

Peter Wordelmann (Hrsg.)

Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung

Stand der Wissenschaft und praktische Anforderungen



Peter Wordelmann (Hrsg.)

Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung

Stand der Wissenschaft und praktische Umsetzung

Berichte zur beruflichen Bildung

Schriftenreihe
des Bundesinstituts
für Berufsbildung
Bonn

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB** ▶
▶ Forschen
▶ Beraten
▶ Zukunft gestalten

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7639-1139-4



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizentyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 3.0 Deutschland).

Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative-Commons-Infoseite www.bibb.de/cc-lizenz.

Projektmitarbeit:

Bettina Baum und Anne Schulz
(AIM, Ausbildung in Medienberufen, Köln)
Elke Morun und Torsten Fritsch
(MMB – Institut für Medien- und Kompetenzforschung)

Vertriebsadresse:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Internet: wbv.de
E-Mail: service@wbv.de
Telefon: (05 21) 9 11 01-11
Telefax: (05 21) 9 11 01-19
Bestell-Nr.: 111.037

© 2010 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de

Umschlag: Christiane Zay, Bielefeld
Satz: Christiane Zay, Bielefeld
Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
Printed in Germany

ISBN 978-3-7639-1139-4



Mix

Produktgruppe aus vorbildlich bewirtschafteten
Wäldern und anderen kontrollierten Herkünften
www.fsc.org Zert.Nr. IMO-COC-026041
© 1996 Forest Stewardship Council

Inhalt

Vorwort	5
Einleitung	7
<i>Peter Wordelmann</i>	
Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung – Stand der Wissenschaft und praktische Anforderungen	7
Internationale Kompetenzentwicklung in der Berufsbildung	33
<i>Andreas Diettrich und Holger Reinisch</i>	
Internationale und interkulturelle berufliche Handlungskompetenz als Zielkomponente beruflicher Bildung	33
<i>Jittie Brandsma und Jannie Roemeling</i>	
International kompetent – das Beispiel Niederlande	45
<i>Klaus Dieter Paul, Peter Umbsen und Peter Wordelmann</i>	
Regionale Erträge transnationaler Aktivitäten – das Beispiel Berlin.....	55
Dimensionen internationaler Kompetenzen	69
<i>Markus Müller</i>	
Module zur internationalen Qualifizierung von Mechatronikern	69
<i>Frank Harbusch</i>	
Module zur Förderung beruflicher transnationaler Mobilität in der Praxis	81
<i>Ulrike Eistert, Holger Reinisch und Claudia Weißenborn</i>	
Bilingualer Fachunterricht in der kaufmännischen Berufsausbildung: Erfahrungen und Überlegungen zur Einbeziehung in die Lehrerbildung	91
<i>Jürgen Bolten</i>	
Interkulturelle Kompetenzvermittlung via Internet	101
<i>Mareike Hammerschmidt-Wilkens</i>	
Interkulturelle Kompetenz in der Berufsbildung – das Praxisbeispiel Airbus.....	115

Erwerb, Vermittlung und Verwertung internationaler Kompetenzen	123
<i>Benjamin Barthold</i>	
Betriebliche Mobilitätsmaßnahmen – Nutzen und inhaltliche Ausgestaltung.....	123
<i>Knut Diekmann und Christian Sperle</i>	
Betriebsnahe Mobilitätsberatung von Auszubildenden und jungen Fachkräften – ein Projekt der Kammerorganisationen	137
Internationale Kompetenzen: Anforderungen und Entwicklungen	147
<i>Robert W. Jahn und Raphaela Koch</i>	
Entwicklung interkultureller Kompetenzen in der Benachteiligtenförderung als Maßnahme zur Prävention fremdenfeindlicher Verhaltensweisen – ein Qualifizierungskonzept für das berufliche Bildungspersonal	147
<i>Christian Lange</i>	
Internationalisierung eines Bildungsträgers durch Mobilität für behinderte und benachteiligte Jugendliche.....	161
<i>Søren Kristensen und Peter Wordelmann</i>	
Transnationale Mobilität in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU)	177
Internationale Kompetenzen: Anforderungen und Entwicklungen	191
<i>Kathrin Amme und Andreas Diettrich</i>	
Berufsbildungspersonal als fördernder oder hemmender Faktor für die Entwicklung internationaler Kompetenzen – Befunde und Desiderate aus international-vergleichender Perspektive	191
<i>Jörg Engelmann</i>	
Internationale Qualifizierungsaktivitäten der IHK für München und Oberbayern	209
<i>Susanne Klimmer</i>	
Was bringen Auslandspraktika von Lehrlingen den Unternehmen? Ergebnisse einer Befragung von österreichischen Unternehmen	217
<i>Søren Kristensen</i>	
Qualität und transnationale Mobilität.....	227
Über die Autorinnen und Autoren	239

Vorwort

In dem Reader „Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung“ werden die Entwicklung, der Stand und Perspektiven eines Forschungsgebietes aufgezeigt, das mit der Schaffung des Europäischen Binnenmarktes im Bundesinstitut für Berufsbildung etabliert wurde. Seither hat es nicht nur durch die Folgen der Globalisierung und die technischen Möglichkeiten der grenzüberschreitenden Kommunikation und Kooperation an Bedeutung gewonnen. Auch bei der Schaffung eines europäischen Bildungsraumes und der Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit der Europäischen Union spielen internationale Kompetenzen eine immer wichtigere Rolle. Das wurde auch im jüngsten Besuch von Bildungsministerin Schavan im Bundesinstitut für Berufsbildung mit der Forderung unterstrichen, die Internationalisierung des Systems nach innen und außen zu forcieren.

Die Beiträge beziehen sich auf einen in Deutschland und weitgehend auch in Europa konsensuell einheitlich verwendeten Begriff von internationalen Kompetenzen. Dieser umfasst im Kern die Dimensionen der internationalen Fachkompetenz, der Fremdsprachenkompetenz und der interkulturellen Kompetenz. Letztere hat nicht nur eine berufsbildungspolitische, sondern in einem Europa der Kulturen auch eine gesellschaftspolitische Bedeutung und wird auch deshalb inhaltlich kontrovers diskutiert. Eine Erweiterung um eine durch die technologischen Entwicklungen bedingte „Netzkompetenz“ wird in diesem Reader aufgegriffen und weiterentwickelt. Alle Dimensionen haben in den letzten Jahren im Ordnungsgeschehen der Berufsbildung verstärkt eine Rolle gespielt, wenn hier auch noch Handlungsbedarf zu sehen ist. Als Ziel sollte eine internationale berufliche Handlungskompetenz als Basiskompetenz in allen Ausbildungsordnungen verankert werden. Dies ist bereits in einigen benachbarten Ländern realisiert.

Die Beiträge in dem Reader beziehen sich aber nicht nur auf den engeren Bereich der Entwicklung und Implementation internationaler Kompetenzen. Dieses wird nur gelingen, wenn das Berufsbildungssystem einschließlich der beteiligten Organisationen sich gleichfalls internationalisieren. Das gilt, wie in dem Reader gezeigt wird, nicht nur für die verschiedenen Lernorte einschließlich des „neuen“ Lernorts im Ausland. Schließlich geht es auch um Fragen der Mobilität in einer immer mehr vernetzten Arbeitswelt. Internationale Kompetenzen und Mobilität sind zwei Seiten der gleichen Medaille. Wer Mobilität will muss internationale Kompetenzen fördern und ihren Erwerb eben auch durch Mobilität fördern. In der Berufsausbildung hält sich die Mobilität im Sinne der Teilnahme an transnationalen Praktika von Auszubildenden mit rund 2 % etwa im Vergleich zu Studenten noch in Grenzen. Auch hier besteht weiterer Handlungsbedarf.

Mit der Vielfalt der Beiträge in diesem Reader wird auch dem Ansinnen einer anwendungsorientierten Forschung Rechnung getragen. Es werden sowohl der Stand der Wissenschaft dokumentiert als auch praktische Erfahrungen und Problemlösungen aufgezeigt. Offene Forschungsfragen bestehen insbesondere in der Kompetenzmessung, speziell interkultureller Kompetenzen.

Es wird aber auch deutlich, dass die Forderungen nach einer Stärkung internationaler Kompetenzen in der Berufsbildung nicht nur aus dem Bereich der Wissenschaft schon seit längerer Zeit bestehen. Die Umsetzung erscheint noch zu zögerlich, wenn man bedenkt, dass die internationale Arbeitsteilung und Verflechtung weiter voranschreitet und die Berufsbildung immer auch einen Vorlauf benötigt. Vor diesem Hintergrund werden internationale Kompetenzen auch zu einem nicht zu unterschätzenden regionalen Wettbewerbsfaktor, wie Beiträge in dem Reader zeigen.

Zum Schluss gilt der Dank allen am Zustandekommen dieses Readers Beteiligten, insbesondere den Autorinnen und Autoren und Frau Karola Hörsch, die die vielfältigen organisatorischen und redaktionellen Aufgaben bravourös gelöst hat.

Dr. Agnes Dietzen

(Leiterin des Arbeitsbereiches „Kompetenzentwicklung“
im Bundesinstitut für Berufsbildung)

Einleitung

Peter Wordelmann

Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung – Stand der Wissenschaft und praktische Anforderungen

1 Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung: von der Exportorientierung über den Binnenmarkt zur Globalisierung

Die Frage der internationalen Qualifizierung von Fachkräften (früher primär Führungskräften) in einem exportorientierten Land wie Deutschland ist nicht neu. Sie war im Wesentlichen den international tätigen (Groß-)Unternehmen überlassen. Und auch dort fand eher etwas wie „Learning by Doing“ statt. Vorrang vor dem Faktor Personal hatte das zu exportierende Produkt „Made in Germany“. International tätige Führungskräfte wurden eher nach ihrer sprachlichen und kulturellen Affinität, aber auch ihrer Mobilitätsbereitschaft, eingesetzt. Die Auslandseinsätze waren vor allem für die Karriere im Inland wichtig. Rückkehrer gaben ihre Erfahrungen weitgehend unorganisiert weiter. Dennoch gab es so etwas wie einen international aktiven Personalkörper, ohne von einer systematischen internationalen Personalentwicklung sprechen zu können.

In das Blickfeld der Bildungsforschung rückten die Fragen der internationalen Qualifizierung erst mit der Schaffung des europäischen Binnenmarktes im Jahr 1992 (vgl. dazu BAUR, WOLFF, WORDELMANN 1991), zumal dieser Prozess ein primär ökonomisch und nicht kulturell angelegter war. Es stellte sich verstärkt die Frage, wie sehr das Personal auf diese Entwicklung vorbereitet war bzw. auf zukünftige vorzubereiten wäre. Die Zunahme der mit den Produkten verbundenen Dienstleistungen, der Ausbau der (grenzüberschreitenden) Informations- und Kommunikationstechnologien bis hin zu den internationalen Verflechtungen (Produktionsnetzwerken) im Zuge der Globalisierung wirtschaftlichen Handelns führte zu einem weiteren Schub.

Mit fortschreitender Entwicklung kam auch die berufliche Bildung ins Spiel. Die Internationalisierung war auch in den Werkstätten angekommen (Ende der Neunzigerjahre). Die Internationalisierung der Berufsbildung und auch der Berufsbildungsforschung brachte vor allem zwei Dinge hervor. Erstens gab es einen sprachlichen Wirrwarr über das, was man in Deutschland unter den erforderlichen Qualifikationen oder Kompetenzen (Europakompetenz, europäische Kompetenzen, internationale Kompetenzen etc.) verstehen wollte und wie man sie zu definieren hätte. Inzwischen hat sich der Begriff der „internationalen Kompetenzen“ durchgesetzt, auch weil damit nicht nur der europäische Kontext angesprochen ist. Zum anderen gab es

erhebliche Schwierigkeiten in der internationalen Verständigung über die gängigen Begriffe wie *qualifications, knowledge, skills, competences, competencies* und im deutschen Sprachgebrauch Qualifikationen, Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, aber auch Kompetenzen. Diese Definitionsschwierigkeiten führten bis hin zur Infragestellung ganzer nationaler Kompetenzkonzepte (vgl. dazu STRAKA 2007). Zweitens hat aber der Europäische Qualifikationsrahmen (EQF) im wohlverstandenen Sinne gerade eine Basis für ein gemeinsames Verständnis und begriffliche Klarheiten geschaffen, wenn auch die Diskussionen noch nicht beendet sind. Kompetenzen sind das Kernelement des EQF (BOHLINGER 2007), der darüber hinaus Output- oder besser Outcome-orientiert ist. Auch hier besteht noch Diskussionsbedarf, insbesondere was die Probleme der Messbarkeit und Vergleichbarkeit anbetrifft. Klar ist aber auch, dass Qualifikationen nun auch im deutschen Sprachgebrauch mehr oder weniger zertifizierte Lernergebnisse darstellen sollten.

Die Bedarfsseite: das ursprüngliche Konzept der internationalen Qualifikationen¹

Bei der Beschäftigung mit den qualifikatorischen Anforderungen durch den europäischen Binnenmarkt für die Berufsausbildung wurden zunächst die Bedarfe am Arbeitsplatz in den Blick genommen. Dabei wurde ein Konzept von internationalen Qualifikationen (sie beschrieben im Gegensatz zu den individuellen Kompetenzen die Anforderungsseite) entwickelt, welches drei Dimensionen, nämlich Fremdsprachenkenntnisse, interkulturelle Kompetenzen und hervorragende Fachkenntnisse beinhaltet (BUSSE, PAUL-KOHLHOFF, WORDELMANN 1997). Darüber hinaus wurde die Bedeutung der psychischen und physischen Robustheit als Bedingung für Auslandsaufenthalte herausgearbeitet. Schließlich beinhaltet das Konzept der internationalen Qualifikationen auch einen unternehmens- und gesellschaftspolitischen Auftrag. Über interkulturelles Lernen sollten auch inner- und außerbetriebliche, kulturell bedingte Konflikte gelöst werden können. Die vier Dimensionen lassen sich wie folgt beschreiben (BORCH, DIETRICH, FROMMBERGER, REINISCH, WORDELMANN 2003, 38 ff.):

Internationale Fachkompetenz setzt zunächst hervorragende berufliche Fachkenntnisse voraus. Sie sind sozusagen die Eintrittskarte für internationale Tätigkeiten. Für die Betriebe ist gerade die fachliche Kompetenz der Ausgangspunkt für internationale Einsätze und steht häufig im Zentrum personalpolitischer Überlegungen. Die Fachkenntnisse sollen sich auch auf spezielle internationale berufliche Kenntnisse beziehen, wie etwa internationale Normen, Rechtskenntnisse etc.

1 Im Entwicklungsprozess wurde der Begriff „Qualifikationen“ ursprünglich für die Bedarfsseite, d. h. die Anforderungen der Betriebe verwendet. Inzwischen bezeichnet er europaweit mehr oder weniger zertifizierte Kompetenzen.

Fremdsprachenkenntnisse sind für berufliches Handeln im internationalen Kontext unabdingbar (vgl. dazu insgesamt TRITSCHER-ARCHAN 2008), sie stellen eine der Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen entsprechend der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates (18. Dezember 2006) dar. Die wichtigste Sprache im internationalen beruflichen Kontext ist Englisch. Daneben kann aber auch gerade die Beherrschung weiterer Sprachen einen Wettbewerbsvorteil darstellen. Das gilt vor allem für die Sprachenvielfalt in Europa (EUROPEAN COMMISSION DIRECTORATE GENERAL FOR EDUCATION AND CULTURE 2008).

Die Dimension der interkulturellen Kompetenz als dem dritten berufsbezogenen Aspekt internationaler Qualifikationen reicht von „im Ausland klarkommen“ über „kulturelle Neugierde“ bis hin zu hoher Verhandlungskompetenz in einer fremden Situation und Sprache. Wichtig ist auch die Fähigkeit, mit ausländischen Partner(innen), Kolleg(inn)en oder Kund(inn)en auf einer gemeinsamen Ebene zu kommunizieren und zu kooperieren. Die Dimension der interkulturellen Kompetenz hat aber nicht nur eine betriebliche, sondern auch gesellschaftliche Bedeutung. Sie kann – gerade auch unter dem Verwertungsaspekt – im weitesten Sinne als Mobilitätsfähigkeit interpretiert werden. Interkulturelle Kompetenz wird schon als „Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts“ bezeichnet (INTERKULTURELLE KOMPETENZ 2007) und rückt verstärkt in das Zentrum der internationalen Personalentwicklung (BOLTEN 2007). Eine ganze Reihe von Ansätzen zur Förderung interkultureller Kompetenzen sind inzwischen auch in der Berufsbildung vorhanden (vgl. z. B. OVER, MIENERT 2006).

Jürgen Bolten geht in diesem Reader von den Möglichkeiten des World Wide Web aus, interkulturelle Kontakte zu initiieren und damit interkulturelle Lernprozesse in ungesteuerter Form anzustoßen. Darauf aufbauend beschreibt er, wie die interkulturellen Potenziale des Internets auch für gesteuertes Lernen nutzbar gemacht und zum Zweck der interkulturellen Kompetenzvermittlung eingesetzt werden können. Er verweist dabei insbesondere auf internetbasierte interkulturelle Planspiele, in denen die Teilnehmer/-innen mittels synchroner interkultureller Zusammenarbeit von Lernergruppen in verschiedenen Ländern unter Einschluss von Zeitverschiebung und ggf. Mehrsprachigkeit gemeinsam an inhaltlich offenen Projekten arbeiten. Ein Vorteil solcher Planspiele bestehe darin, dass sie bei entsprechender Konzeptualisierung alle vier Teilbereiche der interkulturellen Handlungskompetenz einbeziehen und deren ganzheitliches Zusammenspiel zu initiieren vermögen.

Aus der Praxis des Großunternehmens Airbus zeigt Mareike Hammerschmidt-Wilkens in diesem Reader die Notwendigkeit der Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen schon während der Berufsausbildung auf. Dort werden im Rahmen des „Intercultural Competencies Program“ (ICP), das von den vier Airbus-Nationen gemeinsam entwickelt wurde, ausgewählte Auszubildende im 2. und 3. Lehrjahr verschiedener Berufe (Fluggerätemechaniker, -elektroniker, Kaufleute) von Airbus

in Frankreich, England, Spanien und Deutschland interkulturell geschult und sensibilisiert. Dieses Konzept ist inzwischen fester Bestandteil der Ausbildung und wird permanent weiterentwickelt.

Aufgrund der zunehmenden Globalisierung im Zusammenhang mit der Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien wurde das Konzept der „internationalen Qualifikationen“ um eine vierte Dimension erweitert. Durch die Nutzung des Internets hat sich die Art und Weise, wie Geschäfte abgewickelt werden, in vielen Branchen grundlegend verändert. Sie hat häufig erst grenzüberschreitende Produktions- und -Dienstleistungen möglich gemacht. Hier kommt eine weitere Dimension – die „Netzkompetenz“ (WORDELMANN 2000) – ins Spiel. Es geht dabei zum einen um die technische Kompetenz im Umgang mit Inter- und Intranet, d. h. in der Arbeit mit Netzen. Sie ist gekennzeichnet durch prinzipielle Grenzenlosigkeit beruflichen Handelns und verlangt deshalb auch die Fähigkeit der erfolgreichen Arbeit innerhalb von Netzwerken – vom unmittelbaren persönlichen Kontakt bis hin zu vielfältigen technikbasierten Kommunikationsformen (Telefon, Internet, Videokonferenzen, aber auch spezielle fachliche Software und Software-Tools, die grenzüberschreitend genutzt werden). Zum anderen sind aber auch spezielle „Softskills“ angesprochen. Zumindest in Großunternehmen wird eine zunehmende Bereitschaft erwartet, „flexibel und mobil zu sein, einen Einsatz im Ausland nicht zu scheuen und sich in ein transnationales Netzwerk zu integrieren“ (Beitrag von Hammerschmidt-Wilkens in diesem Reader). Im weitesten Sinne gehört auch das „Lernen in Netzen“ (BÜCHTER, GRAMLINGER 2002) dazu, insbesondere dann, wenn es sich um grenzüberschreitende Formen handelt (siehe dazu den Beitrag von BOLTEN in diesem Reader).

Das Konzept der „internationalen Qualifikationen“ hatte auch immer eine gesellschaftspolitische Dimension. Diese geht gelegentlich im handlungsorientierten berufspraktischen Diskurs unter. In diesem Reader wird sie aber von Robert. W. Jahn und Raphaela Koch zurecht aufgegriffen. Sie zeigen, dass interkulturelle Kompetenz auch für benachteiligte Jugendliche relevant ist (siehe dazu auch den Beitrag von LANGE in diesem Band). Gerade diese seien aufgrund ihrer mangelnden gesellschaftlichen und beruflichen Integration verstärkt anfällig für fremdenfeindliche Gesinnungen. Deshalb sei es erforderlich, die pädagogischen Akteure aller Lernorte für die Aufgabe der Integration gesellschaftspolitischer Fragestellungen in die berufliche Bildung zu sensibilisieren und ihnen die notwendigen didaktisch-methodischen Kompetenzen zu vermitteln. Das Projekt „Xenos-Mentoren“, das sie als Best-Practice-Ansatz beschreiben, greift diese Überlegungen auf und entwickelt ein lernortübergreifendes Qualifizierungsprogramm. Auch das aktuelle Programm

IDA² (Integration durch Austausch) fördert die Mobilität von benachteiligten Jugendlichen. Damit wird insgesamt deutlich, dass der Erwerb internationaler Kompetenzen keineswegs nur ein Projekt für berufliche Eliten ist und sein sollte. Jahn/Koch weisen aber auch daraufhin, dass der häufig direkt oder indirekt formulierte Bezug interkultureller Kompetenz auf einen Verwendungskontext im Ausland (Fremdsprachenkenntnisse, Kulturstandards, Verhandlungstechniken, Informationen über das Gastland usw.) für benachteiligte Jugendliche eher von nachrangiger Bedeutung ist: „Nicht die Vorbereitung auf einen beruflichen Auslandseinsatz oder die möglichst produktive, reibungslose Zusammenarbeit mit Personen anderer nationaler Herkunft steht für sie im Fokus, sondern die Förderung ihrer beruflichen und gesellschaftlichen Integration innerhalb des eigenen Landes, sodass sie in der Lage sind, mit anderen Subkulturen (Ausbilder, Lehrer, Mitschüler, Kollegen, Jugendkulturen, Geschlechtern etc.) umzugehen.“

Internationale Kompetenzen: Bedarfe am Arbeitsplatz

In den vergangenen Jahren wurden mit der – wenn auch begrenzten – Internationalisierung der Ausbildungsvorschriften der Zunahme der Internationalisierung des Wirtschaftens Rechnung getragen. Die folgenden Ergebnisse stammen aus den BIBB-IAB/BAuA-Erwerbstätigenbefragungen. Sie sind zwar repräsentativ, geben aber nur die gegenwärtigen persönlichen Einschätzungen der Erwerbstätigen an ihrem Arbeitsplatz wider.

In den BIBB-IAB/BAuA-Erhebungen werden die Erwerbstätigen nach den Gebieten gefragt, auf denen sie besondere Kenntnisse bzw. Fachkenntnisse und nicht nur Grundkenntnisse benötigen. In den 90er-Jahren war der Bedarf an Fremdsprachen am Arbeitsplatz noch relativ gleichbleibend. 1999 war es nur etwa jeder Zehnte, der besondere Kenntnisse in einer Fremdsprache benötigte. Inzwischen hat sich die Anwendung schon in Bezug auf Grundkenntnisse erheblich verbreitert. 2006 brauchte etwa jeder fünfte Erwerbstätige in Deutschland (22 %) mindestens Grundkenntnisse in der englischen Sprache (HALL 2007, 49). Bei denjenigen mit einer dualen oder schulischen Ausbildung waren es 2006 24 %, und in den Metall- und Elektroberufen benötigte jeder dritte Erwerbstätige fremdsprachliche Grundkenntnisse.

Bei der Interpretation dieser Ergebnisse muss beachtet werden, dass der am Arbeitsplatz genannte Bedarf an Fremdsprachen wohl nur noch bedingt als Indikator für die Internationalisierung der Anforderungen herhalten kann. Sicher ist für einen Teil der Befragten gerade die Anwendung der englischen Sprache so selbst-

2 Im Internet unter: http://www.esf.de/portal/generator/770/programm_ida.html.

verständlich geworden, dass sie dies als nichts Besonderes mehr betrachten. Insgesamt entwickeln sich die Bedarfe an internationalen Kompetenzen zunehmend dynamisch. Sie sind auch für einen großen Teil der Fachkräfte unabdingbar, nachdem sie noch in den 90iger-Jahren weitgehend nur für Führungskräfte mit universitärer Ausbildung für nötig erachtet wurden.

Kompetenzfeststellung internationaler Kompetenzen

In diesem Rahmen kann nicht auf die komplexen Probleme der Kompetenzdiagnostik und -messung im Detail eingegangen werden.³ Gerade vor dem Hintergrund der europäischen Diskussionen stellt sich diese Problematik natürlich auch für die internationalen Kompetenzen, die eine Art „Querschnittskompetenz“ darstellen. Dabei sind die einzelnen Dimensionen unterschiedlich zu betrachten.

Am ehesten findet sich für diese Fragestellungen ein Zugang im Bereich der Fremdsprachenkompetenz. In Fragen der Zertifizierung gibt es eine lange internationale Tradition, die von allgemeinbildenden Kenntnissen, z. B. TOEFL (Test of English as a Foreign Language), der eher für den universitären Bereich wichtig ist, oder das CertiLingua Exzellenzlabel für mehrsprachige europäische und internationale Kompetenzen⁴, das im schulischen Bereich (siehe auch GAUPP 2007) angesiedelt ist, bis inzwischen auch zu den beruflichen Fremdsprachenkenntnissen reicht. Durchaus interessant auch für den beruflichen Bereich ist das „Common European Framework of Reference for Languages“ (CEFR), das 2001 vom Europäischen Rat zur Anwendung in Europa empfohlen wurde. Der CEFR hat insgesamt 6 Niveaus und wird auch für den Europass verwendet.⁵ Im Bereich der beruflichen Bildung wird in Deutschland das KMK-Fremdsprachenzertifikat⁶ als Zusatzqualifikation angeboten, das mit dem CEFR kompatibel ist. Es wurde 1998 eingeführt, wird nahezu ausnahmslos in Englisch abgelegt und hat inzwischen eine Größenordnung von rund 30.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Schuljahr erreicht. Es besteht aus einer schriftlichen und einer mündlichen Prüfung. Dabei werden unterschiedliche Berufsgruppen berücksichtigt.

Problematischer erscheint die Kompetenzfeststellung für den Bereich der „interkulturellen Kompetenz“, weil hier die Begrifflichkeiten unklarer, die Dimensionen „weicher“ sind und damit Standardisierungen an ihre Grenzen stoßen. Sie reichen bis in den Bereich der Persönlichkeitsmerkmale hinein. So wird z. B. die Ansicht vertreten, dass bestimmte Gruppen (z. B. Migrantinnen und Migranten) vor dem

3 Zur Vielfalt der Problematik speziell zum berufsbildenden Bereich vgl. z. B. FRANKE (2005) und KOMET-Konsortium (2008).

4 Im Internet: www.certilingua.net.

5 Im Internet: <http://europass.cedefop.europa.eu/LanguageSelfAssessmentGrid/en>.

6 Im Internet: <http://kmk-fremdsprachenzertifikat.lernnetz.de/handr/rrr.htm>.

Hintergrund ihrer Herkunft und Sozialisation sozusagen „per se“ über interkulturelle Kompetenzen verfügen (SETTELMAYER, HÖRSCH 2009). Einen interessanten Ansatz verfolgt das European Language Competence (ECL⁷), das gemeinsam mit der IHK des Saarlandes einen IHK-Zertifikatslehrgang „Intercultural Competence in English“ (ICE) entwickelt hat. Der Lehrgang zielt auf eine Integration von Fremdsprachen- und interkultureller Kompetenz ab und enthält erprobte Testverfahren.

Überhaupt keine Erfahrungen gibt es hinsichtlich der „Netzkompetenz“, sieht man einmal von den eher eingeschränkten Zertifikaten aus dem IT-Bereich ab (Europäischer Computerführerschein, ECDL⁸). Was die internationale Fachkompetenz anbetrifft, so stellen die Prüfungsvorschriften durchaus ein Instrument zur Kompetenzfeststellung dar. Für die Dimension der „internationalen Fachkompetenz“ bestehen daher kaum Probleme. Die Intensität in Bezug auf die anderen Dimensionen hält sich aber gerade in der Thematik „internationale Kompetenzen“ in Grenzen. Die folgenden Ausführungen geben einen kurzen Überblick.

Internationale Kompetenzen in den Ausbildungsvorschriften

Als Folge der Bedarfe an den Arbeitsplätzen hat den letzten Jahren die Bedeutung von internationalen Kompetenzen in den Ausbildungsordnungen zugenommen. Hinsichtlich der Fremdsprachenkompetenz gibt es im Wesentlichen folgende Formulierungen:

- Beschreibungen, Informationen und Texte in der Fremdsprache auswerten und verfassen
- Fremdsprachliche Fachbegriffe verstehen und Fachsprache mündlich und schriftlich anwenden
- (einfache) Kundengespräche und Beratung in der Fremdsprache führen können

Bei der internationalen Fachkompetenz spielen folgende Formulierungen/Begriffe eine Rolle:

- Kenntnisse ausländischer und internationaler/transnationaler branchenbezogener gesetzlicher Grundlagen, geografischer Verortungen, technischer Regelwerke und Wirtschafts- und Sozialsysteme
- Kenntnisse ausländischer und internationaler/transnationaler Verkehrsverbindungen und Infrastrukturen
- Kenntnis internationaler Märkte
- Internationaler Zahlungsverkehr etc.

7 Im Internet: <http://www.elc-consult.com>.

8 Im Internet: <http://www.ecdl.de>.

Hinsichtlich der interkulturellen Kompetenz im engeren Sinne tauchen in Ausbildungsordnungen folgende Formulierungen auf:

- Teamarbeit in internationalen Teams
- Umgang mit Personen aus anderen Kulturkreisen, Personen ohne Papiere, Asylbewerber, Abgeschobenen
- Berücksichtigung bedeutsamer politischer, wirtschaftlicher, kultureller und historischer Gegebenheiten
- mit in- und ausländischen Geschäftspartnern kommunizieren, „interkulturelle Verhaltensunterschiede“, Mentalitäten, Kultur, Religion
- Umgang mit ausländischen Kunden

Unter der Dimension Netzkompetenz werden bisher die spezifischen internationalen Komponenten nicht berücksichtigt, jedoch werden u. a. folgende allgemeine Formulierungen gebraucht:

- Nutzung von weltweiten Netzen, z. B. Internet
- DV-Anwendungen, z. B. Internetseiten
- Datenbanken und Datennetze benutzen
- Nutzung von Datennetzen und Kommunikationssystemen
- Nutzung von Diensten und Netzen für den Informationsaustausch
- Verkauf online

Im kaufmännischen Bereich (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2006; FROMMBERGER 2004) sind die Kaufleute im Groß- und Außenhandel und die Reiseverkehrskaufleute beispielhaft. Bei der Fremdsprachenkompetenz werden detaillierte Anforderungen daraufhin formuliert, welche berufsbezogenen Tätigkeiten die Absolventen auch in einer Fremdsprache durchführen können müssen (z. B. fremdsprachige Lieferanteninformationen auswerten, fremdsprachige Offerten erstellen oder fremdsprachige Warendokumente erklären). Die Fremdsprache besitzt in diesem Beruf in der Fachrichtung Außenhandel auch Prüfungsrelevanz. Bei den Reiseverkehrskaufleuten sind die Anforderungen im Hinblick auf Fremdsprachenkompetenz nicht so hoch wie im Groß- und Außenhandel. So müssen Reiseverkehrskaufleute in der Lage sein, die Fremdsprache zu Korrespondenz und Kommunikation zu nutzen, fremdsprachige Informationsmaterialien auszuwerten und fremdsprachige Fachbegriffe zu benutzen. Für die Abschlussprüfung spielt die Fremdsprache jedoch keine Rolle. Die Erforderlichkeit einer zweiten Fremdsprache, wie z. B. in den Niederlanden, ist im Übrigen bei keinem Beruf explizit enthalten.

Internationale Fachkompetenzen sind sowohl bei den Groß- und Außenhandelskaufleuten (Fachrichtung Außenhandel) als auch bei den Reiseverkehrskaufleuten prüfungsrelevant und spielen in den Ausbildungsordnungen eine wichtige Rolle.

Im Außenhandelsbereich handelt es sich dabei vor allem um umfassende Kenntnisse im Zusammenhang mit Außenhandelsgeschäften und Auslandsmärkten, bei den Reiseverkehrskaufleuten ist geografisches, politisches, kulturelles, wirtschaftliches und tourismusbezogenes Wissen über verschiedene Zielgebiete gefragt.

Interkulturelle Kompetenzen in einem engen Sinne (d. h. Verwendung der konkreten Begrifflichkeiten Kultur, Ausland o. Ä.) tauchen in den Ausbildungsordnungen zum/r Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel („mit ausländischen Partnern kommunizieren“) und bei den Reiseverkehrskaufleuten („politische, wirtschaftliche, kulturelle und historische Gegebenheiten bei der Auswahl von Zielgebieten berücksichtigen“) auf. In einem weiteren Sinne spielen sie jedoch bei allen kaufmännischen Berufen eine Rolle, wobei quantitativ besonders die Einzelhandelsberufe auffallen. Bei diesen sind umfassende Anforderungen in Bezug auf Teamarbeit, Kooperation, Kundenorientierung, Konfliktlösung und Kommunikation formuliert. Kundenorientiertes Arbeiten und Handeln sowie Konfliktlösung besitzen zudem Prüfungsrelevanz. Bei Reiseverkehrskaufleuten ist es ebenfalls so, dass Kundenorientierung eine Anforderung ist, die in der Abschlussprüfung eine Rolle spielt. Darüber hinaus sind Kommunikation, Kooperation und Teamorientierung relevante Größen.

Anforderungen im Hinblick auf Netzkompetenz werden in einer Reihe von kaufmännischen Berufen umfangreich beschrieben. Bei den Fachleuten für Groß- und Außenhandel (Fachrichtung Großhandel) sind Informations- und Kommunikationssysteme auch ein Bereich für die Abschlussprüfung.

Auch in den gewerblich-technischen Ausbildungsberufen ist die Internationalisierung angekommen (zum Folgenden WORDELMANN 2008), wenn auch in unterschiedlicher Intensität, was die Metall- und die Elektroberufe anbetrifft. Zudem ist nur die Dimension der Fremdsprachenkenntnisse einbezogen.

In den gemeinsamen Kernqualifikationen sind internationale Kompetenzen bei den Elektroberufen deutlich stärker gefordert als bei den Metallberufen. Das betrifft auch die berufsspezifischen Fachqualifikationen mit solchen Ausprägungen wie „Systemdokumentationen und Bedienungsanleitungen, auch in Englisch, zusammenstellen und modifizieren“, „Geräte- und Systemdokumentation, auch in Englisch, zusammenstellen“, „Dokumentationen, auch in englischer Sprache, nutzen und bearbeiten“, „Systeme übergeben, Kunden, auch in englischer Sprache, in die Bedienung von technischen Einrichtungen einweisen“, „Störungsmeldungen, auch in englischer Sprache, entgegennehmen, Fehler durch Kundenbefragung eingrenzen, Vorschläge zur Störungsbeseitigung unterbreiten“, „Fachauskünfte, auch in englischer Sprache, erteilen“. Darüber hinaus wird in Teil 2 der Abschlussprüfung gefordert, „Fachauskünfte auch unter Verwendung englischer Fachausdrücke zu erteilen“.

Prüfungsrelevanz in Bezug auf internationale Kompetenzen ist bei den Metallberufen nicht vorhanden. Auch tauchen sprachliche Anforderungen in den Kern-

qualifikationen nicht auf. Bei den berufsspezifischen Fachqualifikationen werden Anforderungen wie „Informationen auch aus englischsprachigen technischen Unterlagen oder Dateien entnehmen und verwenden“ und „englische Fachbegriffe in der Kommunikation anwenden“ genannt.

Der Lernort „Berufsschule“ ist hinsichtlich der internationalen Qualifizierung nur begrenzt wirksam. Bei den Elektroberufen sind die „fremdsprachigen Ziele und Inhalte“ und bei den Metallberufen die „englischsprachigen“ mit 40 Stunden in die Lernfelder integriert (für die gesamte Ausbildungszeit). Außerdem wird als Ziel formuliert, dass die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der beruflichen Tätigkeit inner- und außerbetrieblich mit anderen Personen, auch aus anderen Kulturkreisen, arbeiten und kommunizieren.

Dass auch im gewerblich-technischen Bereich die Bemühungen um eine internationale Qualifizierung in der Berufsausbildung voranschreiten, zeigt Markus Müller in seinem Beitrag in diesem Reader. Er beschreibt das Leonardo-Projekt MOVET (Modules for Vocational Education and Training for Competences in Europe) mit seinen transnationalen Ausbildungsmodulen für Mechatroniker in Deutschland, Dänemark und Finnland. Auszubildende erzielen hier Lernergebnisse, die im Rahmen eigens entwickelter Kompetenzfeststellungsverfahren nachgewiesen und zertifiziert werden. Eine Taxonomie-Tabelle für kognitive Prozesse und Wissensdimensionen dient als Analyseinstrument sowohl für die geplanten Lernergebnisse im Modul als auch für die nachgewiesenen Kompetenzstufen am Ende des Auslandsaufenthalts. MOVET ist noch in der Entwicklungsphase, nimmt die vier wesentlichen Ziele von ECVET in den Fokus und exploriert den Transfer des VQTS-Modells (Vocational Qualification Transfer System) in die Praxis.

2. Erwerb internationaler Kompetenzen: transnationale Mobilität

Internationale Kompetenzen und transnationale Mobilität stellen – bildlich gesehen – zwei Seiten der gleichen Medaille dar. Um grenzüberschreitend mobil sein zu können, bedarf es internationaler Kompetenzen; diese wiederum können vor allem im Ausland erworben werden. Für den Bereich der Berufsausbildung besagt § 2 Abs. 2 BBiG nicht, dass bestimmte Ausbildungsabschnitte im Ausland durchgeführt werden müssen. Prinzipiell sind alle Anforderungen, die in den Ausbildungsordnungen festgeschrieben sind, im Inland vermittelbar. Allerdings dürfte für eine Reihe von Anforderungen, die man mit „internationalen Kompetenzen“ umschreiben kann, der ausländische Lernort erheblich bessere Bedingungen bieten. Auch müssen solche „internationalen“ Anforderungen nicht unbedingt in den Ausbildungsordnungen verankert sein, um den Auszubildenden einen Auslandsaufenthalt während der Berufsausbildung zu ermöglichen, da die Ausbildungsordnungen nur Mindestanforderungen festschreiben.

Die Vermittlung internationaler Kompetenzen stellt sicherlich die primäre Motivation für die Integration von Ausbildungsabschnitten im Ausland dar, wenn auch bei längeren Aufenthalten die Fachpraxis an Bedeutung gewinnt (KRISTENSEN, WORDELMANN 2008a). Das können bis zu 9 Monate sein. Es handelt sich nunmehr um Zeiträume, die lange Zeit weitgehend als unrealistisch galten. Sie gehen auch weit über die Erfahrungen mit zwei- bis vierwöchigen Auslandspraktika hinaus, die bisher vorwiegend aus dem EU-Programm „Leonardo da Vinci“ vorliegen. Die durchschnittliche Dauer betrug 2008 im Rahmen der deutschen Leonardo-da-Vinci-Maßnahmen fünfeinhalb Wochen.⁹

Mit dem Gastbetrieb im Ausland kommt ein neuer Lernort ins Spiel, über den wenig bekannt ist. An die Lernortkooperation, ein klassisches Thema der Berufsbildung, werden deshalb neue, internationale Anforderungen gestellt. Sie betreffen vor allem die Problematik der Qualitätssicherung (siehe weiter unten sowie den Beitrag von Kristensen in diesem Band). Auch an die Auslandsaufenthalte selbst müssen erweiterte Anforderungen gestellt werden als bisher an die relativ kurzen Praktika. Dabei geht es weniger um Fragen der nationalen Anerkennung für die Ausbildung, sondern vor allem um eine entsprechende Qualität zur Sicherung des Ausbildungsziels. Das betrifft insbesondere Aufenthalte von einer mehr als vierwöchigen Dauer, bei denen die Betriebe einen Plan mit der zuständigen Stelle abstimmen müssen. Diese überwacht und fördert darüber hinaus den Ausbildungsabschnitt im Ausland in geeigneter Weise (§ 76 Abs. 3 BBiG). Hier kommt den Kammern nicht nur eine kontrollierende Funktion, sondern darüber hinaus wohl auch eine initiierende und steuernde zu.

Jörg Engelmann beschreibt in seinem Beitrag in diesem Reader beispielhaft die vielfältigen Aktivitäten der IHK München zur internationalen Qualifizierung. Diese basieren auf Befragungen und Anforderungen der oberbayrischen Unternehmen, die nicht nur auf quantitative Probleme beim Fachkräftenachwuchs hinweisen, sondern gerade auch durch eine Attraktivitätssteigerung der beruflichen Ausbildung über internationale Kompetenzvermittlung und Auslandsaufenthalte mögliche Lösungen aufzeigen. „Aber auch unabhängig von konkreten Auslandsprojekten gibt es keinen Wirtschaftsbereich, der nicht zu irgendeinem Zeitpunkt im Inland mit Unternehmen oder Produkten anderer Länder oder gerade in Oberbayern auch Kunden aus anderen Kulturkreisen (z. B. Handel, Tourismus, Verkehr etc.) in Berührung kommt. Umso entscheidender ist es aus Sicht der IHK, die internationale Qualifizierung der Mitarbeiter und der Unternehmen im Blickfeld zu haben, den Unternehmen die Notwendigkeit aufzuzeigen, sich hier zu engagieren, ihnen entsprechende Angebote zu machen und sie in ihren weiteren Umsetzungsstrategien zu unterstützen.“

9 Klaus Fadle auf der Fachtagung „Lerneinheiten internationaler Berufskompetenz, 25./26.6.2008, Bonn, http://www.na-bibb.de/uploads/leonardo_da_vinci/lerneinheiten_fadle.pdf 21-09-2008.

Kompetenzerwerb und die Dauer von Auslandspraktika

Die Dauer eines Auslandsaufenthaltes ist eine der wichtigsten Bestimmungsgrößen für dessen erfolgreiche Gestaltung (KRISTENSEN, WORDELMANN 2008a). Je länger der Aufenthalt, desto höher sind die Erwartungen an den beruflichen Kompetenzerwerb (BORCH, DIETRICH, FROMMBERGER, REINISCH, WORDELMANN 2003 sowie WORDELMANN 2000) und desto mehr muss folglich auf die Qualität geachtet werden. Insgesamt kommen mehr und vor allem neue berufspädagogische Aspekte ins Spiel.

Benjamin Barthold entwickelt in diesem Reader ein Internationales Mobilitätsmodul (Drei-Stufenmodell), in dem unterschiedliche Aufenthaltsdauern während der verschiedenen Phasen vorgesehen sind: „Auf der Stufe I wird eine Art allgemeiner beruflicher Grundbildung mit internationalem Bezug vermittelt. Die Stufen II und III sind als eine darauf aufbauende ‚internationale Fachbildung‘ anzusehen. Die erste Stufe kann außerdem genutzt werden, um die Auszubildenden auf ihre Auslands-willigkeit und -tauglichkeit zu prüfen. Sie wird mit vier Wochen Dauer bewusst kurz gehalten. Die zweite Stufe (8 Wochen) sollte, um der Gefahr einer Überforderung der Teilnehmer vorzubeugen, frühestens im zweiten Ausbildungsjahr durchgeführt werden. Mit der Stufe III wird abschließend die Simulation von realen Bedingungen während eines Auslandseinsatzes verfolgt. Auszubildende, die diese letzte Stufe absolviert haben, stellen mit ihrem Kompetenzprofil ein Personalpotenzial dar, das für Arbeitseinsätze im Ausland prädestiniert ist. Bezüglich der Zielländer ist der kulturelle Abstand nun auf ein Höchstmaß zu erweitern, damit der Erfahrungsraum möglichst reichhaltig ist. ... Zur Erreichung der Zielsetzungen wird eine Dauer von bis zu drei Monaten vorgeschlagen.“

Im dänischen Berufsbildungssystem gibt es umfassende Erfahrungen mit längeren Ausbildungsabschnitten im Ausland. Dort kann – im Rahmen des PIU-Programms – im Extremfall die gesamte betriebliche Ausbildung als Praktikum im Ausland durchgeführt werden. Die Ergebnisse der Evaluierung im Hinblick auf die Effekte und die Qualität speziell von Langzeitaufenthalten können folgendermaßen zusammengefasst werden (vgl. KRISTENSEN, WORDELMANN 2008b):

- Alle Akteure stellen hinsichtlich der Ergebnisse fest, dass diese vor allem im Bereich der persönlichen Entwicklung (z. B. verbesserte Selbstständigkeit, Flexibilität usw.) liegen.
- Hinsichtlich des Kompetenzerwerbs sind aus Sicht der Betriebe die interkulturellen Kompetenzen (hier einschließlich der sprachlichen Dimension) und die Entwicklung der Persönlichkeit, auch für den beruflichen Kontext, hervorzuheben.
- Die zur Qualitätssicherung eingesetzten Instrumente (insb. detaillierte Lernvereinbarungen) sind offenbar ausreichend. Seit mehr als 17 Jahren Laufzeit des Programms ist noch kein Lehrling, der – auch für längere Zeit – im Ausland war,

durch die Prüfung gefallen. Allerdings gibt es auch ein großes Maß an Vertrauen und Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Akteuren.

Susanne Klimmer weist allerdings in ihrem Beitrag in diesem Reader darauf hin, dass längere Auslandspraktika während der dualen Berufsausbildung auch auf Bedenken der Betriebe stoßen. In ihrer aktuellen Befragung von entsendenden Unternehmen in Österreich halten diese zwar auch ein Auslandspraktikum im zweiten und dritten Ausbildungsjahr für sinnvoll, allerdings nur bei einer Dauer von drei bis vier Wochen. Dabei wird der Nutzen für die Lehrlinge insgesamt höher eingeschätzt als für die Betriebe. Trotzdem halten die Betriebe diese Ausbildungsphase für wichtig, benötigen allerdings für die Organisation und Durchführung externe Unterstützung. Von Vorteil ist dabei, dass es mit dem IFA (Internationaler Fachkräfteaustausch) in Österreich eine Einrichtung gibt, die für Lehrlinge aus dem gesamten Bundesgebiet Auslandspraktika als One-Stop-Shop anbietet. IFA organisiert Auslandspraktika (Reise, Versicherung, Unterkunft, Praktikumsplatz, Sprachkurs, kulturelles Rahmenprogramm), beantragt und vergibt die dafür notwendigen Fördermittel und stellt die Anerkennung der im Ausland erworbenen Kompetenzen sicher.

Die pädagogische Dimension transnationaler Praktika

Die pädagogischen Dimensionen von Mobilität und speziell von Auslandspraktika sind – insbesondere, was die Berufsausbildung anbetrifft – lange Zeit nur rudimentär behandelt worden. Grundlegende Untersuchungen beschäftigen sich eher mit Studierenden (STADLER 1994) oder auch Führungskräften (STAHL 1998; BOLTEN 2007). Allerdings gibt es eine Reihe von Evaluierungen, die sich mit den Lerneffekten von transnationalen Praktika auseinandersetzen (z. B. WSF 2007).

Der Ausgangspunkt eines lernpädagogischen Ansatzes zur Analyse der Bedingungen des neuen internationalen Lernortes liegt in der Betrachtung von Mobilität als einem didaktischen Instrument (vgl. zum Folgenden KRISTENSEN 2004). Das Ziel der Maßnahmen liegt demnach naturgemäß in der Optimierung der Lerneffekte. Angestrebte pädagogische Effekte von Auslandsaufenthalten:

- Für die meisten jungen Menschen liegt der wichtigste Effekt in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit, die teilweise sprunghaft ist. Sie kann auch zu neuen beruflichen Orientierungen führen.
- Die Entwicklung von interkultureller Kompetenz ist ein Ziel, aber differenziert zu betrachten. Auslandsaufenthalte müssen nicht per se zu mehr Toleranz führen, sie können auch das Gegenteil bewirken.
- Das Erlernen der Sprache des Gastlandes ist ein weiteres Ziel, aber stark von den Vorkenntnissen, der Vorbereitung und auch der Dauer des Aufenthaltes abhängig.

- Das fachliche Lernen ist bei Kurzaufenthalten eher nachrangig, bei längeren aber von hoher Bedeutung. Es hängt von der Passung des Praktikums zum Praktikanten/zur Praktikantin, den Erfahrungen des aufnehmenden Unternehmens und von der Organisation und Qualität des Praktikums selbst ab (vgl. auch Abschnitt 5).

Allerdings stellen sich die speziellen Lerneffekte der Auslandsaufenthalte nicht von allein ein. Wichtige Bedingungen sind:

- pädagogischer Ansatz beim „Matching“ zwischen beruflichen Kenntnissen des Auszubildenden und Praktikumsplatz,
- pädagogische Begleitung während des Aufenthalts (Mentor/-in), wenn erforderlich,
- sprachliche, kulturelle, praktische, psychologische und pädagogische Vorbereitung,
- persönliche und pädagogische Nachbereitung.

Die pädagogische Gestaltung von Auslandsaufenthalten ist zwar bearbeitet (KRISTENSEN 2004, 77 ff.; KRISTENSEN, WORDELMANN 2008b), bedarf aber weiterer Forschungen, die sich auch auf den „neuen“ internationalen Lernort und die neuen Kooperationsformen mit den inländischen Organisationen beziehen sollten (siehe Abschnitt 3).

Umfang von Mobilitätsmaßnahmen

Generell nehmen in Deutschland jährlich rund zwei Prozent der Auszubildenden an Auslandsaufenthalten teil. Damit liegt Deutschland in etwa im europäischen Rahmen (MoVE-iT 2006, 24). Im Jahre 2008 haben rund 10.000 deutsche Auszubildende am Leonardo-da-Vinci-Programm¹⁰ teilgenommen. Eine Verdoppelung bis 2015 wird angestrebt. Die Mobilitätsanteile in der Berufsausbildung im Rahmen von „Leonardo da Vinci“ und binationalen Programmen sind seit 2002 kontinuierlich gestiegen und erreichen 2008 einen Wert von 1,6 %¹¹. Über die Mobilität außerhalb von nationalen und EU-Programmen liegen keine verlässlichen Daten vor. Es ist bekannt, dass insbesondere große Unternehmen (Automobilindustrie, chemische Industrie u. a.), aber auch international agierende KMU, etwa im Maschinenbau, einen relevanten Anteil ihrer Auszubildenden während der Ausbildung zu Tochterunternehmen oder Kooperationspartnern ins Ausland entsendet. Eine weitere relevante Zunahme ist auch durch das neue Bundesprogramm IDA (Integration durch Austausch) und die Mobilitätsberater der Kammern zu erwarten.

Knut Diekmann und Christian Sperle beschreiben in ihrem Beitrag in diesem Reader das neue Bundesprogramm einer betriebsnahen Mobilitätsberatung von

10 Das Programm ist Teil des Aktionsprogramms für Lebenslanges Lernen. Siehe dazu: Schneider (2007).

11 Im Internet: http://www.na-bibb.de/uploads/leonardo_da_vinci/lerneinheiten_fahle.pdf 22-09-2008.

Auszubildenden und jungen Fachkräften. Sie gehen davon aus, dass die Verbesserung der rechtlichen Rahmenbedingungen und finanziellen Förderung alleine nicht ausreicht, um den Umfang der Mobilität relevant zu steigern. „Denn im Vergleich zu vollzeitschulischen Berufsbildungssystemen, die innerhalb der EU die Mehrheit bilden, ist der organisatorische und administrative Aufwand von Auslandspraktika für Auszubildende im dualen System ungleich größer, sind doch die – z. T. gegenläufigen – Interessen von Auszubildenden, Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen auszugleichen.“ Insbesondere herrsche bei vielen Inhabern vor allem von KMU nach wie vor eine gewisse Skepsis hinsichtlich des Nutzens (vgl. dazu auch den Beitrag von KRISTENSEN, WORDELMANN in diesem Band). Mit der am 23. November 2008 veröffentlichten ESF-Richtlinie zur „Betrieblichen Beratung zur Erhöhung der grenzüberschreitenden Mobilität von Auszubildenden und jungen Beschäftigten“ des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales wird Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern sowie den Kammern der Freien Berufe die Möglichkeit eröffnet, sich über einen Zeitraum von vier Jahren etwa 40 Mobilitätsberaterinnen und -berater fördern zu lassen. Ziel dieser bundesweiten Initiative ist es, über Information und Motivation der beteiligten Akteure (Auszubildende, Facharbeiter, Ausbilder und Betriebsinhaber) hinsichtlich einer Mobilitätsmaßnahme während und nach der Ausbildung zu informieren und hierfür zu motivieren sowie die Vorbereitung, Planung und Durchführung von Mobilitätsprojekten die Mobilität in Deutschland insgesamt zu erhöhen.

Europaweit wird als Langzeitziel gefordert, Mobilität für alle jungen Europäer und Europäerinnen eher zur Regel als zur Ausnahme zu machen (Report of the high level expert forum on mobility: making learning mobility an opportunity for all, 2008). Bis 2012 sollen sich mindestens 15 % aller jungen Menschen im Alter zwischen 16 und 29 Jahren an grenzüberschreitender Mobilität beteiligen. Bis 2020 soll der Anteil auf 50 % steigen; dabei sollen 3,5 % der Auszubildenden einbezogen werden.

Auslandspraktika und Qualität

Die Vermittlung von internationalen Kompetenzen in derart komplexen Maßnahmen wirft die Frage nach der Qualität auf. Vor allem beim Erwerb interkultureller Kompetenzen wird mehr oder weniger stark – aber immer – in die Persönlichkeitsbildung der Teilnehmer/-innen eingegriffen. Hier können gewollte positive Effekte (etwa höhere Toleranz), aber auch ungewollte negative Effekte – etwa Verstärkung vorhandener Vorurteile, aber auch Überforderungen der Jugendlichen (vgl. dazu den Beitrag von Lange in diesem Band) eintreten. Mit der Sicherung von Qualität kann solchen nicht intendierten Nebeneffekten entgegengewirkt werden. Sie stellt deshalb eine unabdingbare Forderung nach Professionalität dar.

Im „Leonardo“-Aufruf für die Jahre 2005/2006 nimmt der Programmteil Mobilität erstmals eine eigenständige Stellung ein und ist nicht mehr wie bisher den Pilotprojekten untergeordnet worden. Bis zum Jahre 2013 soll die Anzahl der Entsendungen im „Leonardo“-Programm auf 150.000 im Jahr steigen. Die gewünschte Zunahme der transnationalen Mobilität soll eng mit der Qualität der Maßnahmen und Projekte verbunden werden. Die Erhöhung der Quantität soll aber nicht zulasten der Qualität erfolgen (HALLER-BLOCK 2004). Hier besteht also trotz der „Europäischen Qualitätscharta für Mobilität“ (2006) noch erheblicher Handlungsbedarf, der in Richtung der Einführung von QMS geht.

Søren Kristensen unterstreicht in seinem Beitrag in diesem Reader dieses Erfordernis und beschreibt die Strukturen eines umfassenden Systems der Qualitätssicherung in der Mobilität. Dieses enthält die drei Dimensionen der Definition von Qualität, des Qualitätsbewusstseins und der Qualitätssicherung. Er verschweigt aber auch nicht die Schwierigkeiten der Transformation von Qualitätskriterien in konkrete Qualitätssicherung. Darüber hinaus fehlten detaillierte „Best-Practice“-Beispiele und vor allem Kompetenzen und Kenntnisse der pädagogischen Dimension von Mobilitätsprojekten beim betroffenen Personal.

Verstärkte Investitionen in die Qualitätssicherung u. a. durch die Weiterentwicklung und Anwendung entsprechender Instrumente werden in Zukunft Fortschritte bringen. Dazu gehört auch ein Umdenken in der Evaluierungsphilosophie. Die verstärkt geforderte Outcome-Orientierung in den Programmen verlangt auch eine pro-aktive Steuerung der Projekte, wie sie etwa im Rahmen des EU-Programms „Support for Mobility“ auf Initiative des Europaparlaments durchgeführt wurde.¹² Insgesamt muss vor allem im Rahmen der EU-Programme – trotz noch unbefriedigender Teilnehmerzahlen – eine Balance zwischen Quantität und Qualität gefunden werden. Das Qualitätsbewusstsein muss aber auch im gesamten Umfeld eines Auslandsaufenthaltes noch zunehmen. In dem Maße, in dem die Betriebe die Chancen des neuen internationalen Lernortes erkennen und sich selbst stärker – auch finanziell – engagieren, wird auch die Qualitätssicherung für Ausbildungsabschnitte im Ausland an Bedeutung gewinnen.

3. Internationale Berufsbildung und Forschung

Im Vordergrund der europäischen Bildungsdiskussion stehen die Weiterentwicklung der Kopenhagen-Strategie (vgl. THE BORDEAUX COMMUNIQUÉ 2008) und die Diskussion zur Internationalisierung der Berufsbildung auch in Deutschland. Die verstärkte Förderung der Mobilität sowie von Modellprojekten zum EQF und ECVET, deren exemplarische Erprobung DECVET (vgl. MILOLAZA, FROMMBERGER, SCHILLER, REINISCH, DIETRICH,

12 Im Internet: ec.europa.eu/education/vocational.../doc/mobilityreport_en.pdf.

MEERTEN 2008, siehe auch FIETZ, REGLIN, LE MOUILLOUR 2006) und Umsetzung im Rahmen des DQR (vergl. SLOANE 2008; HANF, REIN 2007) werden das Duale System international anschlussfähiger machen. Noch sind andere Länder weiter als Deutschland (REINISCH 2006). Zudem nimmt der Druck seitens Europa quantitativ und qualitativ zu (Report of the high level expert forum on mobility: making learning mobility an opportunity for all, 2008).

Jittie Brandsma und Jannie Roemeling beschreiben in ihrem Beitrag in diesem Reader beispielhaft die Internationalisierungsstrategie in der niederländischen Berufsbildung. Darüber hinaus entwickeln sie ein Instrument zur Identifizierung von internationalen Kompetenzen in Qualifikationsprofilen und unterstreichen damit die Bedeutung, die den internationalen Aspekten in der Berufsbildung zukommt. Diese werden systematisch in die Berufsbildungsprogramme integriert und können mit entsprechenden Anpassungen auch in anderen europäischen Ländern und Berufsbildungssystemen angewandt werden.

Die Praxis beruflichen Lernens an internationalen Lernorten ist teilweise schon sehr professionalisiert. Das gilt vor allem für kleinere Länder wie die Niederlande (REINISCH, SLOANE, EULER 2001; FROMMBERGER 2004) oder Dänemark (THE DANISH APPROACH TO QUALITY 2000), aber auch teilweise für Deutschland. Dass sich internationale Kompetenzen auch an den Lernorten in Deutschland vermitteln lassen, zumal wenn Klassen oder Belegschaften multinational aufgestellt sind, ist unstrittig (BORCH, WORDELMANN 2001), wenn auch die transnationalen Praktika den Königsweg darstellen.

Vor dem Hintergrund der bildungspolitischen und berufspraktischen Entwicklungen muss sich auch die berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung weiter internationalisieren. Die Kompetenzforschung muss dazu beitragen, dass das Konzept der internationalen Kompetenzen operationalisierbar wird. Gerade wegen seiner hohen qualitativen Komponente darf es nicht gegenüber anderen Kompetenzbereichen ins Hintertreffen geraten. Sie muss aber auch die Verwertungsseite im Blick behalten und die internationalen Bedarfe an den Arbeitsplätzen genauer analysieren und beschreiben sowie brauchbare Projektionen erstellen, damit frühzeitig in den Ordnungsmitteln der Berufsbildung reagiert werden kann. Das bezieht sich ausdrücklich auch auf die Anforderungen an das Personal in der Berufsbildung.

Ulrike Eistert, Holger Reinisch und Claudia Weißenborn berichten in ihrem Beitrag in diesem Reader über Erfahrungen mit bilinguaem Fachunterricht in der kaufmännischen Berufsausbildung und schließen daran Überlegungen zur Einbeziehung in die Lehrerausbildung an. Bilingualer Unterricht kann in verschiedenen Formen realisiert werden. So können auch „nur“ fremdsprachliche Elemente in den muttersprachlichen Unterricht eingefügt werden. Im Idealfall wird der Unterricht von einer Fachkraft abgehalten, die entweder die Fremdsprache als Zweitfach studiert oder über längere Zeit im Ausland gelebt hat. Da derartig qualifiziertes Lehrpersonal aber

nur in geringem Umfang vorhanden ist, wird eine Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts in der ersten Phase der Lehrerbildung gefordert.¹³

Die Lernortforschung muss – im Gegensatz etwa zur Berufsschule (PAHL 2008) – den internationalen Lernort überhaupt erst einmal als einen wichtigen Forschungsgegenstand erkennen und in das Netzwerk der verschiedenen Lernorte der Berufsbildung integrieren. Neue grenzüberschreitende Kooperationsformen sind erforderlich, auch unter Nutzung moderner Medien (siehe dazu SCHOPEN 2003). Um international kooperieren zu können, müssen die einzelnen Lernorte sich selbst erst einmal internationalisieren.

Christian Lange beschreibt in seinem Beitrag in diesem Reader die Internationalisierungsstrategie eines Bildungsträgers, die von einem initiierten Top-down-Ansatz hin zu mehr Bottom-up-Initiativen führt. Die Internationalisierung des JAW Koppelsberg über die Förderung der europäischen Mobilität war in der Anfangsphase eng verknüpft mit einem hohen, auch persönlichen Engagement der Leitungsebene. Dass Internationalisierung „Chefsache“ ist, hat sich in dieser Fallstudie bestätigt. Die Mitwirkung der Leitung an konkreten Mobilitätsmaßnahmen ist nicht nur wegen der Vorbildfunktion unabdingbar, sie trägt auch zu einem erheblichen „internationalen“ Kompetenzzuwachs auf dieser Ebene bei, ein Problem, dass für viele Organisationen ein echtes Hindernis darstellen dürfte (siehe dazu auch den Beitrag von DIEKMANN, SPERLE in diesem Band).

Darüber hinaus ist der Ausbau einer praxisorientierten Mobilitätsforschung im weitesten Sinne erforderlich, die den gesamten komplexen transnationalen Lernprozess einbezieht und dafür auch die notwendigen Daten aufbereitet. Vor allem müssen auch der Nutzen und die Erträge einer internationalen Kompetenzvermittlung – speziell von Auslandspraktika – weiter und differenziert analysiert werden, um die dringend notwendigen Praxischübe auf den Weg zu bringen.

Søren Kristensen und Peter Wordelmann beschreiben in ihrem Beitrag in diesem Reader die Bedeutung, die KMU bei der Vermittlung von internationalen Kompetenzen und der Durchführung von Auslandspraktika zukommt. Sie stellen rund 99% der Unternehmen in Europa und speziell in Deutschland sind sie der tragende Pfeiler der Berufsbildung. Zugleich werden aber auch die Schwierigkeiten aufgezeigt, die gerade KMU mit einer „zusätzlichen“ internationalen Qualifizierung haben, zumal wenn sie selbst nicht international tätig sind. Am Beispiel Dänemarks wird aufgezeigt, dass sich selbst bei einer großzügigen Finanzierung auf der Basis der dort traditionell bestehenden Umlage die Mobilität in Grenzen hält. Die Kosten sind also kein entscheidendes Hemmnis, bürokratische Probleme kommen dazu,

13 Ein Spezialfall kann dabei auch die bilinguale Berufsbildung von Migrantinnen und Migranten sein (FLIEGE, KILGUS 2008).

vor allem aber sind gerade in KMU die Auszubildenden in den fortgeschrittenen Ausbildungsjahren stark in die Arbeitsprozesse integriert, sodass schon kurze Abwesenheitszeiten zu Problemen führen können. In dem Maße, in dem internationale Kompetenzvermittlung als ein wichtiges Element der Personalentwicklung verstanden wird, können hier Verbesserungen eintreten.

Den möglichen Nutzen transnationaler Aktivitäten und Qualifizierungsprogramme für Regionen zeigen Klaus Dieter Paul, Peter Umben und Peter Wordelmann am Beispiel Berlins auf. Sie stellen eine regionale Personal- und Organisationsentwicklung in das Zentrum ihrer Überlegungen und machen damit deutlich, dass es auch regionaler Infrastrukturen bedarf, um die vielfältigen Aktivitäten zu koordinieren und die Innovationen regional nutzbar zu machen. Sie verweisen speziell auch auf den Bereich der Transnationalität im Rahmen des Operationellen Programms des Europäischen Sozialfonds für die Förderperiode 2007–2013, dem durch einen erhöhten Fördersatz eine besondere Bedeutung beigemessen wird. Die regionalen Bedarfe an internationalen Kompetenzen sind vor allem abhängig von den internationalen Verflechtungen der ansässigen Großunternehmen, aber auch von KMU. In dem Maße, in dem diese ihren Bedarf nicht durch eigene Aktivitäten decken oder decken können, sind regionale Netzwerke zur internationalen Qualifizierung, eine unterstützende Infrastruktur und eine entsprechende regionale Politik- und Programmsteuerung notwendig. Die Qualitätsforschung muss die Prozesse und Bedingungen der Kompetenzvermittlung an den internationalen Lernorten überhaupt erst einmal zur Kenntnis nehmen. Dabei sollte dem beruflichen Lernen am „neuen“ internationalen Lernort gegenüber den Forschungen zur Gestaltung und vergleichenden europäischen Weiterentwicklung der Systeme mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Das gilt insbesondere auch für den Faktor Personal (BAHL 2008), der verstärkt in den Blick zu nehmen und in übergreifende Qualitätssicherungskonzepte einzubeziehen ist.

Kathrin Amme und Andreas Diettrich diskutieren in ihrem Beitrag in diesem Reader das Berufsbildungspersonal als fördernden und hemmenden Faktor für die Entwicklung internationaler Kompetenzen. Sie beziehen dabei Befunde und Desiderate aus einer international vergleichenden Perspektive ein. Internationale Elemente haben bisher überhaupt nur in Deutschland expliziten Eingang in die Ausbilderqualifizierung gefunden. Die Ausbilderqualifizierung ist offenbar in einem hohen Maße von der jeweiligen Arbeitsmarkttradition, der politischen und wirtschaftlichen Situation und den nationalen Rahmenbedingungen des Landes abhängig. Sie verweisen allerdings auf ein Paradoxon: „Den komplexer werdenden und zunehmend auf die Anforderungen einer internationalisierten Arbeitswelt auszurichtenden Ausbilderaufgaben steht nur eine geringe Unterstützung durch formalisierte Angebote für die Aus- und Weiterbildung des Bildungspersonals und folglich nur eine geringe diesbe-

zügliche Professionalität des betrieblichen Bildungspersonals gegenüber.“ Insofern besteht hier auch in Deutschland durchaus noch Handlungsbedarf.

Internationale berufliche Handlungskompetenz

Die verbreitet geforderte Intensivierung der Bemühungen um eine internationale Qualifizierung in der Berufsbildung und der Integration entsprechender Elemente in die Ausbildungsvorschriften (INNOVATIONSKREIS BERUFLICHE BILDUNG 2007) führt zu einem umfassenden berufsbildungspolitischen Ziel, das man internationale berufliche Handlungskompetenz nennen kann. Das Konzept der internationalen beruflichen Handlungskompetenz kann als Basis für die Verankerung internationaler Kompetenzen in den Ausbildungsmitteln dienen. Das methodische Rüstzeug dazu ist vorhanden (BORCH, DIETRICH, FROMMBERGER, WORDELMANN 2003, 166 ff.).

Andreas Dietrich und Holger Reinisch greifen es in ihrem Beitrag in diesem Reader auf. Dabei handle es sich bei der internationalen und interkulturellen beruflichen Handlungskompetenz um eine Erweiterung des Ziels der beruflichen Handlungskompetenz, die sich auf spezifische beruflich veranlasste bzw. im Arbeitsprozess auftretende Handlungssituationen bezieht und inzwischen für die Gesamtheit der Belegschaften bedeutsam geworden ist. Der erste Schritt der zu lösenden didaktisch-konstruktiven Aufgabe bestehe darin, die allgemeinen Konzepte der Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz und der Methodenkompetenz auf die spezifischen durch Internationalität und Interkulturalität gekennzeichneten Handlungssituationen zu beziehen. An entsprechenden Konzepten herrsche in der einschlägigen Literatur kein Mangel. Der gegenwärtig stattfindende paradigmatische Wandel zu einer Kompetenzorientierung beruflichen Lernens und einer Output-Steuerung im Bildungssystem eröffne zudem die Möglichkeit, aus (internationalisierten) betrieblichen Abläufen heraus entstehende Kompetenzanforderungen an Auszubildende und Beschäftigte stärker bei der Konstruktion von Ordnungsmitteln zu berücksichtigen. „Insbesondere bei der (Re-)Formulierung von kompetenzorientierten Ausbildungsordnungen kann dieser Perspektivwechsel dazu führen, dass die auch hier in den letzten Jahren im Wesentlichen curricular geführte Diskussion um die Verankerung internationaler Kompetenzelemente (Inputsteuerung) in der Berufsbildung neuen Schub erhält.“

Was allerdings die Umsetzung in der konkreten Ausbildung anbetrifft, so besteht noch erheblicher Entwicklungsbedarf. Bisher existieren in diesem Zusammenhang nur berufs- und fachspezifische Teilmodule¹⁴, die zudem häufig als Zusatzqualifikationen angeboten werden.

14 Siehe z. B. die kaufmännischen Module des EU-Projektes Connect (2007).

Frank Harbusch beschreibt in seinem Beitrag in diesem Reader „Module zur Förderung beruflicher transnationaler Mobilität in der Praxis“. Es handelt sich dabei um modulare und flexible Weiterbildungsangebote mit vier kaufmännischen Pilotmodulen für die Zielländer Großbritannien, Spanien und den Niederlanden, die bis auf ein Euregio-Modul im Rahmen des EU-Programms „Leonardo da Vinci“ erfolgreich in der Praxis getestet wurden. Alle Module wurden unter wesentlicher Mitarbeit der beteiligten Weiterbildungsträger entwickelt und um ein optionales bzw. verpflichtendes Praktikum in einem Unternehmen vor Ort ergänzt. Interessant ist bei der Implementation, dass eine zunehmende Bereitschaft der Betriebe festzustellen ist, die Kosten dafür selbst zu übernehmen.

Über die Verankerung der internationalen beruflichen Handlungskompetenz als Basisqualifikation in den Ordnungsmitteln und bestehende positive Ansätze hinaus bietet sich für die berufliche Weiterbildung die Entwicklung eines eigenständigen Moduls „internationale berufliche Handlungskompetenz“ an, das den komplexen Anforderungen gerecht wird und die einzelnen Dimensionen der internationalen Kompetenz miteinander verknüpft.

Literatur

- BAHL, Anke: Berufliches Bildungspersonal in Europa. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 37 (2008) 5, S. 18–19
- BAHL, Anke (Hrsg.): Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Begriffe – Erwartungen – Entwicklungsansätze. Bielefeld 2009
- BAUR, Rita; WOLFF, Heimfried; WORDELMANN, Peter: Herausforderungen des europäischen Binnenmarktes für das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. Gutachten der Prognos AG, hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1991
- BERUFSBILDUNGSGESETZ VOM 23.03.2005 (BGBl. Teil I, Nr. 20, 931–952)
- BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung (2006) – Arbeit und Beruf im Wandel, Erwerb und Verwertung beruflicher Qualifikationen. URL: <http://www.bibb.de/de/26738.htm> 09-05-2008
- BOHLINGER, Sandra: Kompetenzen als Kernelement des Europäischen Qualifikationsrahmens. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung (2008) Nr. 42/43, S. 112–130
- BOLTEN, Jürgen: Was heißt „Interkulturelle Kompetenz?“ Perspektiven für die internationale Personalentwicklung. In: KÜNZER, V.; BERNINGHAUSEN, J. (Hrsg.): Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung. Frankfurt am Main 2007, S. 21–42
- BORCH, Hans; WORDELMANN, Peter: Internationalisierung des dualen Systems – Strategien und Forderungen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 30 (2001), S. 5–10
- BORCH, Hans u. a.: Internationalisierung der Berufsausbildung. Strategien – Konzepte – Handlungsvorschläge. Bielefeld 2003
- BÜCHTER, Karin; GRAMLINGER, Franz (Hrsg.): Lernen in Netzen – Aufgaben für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: bwp@ (2002) 2

- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Handel(n) über Grenzen. Fachkaufleute für Außenwirtschaft ebnet transnationale Wege. Berlin 2006
- BUSSE, Gerd; PAUL-KOHLHOFF, Angela; WORDELMANN, Peter: Fremdsprachen und mehr. Internationale Qualifikationen aus der Sicht von Betrieben und Beschäftigten. Eine empirische Studie über Zukunftsqualifikationen. Bielefeld 1997
- CONNECT: Cooperation without borders. Bielefeld 2007
- EMPFEHLUNG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES VOM 18. DEZEMBER (2006) ZUR TRANSNATIONALEN MOBILITÄT INNERHALB DER GEMEINSCHAFT ZU ZWECKEN DER ALLGEMEINEN UND BERUFLICHEN BILDUNG: EUROPÄISCHE QUALITÄTSCHARTA FÜR MOBILITÄT (2006/961/EG)
- EMPFEHLUNG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES VOM 18. DEZEMBER (2006) ZU SCHLÜSSELKOMPETENZEN FÜR LEBENSBEGLEITENDES LERNEN (2006/962/EG)
- EUROPEAN COMMISSION DIRECTORATE GENERAL FOR EDUCATION AND CULTURE: Language means Business. Companies work better with languages. Recommendations from the Business Forum for Multilingualism established by the European Commission (2008). http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/davignon_en.pdf 15-05-2009
- FIETZ, Gabriele; REGLIN, Thomas; LE MOUILLOUR, Isabelle: Implementing and developing a Credit System for Vocational Education and Training. Bonn 2006. <http://www.bibb.de/de/5720.htm> 08-05-2009
- FLIEGE, Thomas; KILGUS, Martin: Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz als Chance zur bilingualen beruflichen Erstausbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 37 (2008) 4, S. 52–53
- GAUPP, Nora: „Sprachkompetenz. Kompetenzfeststellung für Jugendliche – Erprobung des Europäischen Sprachenportfolios. Deutsches Jugendinstitut, München, Wissenschaftliche Texte 1/2007
- FRANKE, Guido: Facetten der Kompetenzentwicklung. Bielefeld 2005
- FROMMBERGER, Dietmar: Kaufmännische Berufsbildung im europäischen Ländervergleich. Zur didaktisch-curricularen Struktur und Funktion wirtschaftsberuflicher Aus- und Weiterbildung in Deutschland, England und den Niederlanden unter Einbezug einer komparativen Lehrplananalyse. Baden-Baden 2004
- HALL, Anja: Fremdsprachenkenntnisse im Beruf – Anforderungen an Erwerbstätige. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 36 (2007) 3, S. 48 f.
- HALLER-BLOCK, Ute: Die Lernvereinbarung – ergebnisorientierte Beschreibung von Lernprozessen in Leonardo da Vinci Mobilität. Jahrestagung NA beim BIBB. Bonn/Bad Godesberg, 25. Oktober 2007
- HANF, Georg; REIN, Volker: Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für Berufsbildung und Berufsbildungspolitik. In: Berufsbildung für Wissenschaft und Praxis 36 (2007) 3, S. 7–12
- HERING, Ekbert; PFÖRTSCH, Waldemar; WORDELMANN, Peter: Internationalisierung des Mittelstandes. Strategien zur internationalen Qualifizierung in kleinen und mittleren Unternehmen. Bielefeld 2001

- INNOVATIONSKREIS BERUFLICHE BILDUNG: 10 Leitlinien zur Modernisierung und Strukturverbesserung der beruflichen Bildung. Empfehlungen und Umsetzungsvorschläge. Berlin, 16. Juli 2007
- INTERKULTURELLE KOMPETENZ – SCHLÜSSELKOMPETENZ DES 21. JAHRHUNDERTS? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. DEARDORFF, Bertelsmann Stiftung, Bielefeld 2007
- INTERNATIONAL MOBILITY IN EDUCATION IN THE NETHERLANDS. The Dutch Ministry of Education, Culture and Science. The Hague 2006
- INTERNATIONALIZATION IN EDUCATION IN THE NETHERLANDS. The Dutch Ministry of Education, Culture and Science. The Hague 2007
- KOMET-KONSORTIUM (Hrsg.): Messen beruflicher Kompetenzen (2008). http://www.ibt.uni-bremen.de/.../Kompetenzentwicklung/Zwischenbericht_KOMET_Final.pdf 10-05-2009
- KRISTENSEN, Søren: Learning by leaving – placements abroad as a didactic tool in the context of VET in Europe. Reference publication. Hrsg. vom CEDEFOP. Thessaloniki 2004
- KRISTENSEN, Søren; WORDELMANN, Peter: Auslandsaufenthalte in der Berufsausbildung – Kompetenzerwerb an einem internationalen Lernort. In: bildung für europa (2008a) 10, S. 20–21
- KRISTENSEN, Søren; WORDELMANN, Peter: Auslandsaufenthalte in der Berufsausbildung – Kompetenzerwerb durch Qualität. In: Berufsbildung: Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule 52 (2008b) 112, S. 38–40
- KRISTENSEN, Søren u. a.: Support for Mobility. Consolidated Report (2009) EAC/44/06. http://www.ec.europa.eu/education/vocational.../doc/mobilityreport_en.pdf 15-05-2009
- MILOLAZA, Anita u. a.: Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung. Pilotinitiative und berufs- und wirtschaftspädagogisch relevante Fragestellungen. In: bwp@ 14 (2008) Berufliche Lehr-/Lernprozesse – Zur Vermessung der Berufsbildungslandschaft, (2008) 1–18 Online: http://www.bwpat.de/ausgabe14/milolaza_etal_bwpat14.shtml
- MoVE-iT: A comparative study on mobility in IVET in 33 European countries. CINOP, The Netherlands. (2006) December
- OVER, Ulf; MIENERT, Malte: Förderung interkultureller Kompetenz in der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 35 (2006) 5, S. 47–50
- PAHL, Jörg-Peter: Berufsschule. Annäherungen an eine Theorie des Lernortes. Bielefeld 2008
- REINISCH, Holger: Die Dominanz schulischer Berufsbildung in den Niederlanden: Historisch-vergleichende Thesen. In: KAISER, Franz-Josef (Hrsg.): Berufliche Bildung in Deutschland für das 21. Jahrhundert. Nürnberg 2000, S. 459–464
- REINISCH, Holger; SLOANE, Peter F. E.; EULER, Dietmar: Berufliche Bildung zwischen Schule und Betrieb. Stand und Entwicklung in den Niederlanden und Deutschland. Groningen 2001
- REINISCH, Holger: Berufliche Bildung in Europa. Entwicklungen im Vergleich. In: LISOP, Ingrid (Hrsg.): Der Europäische Qualifizierungsweg – kritische Zwischenbilanz der Deutschen Entwicklung. Frankfurt 2006, S. 87–138

- REPORT OF THE HIGH LEVEL EXPERT FORUM ON MOBILITY: Making learning mobility an opportunity for all (2008). http://ec.europa.eu/education/doc/2008/mobilityreport_en.pdf 03-10-2008
- SCHOPEN, Michael (2003): Lernortkooperation mittels Internet. http://www.bwpat.de/papers/zu_3/Lo-net.pdf 04-06-2009
- SCHNEIDER, Gabriele (2007): Lernen in Europa – EU Bildungsprogramm für lebenslanges Lernen. In: *Berufsbildung für Wissenschaft und Praxis* 36 (2007) 3, S. 27–29
- SCHRÖDER, Ulrike (Hrsg.): *Blickpunkt Sprachen. Entwicklungen, Projekte, Diskussionen.* Nationale Agentur Bildung für Europa. Bonn 2008
- SETTELMAYER, Anke; HÖRSCH, Karola: Einsatz interkultureller Kompetenz am Arbeitsplatz – Beobachtungen aus der beruflichen Praxis von Fachkräften mit Migrationshintergrund. In: *BAHL, Anke (Hrsg.): Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Begriffe – Erwartungen – Qualifikationsansätze.* Bielefeld 2009
- SLOANE, Peter F. E.: *Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmens. Konzeptionen, Kategorien, Konstruktionsprinzipien.* Bielefeld 2008
- STADLER, Peter: *Globales und interkulturelles Lernen in Verbindung mit Auslandsaufenthalten.* Saarbrücken 1994
- STRAKA, Gerald A.: Hat Deutschland sein Kompetenzkonzept auf dem Altar der EU geopfert? In: *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung* (2008) 44, S. 4–8
- THE BORDEAUX COMMUNIQUÉ ON ENHANCED EUROPEAN COOPERATION IN VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING. Bordeaux, November 2008, http://www.ec.europa.eu/education/news/news1087_en.htm 07-05-2009
- THE DANISH APPROACH TO QUALITY – IN VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING. The Danish Ministry of Education. 2000
- TRITSCHER-ARCHAN, Sabine (Hrsg.): *Fremdsprachen für die Wirtschaft. Analysen, Zahlen, Fakten.* Wien 2008
- Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Elektroberufen vom 24. Juli 2007 (BGBl. Teil I, Nr. 36, 1678–1760)
- Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Metallberufen vom 23. Juli 2007 (BGBl. Teil I, Nr. 35, 1599–1672)
- WSF – WIRTSCHAFT UND SOZIALFORSCHUNG: *Analyse der Wirkungen von LEONARDO DA VINCI. Mobilitätsmaßnahmen auf junge Auszubildende, Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sowie der Einfluss sozioökonomischer Faktoren,* Kerpen 15. Mai 2007
- WORDELMANN, Peter: *Internationalisierung und Netzkompetenz. Neue qualifikatorische Herausforderungen durch Globalisierung und Internet.* In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 29 (2000) 6, S. 3–35
- WORDELMANN, Peter: *Qualifikationsanforderungen und Kompetenzentwicklung im Prozess der Internationalisierung.* In: *VON BEHR, Marhild; SEMLINGER, Klaus (Hrsg.): Internationalisierung kleiner und mittlerer Unternehmen. Neue Entwicklungen bei Arbeitsorganisation und Wissensmanagement.* ISF. München 2004, S. 227–248
- WORDELMANN, Peter: *Auslandsaufenthalte in der Berufsausbildung – Chancen für die Metall- und Elektroberufe.* In: *Lernen&Lehren* 3 (2008) 91, S. 110–114

WORDELMANN, Peter: Berufliches Lernen im Ausland – Stand der Forschung und Desiderata an die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: DIETRICH, Andreas; FROMMBERGER, Dietmar; KLUSMEYER, Jens; REINISCH, Holger: Akzentsetzungen in der Wirtschafts- und Berufspädagogik 2009. [Http://www.bwpat.de/profil2/http://www.bwpat.de/profil2/](http://www.bwpat.de/profil2/http://www.bwpat.de/profil2/)

Internationale Kompetenzentwicklung in der Berufsbildung

Andreas Diettrich und Holger Reinisch

Internationale und interkulturelle berufliche Handlungskompetenz als Zielkomponente beruflicher Bildung

1. Einleitung

Angesichts der weiterhin zunehmenden internationalen Verflechtung sämtlicher Lebensbereiche ist aus der Beobachterperspektive nicht nur festzustellen, sondern als folgerichtig einzustufen, dass Fragen der Modernisierung des deutschen Bildungswesens zentral im Kontext europäischer bzw. internationaler Entwicklungen von Arbeit und Bildung einerseits und der demografischen Entwicklung andererseits diskutiert werden. So sind „PISA-Studie“, „Bologna-Prozess“, „Brügge-Kopenhagen-Prozess“, „EQR“ und „ECVET“ Beispiele für Topoi, die nicht mehr nur einem kleinen Kreis von Spezialisten bekannt sind. Sie finden sich regelmäßig in an ein breites Publikum adressierten Zeitungsartikeln und Nachrichtensendungen. Die Frage der Internationalisierung des Bildungswesens allgemein und der Berufsbildung speziell ist also allgegenwärtig. Dies bedeutet jedoch keineswegs, dass sie bereits auf der Basis einer stringenten Modernisierungsstrategie gelöst ist. Schließlich sind die Herausforderungen einer Umgestaltung des Bildungswesens im Zeichen der Internationalisierung facettenreich und die entsprechenden bildungspolitischen Initiativen vielfältig. Letzteres führt dazu, dass nicht selten einerseits von Unüberschaubarkeit der Aktivitäten und „blindem Aktionismus“ in der Bildungspolitik gesprochen wird, während andererseits die Notwendigkeit von Reformen, Pilotprojekten, Modellversuchen etc. betont wird.

Zumindest für die Internationalisierung der Berufsbildung neigen wir der zweiten Position zu. Die Begründung dafür wird im Folgenden in drei Schritten erfolgen: Zunächst wird die Diskussion um die Notwendigkeit einer verstärkten Förderung internationaler und interkultureller Handlungskompetenz rekapituliert und im Hinblick auf unangemessene Begrenzungen diskutiert (vgl. 2). Im zweiten Schritt analysieren wir auf der didaktisch-konzeptionellen Ebene den Bedeutungsgehalt von „internationaler und interkultureller beruflicher Handlungskompetenz“ (vgl. 3), um dann zu überprüfen, inwieweit diese Zielkomponente in den angedeuteten Modernisierungsprogrammen und in den Ordnungsmitteln für die Berufsbildung „ange-

kommen“ ist (vgl. 4). Insgesamt verstehen wir unsere Ausführungen als Aktualisierung von Studien zum Stand der Internationalisierung der Berufsbildung, die wir gemeinsam mit Kollegen in den Jahren 2002 und 2003 für das Bundesinstitut für Berufsbildung durchgeführt haben (vgl. BORCH u. a. 2003; DIETRICH, REINISCH 2005).

2. Zielsetzungen der Internationalisierung der Berufsbildung: Mobilitätsförderung und „Employability“

Wohl für kaum ein anderes bildungspolitisches Thema herrscht ein derart breiter Konsens quer über sämtliche gesellschaftlichen Gruppen, Verbände und politische Parteien wie für die Forderung, dass für das gesamte Bildungswesen die Bemühungen um eine Anreicherung des Bildungskanons um internationale Elemente zu verstärken seien. Vom rechten Rand des politischen Spektrums einmal abgesehen stoßen Forderungen wie Einführung von fremdsprachlichem Unterricht bereits im Kindergarten und der Grundschule, Erhöhung des fremdsprachlichen Anteils am Gesamtvolumen des Schulunterrichts der Sekundarstufe I und II, Förderung von Auslandsaufenthalten von Schülern und Auszubildenden, verpflichtende Auslandssemester für Studierende etc. auf breite und vorbehaltlose Zustimmung. Obwohl – angesichts vielfältiger Hemmnisse (siehe dazu für die Berufsbildung BORCH u. a. 2003) – dies natürlich nicht bedeutet, dass diese Forderungen bereits erfüllt sind. Gleichwohl ist es erfreulich, dass ein dringender Handlungsbedarf erkannt und allgemein anerkannt ist.

Den Hintergrund für diesen Konsens bilden bekanntlich Diagnosen zum demografischen, kulturellen, ökonomischen, sozialen und technologischen Wandel und deren Folgen für die Unternehmens- und Arbeitsorganisation und die dadurch induzierten Veränderungen der an die Qualifikation der Arbeitskräfte vonseiten der Unternehmen gestellten Anforderungen. Auch wenn die aus diesen Diagnosen entwickelten Trendbeschreibungen in der sozialwissenschaftlichen Diskussion sehr unterschiedlich gedeutet und vor allem bewertet werden, weisen sie doch erhebliche empirische Evidenz auf. Zwar führen die Auswirkungen der aktuellen Finanz- und Wirtschaftskrise auf die Beschäftigung und die Arbeitsmärkte zu einer zeitlich beschränkten Verzögerung, trotzdem ist der Trend steigenden Bedarfs an höher qualifizierten Arbeitskräften ungebrochen (vgl. etwa einschlägige jährlich aktualisierte Studien der OECD, z. B. OECD 2008) und damit die Notwendigkeit für die Arbeitskräfte und Auszubildenden, sich durch permanentes Lernen an diese Entwicklungen anzupassen.

Die berufsbildungspolitischen Leitlinien der Europäischen Union (EU) fußen eindeutig auf diesen Entwicklungen, was angesichts des Primats des Ökonomischen in der Politik der EU nicht überrascht (vgl. BAINBRIDGE, MURRAY 2000; FROMMBERGER 2006; MÜNK 2009). Die Förderung wirtschaftlichen Wachstums in den Mitgliedstaa-

ten, die Schaffung der Bedingungen für freien Personen-, Waren-, Dienstleistungs- und Kapitalverkehr und die Förderung der Mobilität der Arbeitskräfte als zentrale Zielsetzungen dieser Politik finden für die Berufsbildung in Europa ihren Ausdruck im Ziel der „Employability“. Die Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit durch Lernen wird dabei als dauerhafte Aufgabe der Individuen verstanden, die allerdings durch berufsbildungspolitische Maßnahmen unterstützt werden sollen. Daher sind sämtliche berufsbildungspolitischen EU-Programme zur Förderung der Mobilität der Arbeitskräfte (beispielsweise durch Leonardo-Aktionen) und zur Erhöhung der Transparenz (beispielsweise Europäischer Qualifikationsrahmen, Europäisches Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung, Europass) auf die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit gerichtet. Angesichts der internationalen Ausrichtung dieser Mobilitäts- und Transparenzinstrumente wird gleichzeitig deutlich, dass internationale und interkulturelle Kenntnisse und Fähigkeiten aus Sicht der EU integraler Bestandteil von Beschäftigungsfähigkeit sind.

So erfreulich dies ist, darf gleichwohl nicht übersehen werden, dass die berufsbildungspolitischen Initiativen und Instrumente der EU sich nahezu ausschließlich auf die Förderung solcher Personen beziehen, die in ihren Arbeitskontexten mit im nicht deutschsprachigen Ausland lebenden Personen kommunizieren müssen. Dabei handelt es sich ganz überwiegend um Personen, die mindestens einen Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf erworben haben oder diesen anstreben. Insofern droht Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die – aus welchen Gründen auch immer – über keine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen, sowie an- und ungelernten Arbeitskräften eine weitere Benachteiligung. Schließlich zählen sie sowohl zu den Verlierern im Globalisierungsprozess als auch – wahrscheinlich gerade deshalb – zu dem Personenkreis, der am anfälligsten für Fremdenfeindlichkeit ist. Gerade für Jugendliche in den verschiedenen schulischen, außerbetrieblichen und betrieblichen Berufsvorbereitungsmaßnahmen wäre interkulturelles Lernen als Element der Kompetenzentwicklung und der Prävention von großer Bedeutung (vgl. LEIPRECHT 2008; KOCH, JAHN 2009). Die bedeutet aber auch, dass auf dem hier angesprochenen Feld des internationalen und interkulturellen berufsbezogenen Lernens zielgruppenspezifische Modelle entwickelt werden müssen.

3. Internationale und interkulturelle berufliche Handlungskompetenz als situative Erweiterung der Ziele berufsbezogenen Lehrens und Lernens

In den letzten gut 250 Jahren hat sich der normative Begründungs- und Referenzrahmen für die in der beruflichen Bildung zu verfolgenden Intentionen unter dem Einfluss kultureller, ökonomischer, gesellschaftlicher und technologischer Wand-

lungsprozesse mehrfach geändert (vgl. GONON, REINISCH, SCHÜTTE 2009). Während in den 1960er- und 1970er-Jahren über die berufspädagogische Idee der Verknüpfung von beruflicher Tüchtigkeit und Mündigkeit diskutiert und von dieser Warte aus die Einschränkung auf die „für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit notwendigen fachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse“ (§ 1 Abs. 1 BBIG vom 14. August 1969) im Berufsbildungsgesetz kritisiert wurde, setzte sich mit der Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe Ende der 1980er-Jahre „berufliche Handlungskompetenz“ als Zielformel für die berufliche Bildung durch. Dies gilt, obwohl die internationale Diskussion um Inhalt, Umfang und Pragmatik des Begriffs Kompetenz bzw. competence und compétence bis heute anhält und keineswegs zu einer Klärung geführt hat (vgl. DELAMARE LE DEIST, WINTERTON 2005; REINISCH 2006; BOHLINGER, MÜNK 2008).

Die trotz vorhandener begrifflicher Inkonsistenzen breite Nutzung der Begriffe Kompetenz und Kompetenzentwicklung sowie der in diesem Kontext stehenden Begriffe Selbstorganisation von Lernprozessen und Lernkultur sind einerseits „in den wichtigen Aspekten von den funktionalen Erfordernissen des ökonomischen Wettbewerbs geprägt“ (VEITH 2003, 31), denn die statisch angelegten klassischen hierarchischen Modelle der Arbeitsorganisation, Entscheidungsfindung und Kontrolle erweisen sich angesichts des aus der Dynamik des globalen Wettbewerbs geborenen Zwangs zur permanenten Anpassung an Veränderungen in der Unternehmensumwelt als nicht mehr angemessen. Daher werden den in diesem Rahmen agierenden Subjekten immer häufiger die Fähigkeit zur selbstständigen, aktiven Veränderungsgestaltung (vgl. ebd., 30) abverlangt und zwar bis hin zur Ebene der Facharbeiter und -angestellten.

Trotz der Dominanz der ökonomischen Sicht wird andererseits mit dem Begriff der Kompetenz auch aus subjektorientierter Perspektive gearbeitet. Hierbei wird nicht Anpassungsdruck, sondern Gestaltungsmöglichkeit und -wille der Subjekte thematisiert. Kompetenzen werden aus dieser Sicht als soziale und kulturelle Gestaltungsfähigkeiten begriffen, die es den Subjekten erst ermöglichen, zu „Produzenten ihres eigenen Lebenszusammenhangs“ (WEINBERG 1999, 122) zu werden.

Zwar ist in der einschlägigen Diskussion inzwischen „ein inflationärer Gebrauch von Bindestrich-Kompetenzen“ (VEITH 2003, 35) zu verzeichnen, aber bei der didaktischen Nutzung des Kompetenzbegriffs für Zwecke der Zielplanung wird in der Regel auf ein Modell zurückgegriffen, das auf Roth (1971) zurückgeht. Dabei wird die Gesamtheit der Kompetenzen analytisch in die Elemente Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz differenziert. Dieses „Grundmodell“ erfährt jedoch inzwischen vielfältige Ergänzungen, etwa um Methoden-, Lern-, Medien- und „Kompetenzdarstellungskompetenz“ (PFADENHAUER 2003); wobei die Relationen zwischen diesen „Teilkompetenzen“ und dem „Grundmodell“ jedoch diffus bleiben.

Für die hier interessierende internationale und interkulturelle berufliche Handlungskompetenz gilt nun nach unserer Auffassung, dass es sich dabei um eine Komponente, verstanden als Erweiterung, des Ziels der beruflichen Handlungskompetenz handelt, die sich auf spezifische beruflich veranlasste bzw. im Arbeitsprozess auftretende Handlungssituationen bezieht und inzwischen für die Gesamtheit der Belegschaften bedeutsam geworden ist. Handlungssituationen beinhalten immer eine von den beteiligten Personen sachadäquat, sozial angemessen und ethisch begründet zu lösende Aufgabe (vgl. EBNER 1992). Dabei geht es hier um solche Situationen, die im beruflichen Kontext zum Erfordernis führen, mit Angehörigen einer anderen Nationalität und Kultur mündlich und gegebenenfalls schriftlich zu kommunizieren.

Nach dieser Auffassung besteht der erste Schritt der zu lösenden didaktisch-konstruktiven Aufgabe darin, die allgemeinen Konzepte der Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz und der Methodenkompetenz auf die spezifischen durch Internationalität und Interkulturalität gekennzeichneten Handlungssituationen zu beziehen. An entsprechenden Konzepten herrscht in der einschlägigen Literatur kein Mangel, wobei immer wieder auf die Dimensionen (vgl. BUSSE, PAUL-KOHLHOFF, WORDELMANN 1997) Fremdsprachenkompetenz, Interkulturelle Kompetenz und Internationale Fachkompetenz abgestellt wird. Angesichts der steigenden Bedeutung „virtueller Mobilität“ und „digitaler Kultur“ (vgl. WORDELMANN 2000a) schlägt Wordelmann (2000b) vor, die bekannte Trias von Fremdsprachenkompetenz, internationaler Fachkompetenz und interkultureller Handlungskompetenz um das Element „Netzkompetenz“ zu erweitern. Wenn bedacht wird, dass in der Diskussion um interkulturelle Kompetenzen und interkulturelles Lernen in aller Regel mit einer Mischung aus allgemeinen Dispositionen (wie beispielsweise Ambiguitätstoleranz und Empathie, vgl. BOLTEN 2003, 85) und spezifischen Einstellungen (wie beispielsweise Interkulturelle Lernbereitschaft und Akkulturationsbereitschaft, vgl. ebd.; HATZER, LAYERS 2003, 147) gearbeitet wird, dann lassen sich diese Komponenten den allgemeinen Zielsetzungen Sach-, Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz zuordnen.

Auf der Basis einer Auswertung einschlägiger deutsch- und englischsprachiger Studien haben Borch, u. a. (2003) ein entsprechendes Konzept zur Spezifizierung der Zielkomponente internationale und interkulturelle Handlungskompetenz vorgeschlagen (vgl. Abb. 1). Sie gehen davon aus, dass es sich bei der Kompetenzentwicklung auf dem Feld der Internationalität und Interkulturalität um eine biografische Entwicklungsaufgabe handelt, sodass bereits in der vorberuflichen Bildung und Erziehung verstärkt Wert darauf gelegt werden muss, dass sämtliche Kinder und Jugendliche in Deutschland internationale und interkulturelle Basiskompetenzen im Bereich der Fremdsprachen, der Interkulturalität und der Nutzung des Internets als Informationsressource und Kommunikationsmedium erwerben. Diese Basiskompe-

tenzen müssen im Zuge des prinzipiell lebenslang andauernden Kompetenzentwicklungsprozesses durch arbeits- bzw. berufsspezifische Elemente ergänzt werden.

BORCH, u. a. (2003) verstehen dieses Konstrukt im Sinne von Lernzielen auf hohem Abstraktionsniveau, mithin von großer Reichweite und Komplexität. Weiterhin gehen sie davon aus, dass dieses Konstrukt letztlich Bestandteil generell jedes beruflichen Bildungsganges sein sollte, wobei sie jedoch Differenzierungen im Hinblick auf Umfang und Niveau in Abhängigkeit von funktionalen Erfordernissen des jeweiligen Berufsbildes für erforderlich halten, denn insbesondere die internationale Fachkompetenz weist das Merkmal auf, domänenspezifisch zu sein.

Abbildung 1: Das Konstrukt „internationale berufliche Handlungskompetenz“

Basiselemente:

1. Kenntnisse mindestens einer Fremdsprache dergestalt, dass Alltagskommunikationen verbal und schriftlich so geführt werden können, dass die Kommunikationspartner den Inhalt der Mitteilung gegenseitig verstehen;
2. Interkulturelle Kompetenz im engeren Sinne;
3. Netzkompetenz im Sinne der Fähigkeit, die neuen elektronischen Medien und das Internet sachgerecht nutzen zu können.

Berufsspezifische Elemente:

1. Berufsbezogene (und somit berufs- und fachspezifische) Fremdsprachenkenntnisse dergestalt, dass beruflich veranlasste und bedingte Kommunikationen in mindestens einer Fremdsprache verbal und schriftlich so geführt werden können, dass die Kommunikationspartner den Inhalt der Mitteilung gegenseitig verstehen;
2. Berufsspezifische interkulturelle Kompetenz im Sinne der Fähigkeit beruflich bedingte und veranlasste kommunikative Situationen unter Beachtung der im Zielland üblichen Gepflogenheiten bewältigen zu können;
3. Internationale Fachkompetenz. Hierunter verstehen wir sowohl Kenntnisse über die Wirtschaft, Geographie, Gesellschaft, Kultur und Politik sowie das Recht des Ziellandes als auch über spezifische Besonderheiten und gegenüber Deutschland abweichende beruflich fachliche Regelungen im Zielland (z. B. hinsichtlich Liefer-, Zahlungs- und Gewährleistungsbedingungen, Bilanzierungsvorschriften und Industrienormen);
4. Berufsspezifische Netzkompetenz.

Quelle: Borch, u. a. 2003, S. 47

Der folgende Abschnitt dient der Prüfung und Diskussion, ob und gegebenenfalls in welchem Maße die entsprechenden Elemente internationaler und interkultureller beruflicher Handlungskompetenz Eingang in Modernisierungsprogramme und in die Ordnungsmittel für die Berufsbildung gefunden haben.

4. Internationale und interkulturelle berufliche Handlungskompetenz in Modernisierungsprogrammen und Ordnungsmitteln der Berufsbildung

Die Forderung einer stärkeren Internationalisierung beruflicher Ausbildung respektive des Berufsbildungssystems zeigt sich auch in den derzeit intensiv diskutierten Gutachten und Stellungnahmen zur Zukunftsfähigkeit bzw. Reform des Dualen Systems (z. B. DREXEL 2005; BAETHGE, SOLGA, WIECK 2007; WERNER, HOLLMANN, SCHMIDT 2008; Bertelsmann Stiftung 2009). Allerdings geht es bei diesen Arbeiten stärker um eine Weiterentwicklung struktureller Elemente unter dem Fokus der Europäisierung bzw. Internationalisierung und weniger um eine Auseinandersetzung bezüglich der Relevanz konkreter Inhalte bzw. konkreter zu erwerbende Kompetenzbündel für einzelne Ausbildungsgänge und Personengruppen. Aktuelle Modernisierungskonzepte betonen bezüglich der Internationalisierung somit weniger curriculare oder didaktische Fragen, sondern orientieren sich an der Systemarchitektur nationaler Bildungssysteme und entsprechender Umsetzung eher gesellschaftlicher und bildungspolitischer Forderungen, wie Verbesserung von Durchlässigkeit und Transparenz, Gleichwertigkeit und Anrechenbarkeit oder die Förderung von Mobilität, und verweisen auf entsprechende Instrumente, z. B. den Europass. Allerdings eröffnet einerseits die stärkere Internationalität des berufsbildungspolitischen Diskurses und die verstärkte Wahrnehmung der europäischen Dimension in der Bildungs-, Arbeitsmarkt- und Wirtschaftspolitik, und damit in den für die Berufsbildung zentralen Ministerialbereichen, auch die Chance, internationale Elemente in der Berufsbildung stärker zu akzentuieren. Hinzu kommt die allerdings noch recht wenig genutzte, aber zunehmend durch öffentliche Mittel und Projekte geförderte Option für die Durchführung von Ausbildungsabschnitten im Ausland (§ 2(3) BBiG) – in diesem Kontext wird die Bedeutung internationaler beruflicher Handlungskompetenz explizit (vgl. auch WORDELMANN 2008). Andererseits ermöglicht der in der Modernisierungsdebatte stattfindende paradigmatische Wandel zu einer Kompetenzorientierung beruflichen Lernens und einer Output-Steuerung im Bildungssystem die Möglichkeit, aus (internationalisierten) betrieblichen Abläufen heraus entstehende Kompetenzanforderungen an Auszubildende und Beschäftigte stärker bei der Konstruktion von Ordnungsmitteln zu berücksichtigen. Insbesondere bei der (Re-)Formulierung von kompetenzorientierten Ausbildungsordnungen kann dieser Perspektivwechsel dazu führen, dass die auch hier in den letzten Jahren im Wesentlichen curricular geführte Diskussion um die Verankerung internationaler Kompetenzelemente (Input-Steuerung) in der Berufsbildung neuen Schub erhält. Der lange Zeit doch sehr ernüchternde Widerspruch zwischen empirisch belegter Notwendigkeit internationaler Qualifikationen für Beschäftigte (z. B. LENSKE, WERNER 2000; DOSTAL, JANSEN, PARMENTIER 2000; HALL 2007) und

der Aufnahme in die Ordnungsmittel, d. h. in die Regelausbildung, wurde in den letzten Jahren häufig mit dem Argument begründet, die Festschreibung entsprechender Curricula entspräche nicht dem Bedarf aller Ausbildungsbetriebe und führe zu eher ausbildungshemmenden Vorgaben. Somit decken die Analysen von Rahmenlehrplänen und Ausbildungsordnungen weiterhin auch eher Defizite als flächendeckende Umsetzungen auf (vgl. z. B. BORCH u. a., 67 ff., WORDELMANN 2008). Internationale und interkulturelle Elemente zeigen sich zum einen (nur) in international ausgerichteten Berufen (z. B. Kaufleute im Groß- und Außenhandel), zum anderen auch häufig nur indirekt über konkrete Kompetenz- oder Inhaltsbeschreibungen, z. B. durch Formulierungen wie „Umgang mit ... Personen aus anderen Kulturkreisen“, „Aufgaben im Team planen und abstimmen, kulturelle Identitäten berücksichtigen“ oder „Internationaler Zahlungsverkehr“. Exemplarisch weist z. B. die Untersuchung von WORDELMANN, KRISTENSEN und VEIT (2006) für ausgewählte kaufmännische Berufe bzw. Dienstleistungsberufe sowie für Berufe aus dem Gastgewerbe dezidiert nach, welche internationalen Elemente in den Rahmenlehrplänen und Ausbildungsordnungen vorhanden sind. Die Vielzahl der formulierten Aspekte zeigt aber auch eine große Heterogenität zwischen den Berufen und sagt keineswegs etwas über die tatsächliche Berücksichtigung und Umsetzung im schulischen und betrieblichen Alltag bzw. im Rahmen von Prüfungen aus. Eine Studie, die für alle Berufsfelder schulische und betriebliche Ordnungsunterlagen inklusive von angebotenen Zusatzqualifikationen analysiert, steht jedoch noch aus.

So verbleiben empirische Aussagen trotz der Konzeptualisierung internationaler und interkultureller Handlungskompetenz vereinzelt und exemplarisch. Allerdings kommt Rückenwind für die stärkere Berücksichtigung entsprechender Elemente aus der Bildungspolitik: In den Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung (BMBF 2007) wird in der Leitlinie 8 von den beteiligten Bildungsexperten aus allen für die Berufsbildung relevanten gesellschaftlichen Gruppen explizit gefordert, verstärkt internationale Anforderungen in die berufliche Aus- und Fortbildung einzubeziehen, hierzu einen Prüfkatalog und Leitfaden für die Entwicklung von Ausbildungsrahmenplänen und Fortbildungsordnungen zu erarbeiten und europäisch/international ausgerichtete Zusatzqualifikationen zu schaffen. Ziel dieses Instrumentes ist es, „systematisch zu prüfen, in welchem Umfang und welcher Tiefe international ausgerichtete Lernzielformulierungen in Verordnungen verankert werden sollen. Zudem soll die Attraktivität dualer Aus- und Fortbildungsberufe – wo sinnvoll – durch europäisch/international ausgerichtete Zusatzqualifikationen ... erhöht werden. Auch der Ausbau grenzüberschreitender gemeinsamer Abschlussprüfungen auf Basis der Erfahrungen mit bestehenden Modellen soll gestärkt werden.“ (KÜSSNER 2008) Es bleibt zu hoffen, dass dieser bildungspolitische Rückenwind zur einer stärkeren und vor allem durchgängigen Aufnahme internationaler Elemente

in Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen führt. Dabei ist es aus unserer Sicht von zentraler Bedeutung, dass nicht allein kurzfristig-ökonomisch akzentuierte Kriterien darüber entscheiden, welchen Gruppen von Jugendlichen der Erwerb zukunftsgerichteter internationaler und interkultureller Handlungskompetenz ermöglicht wird. Somit sollte diese Zielkomponente beruflicher Bildung keineswegs auf das Duale System beschränkt bleiben.

Literatur

- BAETHGE, Martin; SOLGA, Heike; WIECK, Markus: Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin 2007
- BAINBRIDGE, Steve; MURRAY, Julie: Politische und rechtliche Rahmenbedingungen für die Entwicklung der Ausbildungspolitik in der Europäischen Union Teil I und II. In: Berufsbildung. Europäische Zeitschrift, (2000) 20, S. 5–17 (Teil I); (2000) 21, S. 55–64 (Teil II)
- BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.): „Berufsbildung 2015 – Ein Leitbild“. Gütersloh 2009
- BMBF (Hrsg.): 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung. Berlin 2007
- BORCH, Hans u. a.: Internationalisierung der Berufsbildung. Strategien – Konzepte – Erfahrungen – Handlungsvorschläge. Bielefeld 2003
- BOHLINGER, Sandra; MÜNK, Dieter: Kompetenz – competence – compétence: ein Begriff, drei Auffassungen. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends (2008) 1, S. 36–39
- BOLTEN, Jürgen: Interkulturelle Kompetenz, 2. Aufl., Erfurt 2003
- BUSSE, Gerd; PAUL-KOHLHOFF, Angela; WORDELMANN, Peter: Fremdsprachen und mehr. Internationale Qualifikationen aus der Sicht von Betrieben und Beschäftigten. Eine empirische Studie über Zukunftsqualifikationen. Bielefeld 1997
- DELAMARE LE DEIST, Françoise; WINTERTON, Jonathan: What is Competence? In: Human Resource Development International 8 (2005), S. 27–46
- DIETRICH, Andreas; REINISCH, Holger: Internationale und interkulturelle Kompetenzen. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2005. Münster u. a. 2005, S. 275–349
- DOSTAL, Werner; JANSEN, Rolf; PARMENTIER, Klaus (Hrsg.): Wandel der Erwerbsarbeit: Arbeitssituation, Informatisierung, berufliche Mobilität und Weiterbildung. Berlin u. a. 2000
- DREXEL, Ingrid: Das Duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG Metall. Berlin, Frankfurt 2005
- EBNER, Hermann G.: Facetten und Elemente didaktischer Handlungsorientierung. In: PÄTZOLD, Günter (Hrsg.): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt am Main, S. 33–53
- FROMMBERGER, Dietmar: Europäische Union: Berufsbildungspolitik (1): Aktuelle und historische Entwicklung. In: LAUTERBACH, Uwe u. a. (Hrsg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung. Bielefeld 2006, S. 4–56

- GONON, Philipp; REINISCH, Holger; SCHÜTTE, Friedhelm: Beruf und Bildung: Zur Ideengeschichte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: NICKOLAUS, Reinhold u. a. (Hrsg.): Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Obb. (im Druck)
- HATZER, Barbara; LAYES, Gabriel: Interkulturelle Handlungskompetenz. In: THOMAS, Alexander; KINAST, Eva-Ulrike; SCHROLL-MACHL, Sylvia (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation, Bd. 1. Göttingen 2003, S. 138–148
- KOCH, Raphaela; JAHN, Robert: Entwicklung interkultureller Kompetenzen in der Benachteiligtenförderung als Maßnahme zur Prävention fremdenfeindlicher Verhaltensweisen – ein Qualifizierungskonzept für das berufliche Bildungspersonal. (in diesem Band)
- KÜSSNER, Karin: Internationale Kompetenzen systematisch verankern. Aktuelle Entwicklungen in der Bildungspolitik. In: NATIONALE AGENTUR BILDUNG FÜR EUROPA (Hrsg.): Marktchancen sichern – Personal international qualifizieren. Ein Leitfaden zur Durchführung von beruflichen Auslandsaufenthalten. Bonn 2008, S. 8–9
- LEIPRECHT, Rudolf: Diversity Education und Interkulturalität in der Sozialen Arbeit. In: Sozial Extra (2008) 6, S. 15–19
- LENSKE, Werner; WERNER, Dirk: Globalisierung und internationale Berufskompetenz. Köln 2000
- MÜNK, Dieter: Berufsbildungspolitische Leitlinien des Rates und der Kommission der Europäischen Union. In: NICKOLAUS, Reinhold u. a. (Hrsg.): Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Obb. (im Druck)
- OECD: Education at a glance 2008. OECD Indicators. <http://www.oecd.org/dataoecd/23/46/41284038.pdf>
- PFADENHAUER, Michaela: Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Opladen 2003
- REINISCH, Holger: Kompetenz, Qualifikation und Bildung: zum Diskurs über die begriffliche Fassung von Zielvorgaben für Lernprozesse. In: MINNAMEIER, Gerhard; WUTTKE, Eveline (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung. Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik. Festschrift für Klaus Beck. Frankfurt am Main u. a. 2006, S. 259–272
- ROTH, Heinrich: Pädagogische Anthropologie; Band 2: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover 1971
- VEITH, Hermann: Kompetenzen und Lernkulturen. Zur historischen Rekonstruktion moderner Bildungsleitsemantiken. Münster 2003
- WEINBERG, Johannes: Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektiven. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster 1999, S. 81–143
- WERNER, Dirk; HOLLMANN, Christian; SCHMIDT, Jörg: Wie entwickeln sich angesichts des Strukturwandels zur Wissensgesellschaft und der Einführung der Bachelorstudiengänge die Chancen für duale Ausbildungsberufe und das duale System? Köln 2008

- WORDELMANN, Peter: Qualification development of internationally skilled workers – from mobility of labour to „virtual mobility“. In: CEDEFOP (Hrsg.): Internationalising vocational education and training in Europe. Prelude to an overdue debate. Thessaloniki 2000a, S. 71–79
- WORDELMANN, Peter: Internationalisierung und Netzkompetenz. Neue qualifikatorische Herausforderungen durch Globalisierung und Internet. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2000b) 6, S. 31–36
- WORDELMANN, Peter: Berufliches Lernen im Ausland – Stand der Forschung und Desiderata an die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online. Ausgabe Profil 2, 2009. [Http://www.bwpat.de/profil2/wordelmann_profil2.pdf](http://www.bwpat.de/profil2/wordelmann_profil2.pdf)
- WORDELMANN, Peter; KRISTENSEN, Søren; VEIT, Sylvia: Internationalität und interkulturelle Kompetenz in der Gastronomie und verwandten Berufsfeldern – eine Transferstudie. Berlin 2006

Jittie Brandsma und Jannie Roemeling¹

International kompetent – das Beispiel Niederlande

1. Einleitung

Warum „international kompetent“?

2004 entwickelte das CINOP (eine unabhängige Forschungs- und Beratungsagentur für lebenslanges Lernen, Berufsbildung, Erwachsenenbildung und Humanressourcenentwicklung mit Sitz in den Niederlanden) ein Instrument zur Erstellung eines Verzeichnisses potenzieller internationaler Aspekte, die in die berufliche Erstausbildung bzw. in die Qualifikationsprofile, auf die die verschiedenen Berufsbildungsgänge hinführen, integriert werden sollten. Anlass für die Untersuchung des Aspekts der Internationalisierung der beruflichen Erstausbildung waren unter anderem folgende Gründe (DINJENS, RANSHULJSEN, VISSER 2004):

- die zunehmende Bedeutung multinationaler Firmen und Unternehmen mit nicht niederländischer Muttergesellschaft in der niederländischen Wirtschaft und die dort übliche Verwendung moderner Fremdsprachen als internes und externes Kommunikationsmittel
- die offene niederländische Wirtschaft – eine typische exportorientierte Wirtschaft –, was nicht nur große Firmen, sondern zunehmend auch kleine und mittlere Unternehmen (KMU) betrifft
- das Wachstum des EU-Binnenmarkts mit einer immer größeren Zahl an Mitgliedstaaten und die dadurch zunehmenden Mobilitätsmöglichkeiten (von Arbeitskräften, Produkten und Dienstleistungen)
- die zunehmende Verwendung moderner Fremdsprachen als internationale Ausbildungssprache (z. B. in technischen Berufen als Sprache, in der die Handbücher verfasst sind)
- die explosionsartige Zunahme der elektronischen Kommunikation in den Betrieben, unter Nutzung von Medien wie internet- und webbasierten Informationsquellen

1 Wir danken Fleur DINJENS, Pasqualino MARE und Christof WIELEMAKER für ihren Beitrag zum Thema internationale Kompetenzen in der Berufsbildung. Fleur DINJENS ist eine der Verfasserinnen der CINOP-Publikation „Internationaal competent“. Pasqualino MARE und Christof WIELEMAKER waren als Sachverständige für die Internationalisierung der niederländischen Berufsbildung tätig. Die Publikation „Internationaal competent“ liegt in niederländischer Sprache vor und kann über CINOP 's-Hertogenbosch, Niederlande, bezogen werden. Telefon: +31 73 6800800, Bestellnummer A00251.

Außerdem fördert die niederländische Regierungspolitik im Bildungsbereich insgesamt, aber vor allem in der beruflichen Erstausbildung, mit Nachdruck die Internationalisierung von Einrichtungen und Programmen der beruflichen Erstausbildung. Schon 1991 veröffentlichte die niederländische Regierung ein Strategiepapier mit dem Titel „Die Grenzen erweitern“, in dem die Notwendigkeit einer Internationalisierung der Bildung und insbesondere der beruflichen Erstausbildung dargelegt wurde. Seither wurden verschiedene politische Initiativen zur Internationalisierung der beruflichen Erstausbildung auf den Weg gebracht. So führte beispielsweise das niederländische Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur von 1998 bis 2002 das Programm „Talente ohne Grenzen“ durch. Dieses zielte ausdrücklich darauf ab, in Einrichtungen der beruflichen Erstausbildung Internationalisierungsstrategien und -politiken zu fördern, um internationale Aktivitäten und transnationale Mobilität in die Berufsbildungsgänge zu integrieren. Eine neuere Initiative ist das gemeinsame Programm des Ministeriums für Bildung, Kultur und Wissenschaft und des Wirtschaftsministeriums unter dem Motto „Internationalisierung der beruflichen Bildungsgänge“, das 2006 initiiert wurde und 2009 ausläuft. Der Hauptschwerpunkt des Programms liegt zwar auf der Stärkung der internationalen Orientierung und Leistungsfähigkeit kleiner und mittlerer Unternehmen (KMU). Dies soll aber unter anderem auch dadurch erreicht werden, dass die Mobilität von Teilnehmern an der beruflichen Erstausbildung und von Lehrkräften sowie die Integration einer internationalen Dimension in die Curricula der beruflichen Erstausbildung gefördert werden. Derzeit ist die Internationalisierungsagenda für die berufliche Erstausbildung (2008–2011) in Kraft. Diese Initiative des Ministeriums für Bildung, Kultur und Wissenschaft hat folgende Schwerpunkte:

- weitere Intensivierung der entsendenden und aufnehmenden Mobilität im Bereich der beruflichen Erstausbildung²
- Verbesserung der internationalen Orientierung von Teilnehmern und Teilnehmerinnen an der beruflichen Erstausbildung durch stärkere Verankerung der internationalen Dimension in der nationalen Qualifikationsstruktur
- Förderung von Transparenz und Vergleichbarkeit von Qualifikationen durch die Verwendung gemeinsamer europäischer Instrumente (EQR, ECVET, Europass)

Abgesehen von solchen politischen Initiativen nehmen die Niederlande und ihre Einrichtungen der beruflichen Erstausbildung auch an europäischen Programmen für die transnationale Mobilität (wie z. B. am Programm „Leonardo da Vinci“) sowie

2 Die ins Land hineinkommende Mobilität betrifft Teilnehmer an der beruflichen Erstausbildung aus anderen europäischen Ländern, die im Rahmen einer Austauschmaßnahme in die Niederlande kommen, während die vom Land ausgehende Mobilität niederländische Teilnehmer an der beruflichen Erstausbildung betrifft, die einen Teil ihrer Ausbildung im Ausland absolvieren.

an bilateralen Programmen mit ähnlicher Zielrichtung teil. Die Zahl der niederländischen Auszubildenden in der Erstausbildung, die an Austauschmaßnahmen des Programms Leonardo da Vinci teilnehmen, hat sich im Zeitraum 2002–2005 mehr als verdreifacht und wächst stetig weiter. Beispiele für relativ erfolgreiche bilaterale Programme sind das Bilaterale Austauschprogramm Niederlande – Deutschland (BAND) und die Vereinbarungen von Gent (mit Schwerpunkt auf dem Austausch zwischen Flandern und den Niederlanden), wenngleich die Zahl der Teilnehmer aus der beruflichen Erstausbildung relativ gering ist.

Obwohl verschiedene politische Initiativen zur Förderung der Internationalisierung der beruflichen Erstausbildung entwickelt wurden (und werden), steht die strategische Einbettung der Internationalisierung in die Bildungsstrategien der Einrichtungen für berufliche Erstausbildung noch aus.³ Allzu oft noch hängt die Internationalisierung von einzelnen engagierten Mitarbeitern ab und ist nicht ausreichend in die strategische Planung der gesamten Einrichtung integriert.

Eine kürzlich durchgeführte europäische Vergleichsstudie hat z. B. gezeigt, dass 2005 nur etwa 0,5 % aller niederländischen jungen Menschen in der beruflichen Erstausbildung an Maßnahmen für transnationale Mobilität teilgenommen haben (gegenüber 1 % aller dänischen und 3,3 % aller finnischen Teilnehmer an der beruflichen Erstausbildung im selben Jahr) (BRANDSMA, MOSCH 2007). Gleichzeitig gewinnt man den Eindruck, dass die Regierungspolitik im Bereich der Internationalisierung der beruflichen Erstausbildung immer wieder von vorn anfängt: Jedes Mal, wenn ein neues politisches Programm auf den Weg gebracht wird, scheint es, als fehle es hier gewissermaßen an „Lernzyklen“ in der Politikentwicklung.

Internationale Kompetenzen in nationalen Qualifikationsprofilen

Ungeachtet dieser kritischen Anmerkungen muss hervorgehoben werden, dass die Internationalisierung der beruflichen Erstausbildung seit Mitte der 1990er-Jahre ein besonderer Schwerpunkt der Politik im Bereich der beruflichen Erstausbildung ist. Mit Inkrafttreten des neuen Gesetzes über die Berufs- und Erwachsenenbildung (niederländische Abkürzung: WEB) im Jahr 1996 wurde ausdrücklich festgelegt, dass die nationale Qualifikationsstruktur und die darin enthaltenen einzelnen Qualifikationsprofile auf die Entwicklungen des internationalen Arbeitsmarkts ausgerichtet werden sollen. Dies bedeutet insbesondere, dass die Qualifikationsstruktur und die Qualifikationsprofile auf internationale Standards und Anforderungen ausgerich-

3 In diesem Zusammenhang muss darauf hingewiesen werden, dass die Einrichtungen für berufliche Erstausbildung (die sogenannten Regionalen Bildungszentren oder ROC) in den Niederlanden relativ autonom sind und es ihnen innerhalb der Rahmengesetzgebung freisteht, ihre eigenen Bildungsstrategien und -prioritäten festzulegen.

tet werden sollen und dass der zunehmenden Internationalisierung verschiedener Branchen und Märkte Rechnung getragen werden soll.

1999–2000 wurde eine Zwischenüberprüfung verschiedener Aspekte der Funktionsweise des WEB durchgeführt. Einer der Schwerpunkte dieser Zwischenbewertung war die Entwicklung der nationalen Qualifikationsstruktur und der darin eingebetteten Qualifikationsprofile. Die Entwicklung dieser Struktur und der Qualifikationsprofile fällt dem Gesetz nach in die Zuständigkeit der sogenannten Wissenszentren für Berufsbildung und Wirtschaftszweige (niederländische Abkürzung: KBB). Bei der Zwischenevaluierung gelangte man zu dem Schluss, dass in den ersten Phasen der Entwicklung der Qualifikationsprofile die geforderte internationale Dimension zu kurz gekommen war (BRANDSMA et al. 2001). Dies lag hauptsächlich an der fehlenden „Dringlichkeit“ sowie der Schwierigkeit, eine internationale Dimension in die Qualifikationsprofile zu integrieren und ihre internationale Transparenz und Vergleichbarkeit (zumindest auf europäischer Ebene) zu verbessern.

Seither haben sich erhebliche Veränderungen ergeben, nicht zuletzt aufgrund der Diskussionen über die Einführung des EQR. Darüber hinaus setzten in den Niederlanden auch Diskussionen über die nationale Qualifikationsstruktur und die Qualifikationsprofile ein. Es kam zu einem gewissen Paradigmenwechsel von der eher traditionellen beruflichen Erstausbildung hin zu einer kompetenzbasierten Ausbildung und kompetenzbasiertem Lernen. Dies erforderte auch eine Überarbeitung der nationalen Qualifikationsprofile, um sie eher kompetenzorientiert auszurichten und ihre konstituierenden Elemente neu festzulegen. Es ginge zu weit, wollte man die damaligen Diskussionen über „kompetenzbasierte Qualifikationsprofile“ und – allgemeiner – die heute noch nicht abgeschlossene Diskussion über eine kompetenzbasierte berufliche Erstausbildung im Einzelnen darstellen (COMMISSIE DIJSELBLOEM 2008). Die damaligen Schlussfolgerungen hoben im Wesentlichen darauf ab, dass die neuen Qualifikationsprofile auf „Kernaufgaben“ (bzw. „berufliche Kernaufgabenstellungen“) und „beruflichen Kompetenzen“ aufbauen sollten. Bei diesen beruflichen Kernaufgabenstellungen und beruflichen Kompetenzen sollte die sogenannte internationale Dimension klar festgelegt werden.

2. Ein Instrument zur Ermittlung „internationaler Aspekte“ in neuen Qualifikationsprofilen

Entwicklung des Instruments

Vor dem oben erläuterten Hintergrund führte das CINOP ein Projekt zur Konzeption eines Instruments durch, das die für die Entwicklung der neuen „kompetenzbasier-

ten“ Qualifikationsprofile zuständigen KBB bei der Ermittlung der internationalen Aspekte in den Qualifikationsprofilen unterstützen konnte, um damit die Internationalisierung stärker zu verankern (DINJENS, RANSHUIJSEN, VISSER 2004).

Eines der ersten Probleme, die gelöst werden mussten, war das Fehlen einer allgemein anerkannten Definition dessen, was unter „Internationalisierung der beruflichen Erstausbildung“ zu verstehen ist. Auf der Grundlage eines Literaturüberblicks und mithilfe von Experteninterviews ermittelten die Entwickler daher fünf Bereiche, in denen die Internationalisierung ihrer Auffassung nach die stärksten Auswirkungen haben würde:

- **Wirtschaft:** das Wachstum der Märkte und insbesondere die Erschließung neuer Märkte außerhalb der eher „traditionellen“ internationalen Handelspartner infolge der EU-Erweiterung und zunehmender Handelsbeziehungen zu nicht europäischen Ländern, wie z. B. Ländern in Südostasien.
- **Recht:** die wachsende Zahl internationaler Vereinbarungen und Regelungen, z. B. im Bereich Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit, aber auch in neuen Bereichen wie dem Umweltrecht. Gleichzeitig ist es angesichts der noch verbleibenden Bereiche ohne internationale Harmonisierung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften wichtig, dass ausreichende Kenntnisse der länderspezifischen Rechts- und Verwaltungsvorschriften vorhanden sind.
- **Technologie:** Dies betrifft einerseits internationale Entwicklungen und den Wissensaustausch innerhalb des eigenen beruflichen Tätigkeitsfelds und andererseits Entwicklungen im IKT-Bereich im Allgemeinen (z. B. internationale Callcenter, E-Commerce).
- **Sozial-kommunikativer Bereich:** Dieser betrifft die zunehmend wichtigere Fähigkeit, sich in Englisch und möglichst einer weiteren (europäischen) Sprache schriftlich und mündlich klar ausdrücken zu können; aber auch die zunehmende Bedeutung der Fähigkeit, mit kultureller Vielfalt umzugehen.
- **Persönlicher Bereich:** Dies betrifft hauptsächlich interkulturelle Kompetenzen und Sensibilität sowie interpersonelle Kompetenzen, unabhängig davon, ob man im Ausland oder im Heimatland arbeitet. Hier geht es primär um „Einstellungen“, aber auch um unternehmerische Kompetenzen (Initiative, Risikobereitschaft usw.).

Innerhalb dieser Bereiche oder breit gefassten Kategorien wurden anschließend konkretere Aspekte herausgearbeitet, die zur Ermittlung der „Internationalisierung“ in Unternehmen und Organisationen beitragen können. Dabei handelt es sich um folgende Kategorien:

- wirtschaftliche Aspekte (z. B. Import/Export, internationale Vermarktung, internationale Qualitätsstandards)

- rechtliche Aspekte (z. B. für den jeweiligen Wirtschaftszweig spezifische internationale Rechts- und Verwaltungsvorschriften, internationales Arbeitsrecht, internationale Regelungen im Bereich Sicherheit und Gesundheitsschutz)
- technologische Aspekte (z. B. Informationsverarbeitung, Nutzung von Internet und Websites, Nutzung von (Internet-)Diensten für den Datenaustausch, Produkt- und Dienstleistungsinnovation)
- sozial-kommunikative Aspekte (z. B. moderne Fremdsprachen, interkulturelle Kompetenzen)
- persönliche Aspekte (z. B. Offenheit für neue Kontakte und Entwicklungen, Problemlösungskompetenzen, pro-aktive Einstellung, Flexibilität und Anpassungsfähigkeit)

Auf dieser Grundlage wurde das Instrument entwickelt, wobei der Schwerpunkt auf der Ermittlung internationaler Aspekte in den Kernaufgaben eines Berufs und der beruflichen Kompetenzen lag. Die folgende Tabelle zeigt ein Beispiel dafür, wie das Instrument aussieht.

Das Instrument ist primär als Checkliste und Hilfsmittel für Entwickler von Qualifikationsprofilen gedacht. Es ermöglicht eine systematische Analyse der verschiedenen internationalen Aspekte eines bestimmten Berufs. Außerdem lässt sich mit seiner Hilfe ermitteln, wie diese internationalen Aspekte in der beruflichen Erstausbildung am besten gelehrt und gelernt werden können. Die Ergebnisse einer solchen Analyse betreffen aller Wahrscheinlichkeit nach sowohl die Curricula und die Lernumgebung als auch die Bewertungsvorgaben.

Das Instrument impliziert allerdings nicht, dass „internationale Kompetenzen“ nur im Ausland erworben werden können, obgleich die transnationale Mobilität von Teilnehmern und Teilnehmerinnen an der beruflichen Erstausbildung natürlich eine sehr günstige Lernumgebung für den Erwerb „internationaler Kompetenzen“ bietet. Je nach Region können in den Niederlanden spezifische „internationale Kompetenzen“ aber auch relativ einfach beispielsweise durch Praktika in multinationalen Unternehmen, in Unternehmen mit einem ausgeprägten internationalen Profil und/oder in multikulturellen Kontexten erworben werden. Auch können in den Euroregionen (Grenzregionen zu Deutschland und Belgien) andere internationale Kompetenzen erforderlich sein als im Westen der Niederlande. Daher ist es den niederländischen Einrichtungen für berufliche Erstausbildung freigestellt, in ihren Berufsbildungsgängen innerhalb der Grenzen der nationalen Qualifikationsstruktur eigene Akzente zu setzen.

	Kern- aufgaben	I	II	III	IV	V
Aspekte ↓						
Wirtschaftliche Aspekte						
Vermarktung						
Export/Import						
Vereinbarungen und Standards						
Länderkenntnisse						
Infrastruktur						
Rechtliche Aspekte						
Internationale Rechts- und Verwaltungsvorschriften						
Arbeits- und Sozialrecht						
Gesundheitsschutz, Sicherheit und Gefahrenabwehr						
Internationale Finanzierungsregeln						
Technologischer Aspekt						
Nutzung technischer Ausstattung						
Datenbank- und Kommunikationssysteme						
Innovation und Anwendung von Produkten						
Sozial-kommunikative Aspekte						
Moderne Fremdsprachen						
Interkulturelle Kompetenzen:						
• Was man tun und lassen sollte (Geschäfts- und informelle Kontakte)						
• Kenntnis anderer Kulturen						
Persönliche Aspekte						
Offene Einstellung (Offenheit für neue Kontakte und Entwicklungen)						
Problemlösungskompetenzen						
Unabhängige, pro-aktive Einstellung						
Flexibilität/Anpassungsfähigkeit						
Interkulturelle Sensibilität						
Organisatorische Kompetenzen						

Anwendung des Instruments

In welchem Umfang wurde dieses Instrument eingesetzt, um internationale Aspekte von Qualifikationsprofilen zu ermitteln? 2004 ging man davon aus, dass die KBB das Instrument für die Entwicklung von Qualifikationsprofilen nutzen und die Einrichtungen für berufliche Erstausbildung es zur regionalspezifischen Anpassung dieser Qualifikationsprofile einsetzen würden. Es wurde jedoch nie überprüft, ob das Instrument tatsächlich angewendet wurde bzw. in welchem Umfang dies geschah. Angesichts der Komplexität der Entwicklung der neuen kompetenzbasierten Qualifikationsstruktur und der dabei aufgetretenen Verzögerungen scheint der tatsächliche Einsatz des Instruments eher in den Hintergrund getreten zu sein. In der Zwischenzeit hat sich die Politikgestaltung weiterentwickelt, doch ist die Internationalisierung der beruflichen Erstausbildung, wie oben dargelegt, nach wie vor eine Priorität der Politik in diesem Bereich geblieben.

Gleichwohl haben wir in Interviews mit Personen, die eng in die Entwicklung dieses Instruments eingebunden waren, erfahren, dass es sehr wohl dazu beigetragen hat, die KBB und die Einrichtungen für berufliche Erstausbildung für die Bedeutung der Integration der internationalen Dimension in die Berufsbildungsgänge zu sensibilisieren. Der Arbeitsmarkt verlangt zunehmend eine stärkere internationale Ausrichtung der Absolventen der beruflichen Erstausbildung – entweder weil die Firmen selbst multinational sind oder weil sich private und öffentliche Unternehmen und Organisationen zunehmend mit der Internationalisierung des Marktes konfrontiert sehen, auf dem sie tätig sind. Gleichzeitig wurde hervorgehoben, dass eine verstärkte Internationalisierung der beruflichen Erstausbildung die Schaffung entsprechender Bedingungen erfordert, damit die Einrichtungen für berufliche Erstausbildung eine internationale Dimension in das Lehren und Lernen integrieren können. Förderprogramme wie „Talente ohne Grenzen“ oder „Internationalisierung der beruflichen Bildungsgänge“ können dabei ebenso eine wichtige Rolle übernehmen wie das Instrument zur Ermittlung internationaler Aspekte in Qualifikationsprofilen.

Insgesamt kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass das Instrument als solches durchaus seinen Stellenwert hatte und noch haben könnte – wenn auch in einer angepassten Form, die den Veränderungen der Politik im Bereich der beruflichen Erstausbildung Rechnung trägt. Das Instrument trägt zur Sensibilisierung bei und regt die im Bereich der Entwicklung von Qualifikationsprofilen und Berufsbildungsgängen Tätigen dazu an, systematisch zu analysieren, inwieweit die Notwendigkeit besteht, internationale Aspekte in diese Profile und Ausbildungsgänge zu integrieren.

3. Diskussion

Bei dem in diesem Kapitel erörterten Instrument zur Ermittlung der internationalen Aspekte, die in Qualifikationsprofile und die berufliche Erstausbildung Eingang finden sollen, handelt es sich primär um ein Beispiel dafür, wie die internationale Dimension systematischer in die Berufsbildungsgänge integriert werden könnte. Insofern kann ein solches Instrument auch in anderen europäischen Ländern eingesetzt werden, obwohl es in jedem Land an die spezifische Situation und die Verfahren zur Entwicklung nationaler Qualifikationsstrukturen angepasst werden muss. Gleichzeitig verdeutlicht das niederländische Beispiel der Internationalisierung der beruflichen Erstausbildung und der Berufsbildungsgänge generell, dass mehr als nur pragmatische und praktische Instrumente erforderlich sind, um diesen Prozess zu fördern. Selbst nach 20 Jahren „Internationalisierung“ unterstützt die niederländische Regierung den Internationalisierungsprozess immer noch mit gezielten Programmen und Maßnahmen. Die weiter oben erwähnte „MBO-Internationalisierungsagenda“ ist hierfür ein gutes Beispiel. Mit dieser Agenda wird versucht, die Zahl der transnationalen Praktika in der beruflichen Erstausbildung zu erhöhen – vor allem in Wirtschaftssektoren, in denen die Internationalisierung neu-erding erhebliche Auswirkungen hat. Die Zahl der transnationalen Praktika von Teilnehmern und Teilnehmerinnen an der beruflichen Erstausbildung ist aber im Vergleich zu anderen traditionell internationalisierten Sektoren nach wie vor gering. Bei Letzteren handelt es sich z. B. um die Bereiche „Catering, Bäckerhandwerk und Tourismus“ sowie „Handel“, in denen 2007 jeweils 39 % bzw. 22 % der 3 400 transnationalen Praktika in der beruflichen Erstausbildung durchgeführt wurden (Quelle: MBO-Internationalisierungsagenda). Demgegenüber hatten die grenzüberschreitenden Praktika in den Bereichen „Technologie“ (2 %), „Transport und Logistik“ (1,5 %), „grafische Medien“ (1,4 %) sowie „Prozessindustrie, Labore und Photonik“ (0,7 %) einen recht bescheidenen „Marktanteil“. Gleichzeitig wird mit der Agenda das Ziel verfolgt, weitere Länder für transnationale Praktika von Teilnehmern und Teilnehmerinnen an der beruflichen Erstausbildung zu erschließen – und zwar nicht nur in der Europäischen Union (durch eine verstärkte Zusammenarbeit mit anderen EU-Mitgliedstaaten), sondern auch außerhalb Europas, wie z. B. in Indien, China und Surinam.

Die MBO-Internationalisierungsagenda hat aber auch zum Ziel, die Verankerung der internationalen Ausrichtung der beruflichen Erstausbildung in der nationalen Qualifikationsstruktur zu stärken und die berufliche Erstausbildung international wettbewerbsfähiger zu machen: wettbewerbsfähiger sowohl in dem Sinne, dass die Chancen der Absolventen der beruflichen Erstausbildung auf dem internationalen Arbeitsmarkt verbessert werden, als auch in dem Sinne, dass das niederländische

System der beruflichen Erstausbildung für diese Länder interessant gemacht werden kann – als ein System, von dem andere Länder lernen und Anregungen zur Verbesserung ihrer eigenen beruflichen Erstausbildungssysteme übernehmen können. Fest steht aber, dass die Internationalisierung der beruflichen Erstausbildung ein zeitaufwendiger Prozess ist, der von den nationalen Regierungen und den für die Entwicklung der beruflichen Erstausbildungssysteme und der Berufsbildungsgänge zuständigen Organisationen systematisch unterstützt werden muss.

Literatur

- BRANDSMA, J. m. m. v.; JONG, T. de; KARSTEN, S.; VENNE, L. van de; FELIX, C.: *Leren kwalificeren. De inhoudelijke aansluiting van beroepsonderwijs en educatie op de maatschappelijke vraag (Lernen, um sich zu qualifizieren. Qualitative Übereinstimmung zwischen Berufs- und Erwachsenenbildung und gesellschaftlicher Nachfrage)*. Zoetermeer: Stuurgroep Evaluatie WEB, 2001
- COMMISSIE DIJSSELBLOEM: *Tijd voor Onderwijs*. Den Haag: SDU, 2008
- DINJENS, F., RANSHUIJSEN, E.; VISSER, T.: *Internationaal competent. Een instrument om internationale aspecten in de beroepsuitoefening op te sporen*. 's-Hertogenbosch: CINOP, 2004
- MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE AND SCIENCE: *MBO Internationalisation Agenda*. Den Haag, 2009

Klaus-Dieter Paul, Peter Umbsen und Peter Wordelmann

Regionale Erträge transnationaler Aktivitäten – das Beispiel Berlin

Einleitung

Im Zentrum einer regionalen Personal- und Organisationsentwicklung mit dem Ziel der Internationalisierung steht die transnationale Kompetenzentwicklung. Inhaltlich beziehen sich die erforderlichen „internationalen Kompetenzen“ auf die Elemente „internationale Fachkompetenzen“, „Fremdsprachenkompetenzen“ und „interkulturelle Kompetenzen“. Betroffen sind alle Qualifikationsniveaus, keineswegs nur der akademische Bereich. Für diesen sind internationale Kompetenzen auf hohem Niveau zur Förderung der transnationalen Kooperation und Mobilität erforderlich. Gerade der Europäische Sozialfonds (ESF) hat aber auch diejenigen als Zielgruppe, die ein besonderes Arbeitsmarktrisiko tragen. Für diese kann der Erwerb internationaler Kompetenzen im Rahmen von transnationalen Austausch die Chancen einer Beschäftigung im Ausland erhöhen. Vorwiegend dürfte aber durch die erfolgreiche Teilnahme an solchen Maßnahmen die Persönlichkeit insgesamt gefördert werden und damit vor allem auch die Bewerbungschancen auf dem heimischen Arbeitsmarkt verbessert werden.

1. Programme und Aktivitäten zur Förderung der internationalen Kompetenzentwicklung in der Region Berlin

Die Bedeutung regionaler Aspekte in der europäischen Arbeitsmarktpolitik ist seit Langem unumstritten. Eine zentrale Bedeutung kommt dem ESF zu. In der zurzeit laufenden neuen Förderperiode des ESF wird dem Faktor „Transnationalität“ eine besondere Bedeutung zugewiesen. Im Sprachgebrauch der EU wird dieser Begriff vorrangig benutzt, um dem Aspekt der europäischen Integration Rechnung zu tragen. Wenn die Regionen hier besonders aktiv sind, erhalten sie einen zusätzlichen Bonus. Der ESF unterstützt nämlich transnationale und interregionale Maßnahmen (innerhalb der EU-Mitgliedstaaten), insbesondere durch den Austausch von Informationen, Erfahrungen, Ergebnissen und bewährten Praktiken sowie durch die Entwicklung komplementärer Ansätze und koordinierter gemeinsamer Maßnahmen. Mitgliedstaaten und Regionen, die einen speziellen transnationalen Schwerpunkt innerhalb eines operationellen Programms aufgebaut haben, erhalten einen Bonus in Form eines um 10 % erhöhten Finanzierungsanteils (Verordnung (EG) 1083/2006 vom 5. Juli 2006 über den Europäischen Sozialfonds).

Im Operationellen Programm (OP-ESF) des Landes Berlin für die Förderperiode 2007–2013 wird unter dem Stichwort „Transnationalität“ hervorgehoben, dass in der globalisierten Wissensgesellschaft Sprachkenntnisse und Kenntnisse anderer Kulturen wesentliche Kompetenzen sind, die nicht nur für den Einzelnen, sondern auch für eine gesamte Region Standortvorteile ermöglichen. Fremdsprachliche und interkulturelle Kompetenzen spielten zudem in vielen Ausbildungsberufen sowie in der beruflichen Weiterbildung eine zunehmende Rolle. Die Entwicklung Berlins zu einer europäischen Metropole mache es angesichts der noch geringen Exportquote der Berliner Wirtschaft darüber hinaus erforderlich, dass die beruflichen Kompetenzen der Arbeitnehmer/-innen für die neuen internationalen Qualifikationsanforderungen weiterentwickelt werden. „Die Fähigkeit, sich in mindestens einer Fremdsprache auch im beruflichen Kontext ausdrücken zu können, gehört in Zukunft zu einer wesentlichen Schlüsselqualifikation. Interkulturelle Kompetenzen sind in diesem Zusammenhang von Bedeutung, um neben den jeweiligen Landeskenntnissen auch über Kenntnisse der ausländischen Unternehmens-, Arbeits- bzw. Berufskulturen zu verfügen.“ (OP-ESF, Berlin 69)

Im Rahmen des Berliner OP-ESF sind in allen Förderbereichen transnationale Aktionen möglich. „Ziel dieser Aktionen ist sowohl die Verbesserung der individuellen Arbeitsmarktchancen in Europa als auch die Unterstützung von Aktivitäten der internationalen wirtschaftlichen Zusammenarbeit in Berlin. Die Aktionen sind zugleich Bestandteil einer lebenszyklusorientierten Beschäftigungspolitik, die den Teilnehmer/-innen Möglichkeiten für internationale Zusatzkompetenzen bietet, die im normalen Berufsleben oft nicht (mehr) gegeben ist.“ (OP-ESF, Berlin 69)

Die Vermittlung transnationaler beruflicher Kompetenzen im Rahmen internationaler Aus- und Weiterbildung kann in allen Prioritätsachsen erfolgen. Eine eigenständige Prioritätsachse für Transnationalität ist allerdings nicht vorgesehen. Gegenwärtig werden allerdings Bemühungen unternommen, das Potenzial transnationaler Aktivitäten während der Programmdurchführung in allen Prioritätsachsen deutlich zu erhöhen.

Neben ESF/EFRE gibt es weitere Programme zur Entwicklung internationaler Kompetenzen im weitesten Sinne:

- Junge Menschen allgemeinbildender Schulen erschließen mit Comenius transnationale Erfahrungsräume.
- Die Erwachsenenbildung wird durch Grundtvig entscheidend angereichert.
- Erasmus erleichtert es den Hochschulabsolventen, ihre Qualifizierung um internationale Fähigkeiten anzureichern.
- Ohne das Programm „Leonardo da Vinci“ bliebe die berufliche Aus- und Weiterbildung national verengt, von europäischer Qualifizierung wäre dann gar keine Rede mehr.

- Mit dem spezifisch Berliner Programm Europäisches Jahr für Jugendliche (EJJ) erhalten Berliner junge Ausgebildete die Gelegenheit, für nahezu ein Jahr im Ausland zu arbeiten.

Allerdings bleiben die Folgen der sich tatsächlich ausweitenden Programme überschaubar. Die Mobilität der Auszubildenden ist an das Programm „Leonardo da Vinci“ gebunden und diese erreicht deutschlandweit nur etwa 2 % der Auszubildenden, um jenseits der nationalen Grenzen ihre Kompetenzen zu arrondieren.

Internationalisierung wird als Herausforderung und Aufgabe zwar anerkannt, jedoch als Forderung an Bildung allgemein und Berufsausbildung insbesondere nicht konzeptionell umgesetzt. Obwohl als Anreiz und Herausforderung zu transnationalem Lernen gedacht, finden europäische Programme in nationalen oder regionalen Aktionen häufig keine angemessene Entsprechung.

Zwar haben sich einzelne Bildungsträger – vereinzelt auch Unternehmen – mit Modellen und Mobilitätsvorhaben hervorgetan. Sie vermochten allerdings keine grundsätzlich produktive Bereitschaft bei den kleinen und mittleren regionalen Unternehmen hervorzurufen, sich mit Partnern jenseits der Grenzen zu verbinden, um angesichts tendenziell ähnlicher Ausgangspositionen einander im Wettbewerb zu unterstützen und zu stärken. Auch finden sich Vorurteile gegen die Nachbarn. Diese verhindern kontraproduktiv die Hinwendung zu transnationalen Partnern und schaffen ein Klima, welches für Investitionen in der Region ungünstig ist. Internationalisierung aber ist keine langfristige Option. Gerade wegen der ökonomischen Zwänge muss sie jetzt vor sich gehen.

Dennoch werden die europäischen Programme allgemein als Erfolgsgeschichte geschrieben. Leonardo, IDA, Xenos aktuell, Petra Lingua u. a. in der Vergangenheit werden und wurden so gewertet, dass Absichten verdeutlicht und Ziele erreicht wurden und werden. Generell wird die exemplarische Kraft unterstellt, die den verfertigten Projekten und den diesen zugrunde liegenden Prozessen innewohnt. Eine Zeit lang noch bemühen sich die Entwickler, die Ergebnisse zu disseminieren. In besonders glücklichen Fällen landen sie in Good-Practice-Datenbanken, werden als Modelle so lange gelobt, bis sie durch neue abgelöst und schließlich vergessen werden.

2. Regionale Infrastruktur zur Umsetzung von transnationalen Bildungsprogrammen

Augenblicklich sind im Wesentlichen drei Einrichtungen der Information und Beratung für EU-Bildungsprogramme in Berlin verpflichtet:

Die I.S.A. (informieren, sensibilisieren, aktivieren) Servicestelle Europa – eingerichtet von der Senatsverwaltung für Wissenschaft und Forschung (BWF) mit

Mitteln des ESF wendet sich im Bereich der Arbeitsagentur Mitte/Friedrichshain/Kreuzberg an Akteure der beruflichen Bildung und Beschäftigungsförderung, Institutionen, die berufliche Bildungswege planen, und an Träger der beruflichen Bildung.

Ein modulares Beratungsangebot soll anregen und helfen, Europa als Lern- und Arbeitsort zu erschließen und zu nutzen.

FLS (Friedrich List Schule) International berät im Auftrag der Senatsverwaltung BWF mit ESF-Mitteln berufsbildende Schulen über die EU-Bildungsprogramme, hilft bei Partnersuche und beim Projektmanagement und vermittelt Praktika im EU-Gebiet.

Auch werden im Zusammenhang des Städtenetzwerks XARXA besondere Praktika für ausländische Teilnehmer in Berlin organisiert.

PiA – Praxis im Ausland – ist wie ISA und FLS International ein Teil der Europaberatung Berlin und will jungen Menschen – zumal auch Benachteiligten – über Praxis im Ausland zu besseren Integrationschancen verhelfen. Es werden Betriebspraktika und Bildungsreisen für Auszubildende des ABW und die der Kooperationspartner aus Berufsschulen, gemeinnützigen Organisationen und Unternehmen unterstützt.

Die Einflussmöglichkeiten dieser Einrichtungen bleiben begrenzt:

- Sie empfangen ihre Klientel, suchen sie nicht auf, haben deshalb keinen initiierenden Charakter.
- Sie sind denen vorbehalten, die bereits über Vorinformationen verfügen.
- Sie sind keinem qualitätsorientierten Konzept verpflichtet.
- Die Nutzung von Erfahrung, Methoden, Kenntnissen des in Projektarbeit neu erwirkten Fach- und Prozess-Know-hows bleibt zufällig.¹

Internationalisierung der beruflichen Bildung fällt mit den europäischen Programmen zusammen. An sich gedacht als Initialzündung für die nationale Bildungspolitik, transnationale Erfahrung als integralen Bestandteil der Ausbildung zu etablieren, dienen sie tatsächlich den verantwortlichen Bildungspolitikern als Nachweis eigener Aktivität, nicht als Anregung für die Internationalisierung der beruflichen Bildung insgesamt.

So liegt der Mehrwert als Extraprofit an Bildung für diejenigen vor, die das Glück hatten, einen engagierten Lehrer, Ausbilder oder Trainer zu haben, der eigenini-

1 Daran können die Good-Practice-Datenbanken, wie sie etwa beim BIBB vorliegen, wenig ändern. Sie sind methodisch für den Transfer nicht erschlossen.

tiativ die Anstrengung unternahm, Auslandserfahrungen durch Intervention in die EU-Programme möglich zu machen. Mehrwert aber sollte Standard werden. Eine Überführung transnationaler Komponenten in die Regelsysteme ist unabdingbar.

3. Mögliche Effekte mangelnder internationaler Kompetenzen in der Region

Vor dem Hintergrund der relativ geringen Exportquote in der Region Berlin sind die möglichen Verluste oder auch Einschränkungen für zukünftige Entwicklung durch aktuell oder potenziell mangelnde internationale Kompetenzen interessant. Inwieweit das für Berlin zutrifft, ist angesichts fehlender Daten zu den Strukturen internationaler Kompetenzen nicht darstellbar.

Ersatzweise wird hier auf die Ergebnisse der Elan-Studie² zurückgegriffen. Die europaweit angelegte Studie umfasst fünf Hauptthemen:

- Zusammenfassung bereits bestehender Arbeiten zur Überprüfung des Zusammenhangs zwischen Fremdsprachenkenntnissen, kultureller Kompetenz und Exporterfolg
- Befragung von fast 2000 exportierenden KMU in 29 europäischen Staaten (EU, EEA und Kandidatenländer) zwecks Erhebung von Daten zum Umgang mit den folgenden Fragenbereichen: Verwendung von Fremdsprachenkenntnissen, interkulturelle Kompetenz, Anwendung eines strategischen Konzepts der mehrsprachigen Kommunikation, entgangener Gewinn aufgrund mangelnder Fremdsprachenkenntnisse, künftige Exportpläne und sich daraus ergebende Anforderungsprognosen für weitere Sprachenkenntnisse
- Für jedes Land wurde von fünf einflussreichen Persönlichkeiten aus einheimischen Bildungs-, Wirtschafts- und Politikkreisen ein Überblick über die Ergebnisse erstellt. Daraus konnten Aktionsempfehlungen auf lokaler, regionaler, staatlicher und europäischer Ebene hergeleitet werden
- Es wurden 30 multinationale Unternehmen befragt, um festzustellen, inwiefern sich ihre strategischen Konzepte der mehrsprachigen Kommunikation und interkulturellen Fähigkeiten von denen der KMU unterscheiden
- Weiterhin wurde eine makroökonomische Analyse der Daten aus der KMU-Befragung durchgeführt, um daraus Schlüsse auf die wirtschaftlichen Auswirkungen von Investitionen in Fremdsprachenkenntnisse für Exporteure und auf Ebene der europäischen Wirtschaft ziehen zu können

2 ELAN: Auswirkungen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse in den Unternehmen auf die europäische Wirtschaft. Diese Studie wurde im Dezember 2005 von der Generaldirektion Bildung und Kultur der Europäischen Kommission in Auftrag gegeben und von CiLT, dem britischen nationalen Zentrum für Sprachen, in Zusammenarbeit mit einem internationalen Forschungsteam durchgeführt.

Als Basis wurden vier Konzepte des Sprachmanagements ermittelt, die auf unterschiedliche Weise miteinander kombiniert werden können und sich positiv auf den Exporterfolg auswirken:

- Anwendung eines strategischen Konzepts der mehrsprachigen Kommunikation
- Einstellung von Muttersprachlern
- Einstellung von Mitarbeitern mit Fremdsprachenkenntnissen
- Verwendung von Übersetzern/Dolmetschern

Wichtige Ergebnisse der Studie sind:

- Einem bedeutenden Prozentsatz der KMU in der EU und im weiteren Europa entgehen Exportgeschäfte aufgrund mangelnder Fremdsprachenkenntnisse und, in geringerem Umfang, aufgrund mangelnder interkultureller Fähigkeiten.
- Fast die Hälfte der exportierenden KMU plant, in den nächsten drei Jahren neue Märkte zu erschließen.
- Die Unternehmen sagen einen Zuwachs ihres Bedarfs an Fremdsprachenkenntnissen (sowohl qualitativ als auch quantitativ) voraus. Dazu werden sie sich an externe Bildungsanbieter wenden und sich der Arbeitsmobilität bedienen, anstatt selbst Kurse durchzuführen.
- Englisch ist als die weltweite Geschäftssprache wichtig, aber andere Sprachen werden weitgehend als Mittlersprachen verwendet. Unternehmen wissen, dass ein Bedarf an mehreren anderen Sprachen besteht, um Beziehungen auszubauen.
- Insbesondere kleineren KMU mangelt es an Ressourcen, künftig Investitionen zur Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse zu leisten, und können daher ein legitimes und notwendiges Ziel für Interventionsmaßnahmen sein.
- Investitionen in die Entwicklung von Fremdsprachenkenntnissen in der gesamten EU würden wirtschaftliche Vorteile erbringen und sich positiv auf die Produktivität und den Exporterfolg der KMU auswirken.
- Diese Investitionen wären ein wesentlicher Faktor, um die EU zu befähigen, auf der Grundlage von Fähigkeiten und Wissen anstatt auf der Basis niedriger Kosten wettbewerbsfähig zu sein.

Mögliche Folgerungen für die Region Berlin

Mangels anderer Daten müssen Fremdsprachenkenntnisse als Indikator für Internationalisierung dienen. Auf jeden Fall spielen sie eine wichtige Rolle für die Wettbewerbsfähigkeit von Regionen (GD Bildung und Kultur: Sprachen und Geschäftserfolg). Die Ergebnisse der ELAN-Studie sind für Berlin deshalb besonders interessant, weil es hier einen überdurchschnittlich hohen Anteil (99,5 %) kleiner und kleinster Betriebe und entsprechend wenig Großbetriebe gibt und die Exportquote eher gering ist.

Die Effekte für die Region Berlin sind zum einen wichtig für den Einzelbetrieb. 8 % der befragten deutschen KMU in der ELAN-Studie gaben an, dass sie aufgrund mangelnder Fremdsprachenkenntnisse einen Exportauftrag nicht erhalten haben könnten und 4 % aufgrund mangelnder kultureller Kompetenz.³

Unter Berücksichtigung der EU-weiten Ergebnisse könnten KMU bei konsequenter Investition in die Fremdsprachenkompetenz ihren Exportumsatz erheblich steigern. Ein KMU, das in die vier Faktoren des Sprachmanagements investiert, erzielt einen um 44,5 % höheren Exportumsatz als ein KMU, das auf diese Investitionen verzichtet (CIILT/Interact: ELAN 2006, 8). Zum anderen dürften aber auch die Exportquote und das BSP der Region direkt beeinflusst sein. „Weiterhin dürfte der Export Produktivitätsgewinne mit sich bringen, die wiederum der Binnenwirtschaft zugute kommen. Die gesamte Faktorproduktivität der Exporteure kann sogar bis zu 3,7 % über dem Branchendurchschnitt liegen, und ein Produktivitätsspillover von 3,7 % aus dem Exportgeschäft könnte darauf hindeuten, dass derartige Investitionen in Fremdsprachenkenntnisse erhebliche Auswirkungen haben.“ (CIILT/Interact: ELAN 2006, 8).

4. Regionale Strategien zur Internationalisierung der Fachkräfteentwicklung in Berlin

Sieht man einmal von den entwickelten, jedoch zum großen Teil brachliegenden Netzwerken ab, so hat sich an der grundsätzlichen Stagnation europäischer Qualifizierung wenig geändert⁴:

- Informationen erreichen die potenziellen Nutzer nicht.
- Die EU-Programme überfordern durch bürokratische Regelungen.
- Die Verantwortlichen (Lehrer und Ausbilder) fühlen sich den transnationalen Aufgaben nicht gewachsen, wenn sie denn ein Mobilitätsprojekt akquiriert haben.
- Ein differenziertes und praktikables Qualitätsmanagement für Auslandspraktika (von der Vorbereitung bis zur Auswertung) liegt nicht vor.
- Es gibt nur geringfügige Kenntnisse über die Rahmenbedingungen der Partner in den Zielländern (fachlich, kulturell, Arbeitsorganisation, Ausbildung).
- Lernchancen werden zwar hypostasiert, aber nicht analysiert.
- Es existiert kein verbindliches Konzept für den Erwerb eines Mindestmaß an funktionalem Sprechvermögen für die Sprache des jeweiligen Ziellandes.
- Auszubildende sind oft mobilitätsunwillig.

3 Nach Auffassung der Autoren dürften die Antworten auf diese Fragen aus einer ganzen Reihe von Gründen eher gering ausgefallen sein, sodass die tatsächlichen Probleme größer sein dürften.

4 Diese Befunde werden auch durch die international angelegte MoVE-IT-Studie unterstützt (MoVE-IT 2006).

- Die Lernorte arbeiten auch in Bezug auf transnationale Qualifizierung nicht zusammen. Dies gilt insbesondere auch für den neuen Lernort „ausländischer Betrieb“ (KRISTENSEN/WORDELMANN, 2008).

Vor diesem Hintergrund gibt es eine ganze Reihe von Ansatzpunkten im Rahmen einer regionalen Strategie zur Förderung der Transnationalität.

Bessere Verankerung von Transnationalität in der Verwaltung

Wenn Transnationalität in der Region einer stärkeren staatlichen Steuerung bedarf, muss diese als Querschnittsaufgabe in den Verwaltungseinheiten besser verankert werden. Das ist wie bei allen Querschnittsaufgaben nicht einfach. Bekannte organisatorische Lösungen, wie etwa „Beauftragte“, entfalten häufig nur wenige Wirkungen, insbesondere dann, wenn die Spitzen der Organisationen die transnationalen Ziele nicht wirklich vorgeben und entsprechend unterstützen. Neben einer politischen Stärkung der transnationalen Ziele ist aber auch eine Verbesserung der Koordination und der Kommunikation erforderlich (siehe weiter unten).

Zwischengeschaltete Institutionen

Die Verwaltungseinheiten allein können diesen Prozess nicht entscheidend befördern. Es bedarf – wie übrigens in Europa insgesamt weitgehend anerkannt – „intermediary organizations“, die nicht nur die Nahtstelle zu den Unternehmen organisieren, sondern auch Hilfestellung bei der konkreten Programm- und Maßnahmendurchführung leisten.⁵ Diese müssen auch die von der EU zusätzlich geforderten Querschnittsziele wie Nachhaltigkeit, Gender, aber auch Transfer fördern, unterstützen und zur Wirkung bringen. Mit „Berlin Transfer“ wurde hier ein erster Schritt begangen. „Berlin Transfer“ (www.berlin-transfer.net) macht im Auftrag der Berliner Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales und finanzieller Unterstützung der ESF-Fondsverwaltung seit 2008 die „Kernsubstanz“ europäischer Netzwerke und Projekte systematisch für die regionale Fachöffentlichkeit verfügbar. „Berlin Transfer“ ermöglicht, die Ressourcen der Berliner Netzwerke und Projekte kontinuierlich mit den regionalen Politikfeldern zu verknüpfen, den Fachdialog zu befördern, Transparenz über Prozesse, Methoden und Ergebnisse zu erzielen, die Vernetzung der regionalen Projekte untereinander zu befördern, das Feed-back externer Kompetenzen zu erlangen und damit auch den Transfer guter Resultate und Produkte zu

5 Insofern reichen die Mobilitätsberater der Kammern wohl nicht aus bzw. sind nur Einzelmaßnahmen, die der Vernetzung bedürfen.

initiiieren. Dies gilt für die vergangenen Programme (GI Equal), insbesondere aber im Hinblick auf die neuen Programmgenerationen des ESF Bund (Xenos und IDA), sowie für die europäischen Programme mit transnationaler Ausrichtung (LLL, Interreg u. a.). Dieser Ansatz wird auch durch die öffentlichen Institutionen bestätigt und gefördert.⁶

Unterstützende Angebote für Unternehmen

Unternehmen, die beabsichtigen, internationale Kooperationen anzustreben, können durch beratende Angebote unterstützt und konzeptionell vorbereitet werden. Wichtig ist jedoch, dass vorbereitende Konsultationen genutzt werden, um festzustellen, ob die Voraussetzungen des jeweiligen Betriebes (Liquidität, Bereitschaft, auch Kosten zu übernehmen und Risiken einzuplanen) ihre Außenwirtschaftsfähigkeit begründet. Bedürfnisse müssen definiert sein, damit Entwicklungsziele gemeinsam erarbeitet werden können. Interkulturelle Unterschiede müssen analysiert und als zu lösendes Problem bestimmt, Aufgaben und Verantwortlichkeiten benannt werden. Ein qualifizierender Vorlauf ist kleinen und mittleren Unternehmen zu empfehlen, wenn sie grenzüberschreitende Partnerschaften anstreben. Ein derartiger Prozess erfordert gründliche Planungsstrategien und Ausführungskonzeptionen. Kompetenz entsteht dann in je angepasster Qualifizierung auch praktisch in den neuen Erfahrungsfeldern vor Ort jenseits der Grenzen.

Es wäre eine Art Tankstelle für Internationale Kompetenzentwicklung zu bauen. Alle angeführten Ziele erfordern eine zumindest punktuelle Qualifizierung. Weil es bei Internationalisierung von KMU um ein nachhaltiges und komplexes Angebotsbündel geht, empfiehlt sich eine dem Vorbild amerikanischer betrieblicher Corporate Universities⁷ analoge Einrichtung spezifisch regionaler Ausprägung. Hier werden schnelles und umsetzungsrelevantes Lernen, anwendungsfähiges Wissen und handlungsorientierte Extradispositionen, Veränderungen der regionalen Unternehmen im Sinne der Internationalisierung mittelständischer Unternehmen erwirkt und auf Dauer gestellt. Einer derartigen Einrichtung entstünde eine Fülle von komplexen Aufgaben, die im Rahmen des regionalen und transnationalen Netzes und mithilfe eines Kompetenzpoolings zu erarbeiten wären:

6 Am 15.12.2008 trafen sich auf dem Pfefferberg Vertreterinnen und Vertreter aus Verwaltungen, Unternehmen, Bildungseinrichtungen, Verbänden, Servicegesellschaften, Projektentwicklung und Wissenschaft zur Fachtagung „Berlin Transfer – Transfer in europäischen Programmen und Projekten“. Die Dokumente der Fachtagung finden sich unter <http://www.berlin-transfer.net/aktivitaeten/dokumente-der-fachtagung-berlin-transfer.html>.

7 Eine Corporate University ist eine von Unternehmen betriebene Fortbildungseinrichtung, die der Aus- und Fortbildung von Mitarbeitern dient. Lehr- und Ausbildungspläne richten sich an der strategischen Ausrichtung der jeweiligen Unternehmen aus.

- Auswahl und Akquisition von Experten unterschiedlicher Provenienz
- Stationäre und/oder ambulante Lernorte
- Indoor-Schulungen, Entwickeln und/oder Zusammenstellen von Medien und Materialien
- Interne Qualifizierung
- Antragsmanagement
- Netzwerkorganisation
- Qualifizierung on demand
- Organisation internationaler Praxis (Studienbesuche Berufspraktika, Fachkräfteaustausch, Fachexkursionen incoming und outgoing)
- Öffentlichkeitsarbeit
- Andauernde Weiterentwicklung von Methoden internationaler Kooperation, von Coaching- und Monitoring-Systemen, die für diese spezifische Arbeit notwendig sind
- Aufsuchende Organisationsberatung
- Evaluation als Arbeitsprinzip

Beratung als Konzept und als Praxis

Die augenblickliche Praxis transnationaler Vorhaben gibt Orientierungen an, sie ist durchaus geeignet, Berufsausbildung grundsätzlich um transnationale Qualifizierung zu ergänzen, wenn etwa

- Fähigkeiten zu begegnungsorientierter Fremdsprachenvermittlung in den europäischen Sprachen bereitstünden,
- das Vermögen bestände, transnationale Kontakte und Netzwerke aufzubauen und zu erhalten,
- eine Infrastruktur für europäische Mobilität auch in Berlin geschaffen würde (so wollen die Partner in Europa ihren Auszubildenden auch in Berlin Berufspraktika ermöglichen),
- gute Beispiele europäischer Berufspraxis nicht nur identifiziert, sondern auch methodisch nutzbar gemacht würden,
- verbreitet Lernortkooperation verwirklicht wäre, damit reibungslos transnationale Ausbildungsvorhaben durchgesetzt werden können,
- die Lehrerausbildung und die Ausbilderqualifizierung sich so erweiterte, dass sie den Herausforderungen internationaler Qualifizierung tatsächlich genügten.

Diese und andere Aufgaben können nur dann bewältigt werden, wenn die (Berufs-) Bildungspolitik bereit ist, den Initiativen der EU-Programme eigene Anstrengungen folgen zu lassen.

Es sollte die Methode aufsuchender Beratung ausgearbeitet und angeboten werden. Das Bemühen, die Zielgruppen mit den Möglichkeiten und Chancen für eine Aus- und Weiterbildungspraxis in Europa vertraut zu machen und sie dafür zu ermutigen, geht von der Beratung selbst aus. Diese ist als eine intermediäre Einrichtung außerhalb der berufsbildenden und verwaltenden Institutionen zu etablieren. Deren Berater untersuchen nicht nur die Bedingungen, Fähigkeiten und Wünsche der ausbildenden Institutionen, sie sind vielmehr daran interessiert, diese zu nutzen – niemand weiß schließlich besser über Probleme und Potenziale mehr als die Betriebe, Schulen oder Bildungsträger selbst. Weil das im Arbeitsalltag oftmals untergeht, hat die Beratung die Aufgabe, durch kreative Moderation diesem Wissen zum Ausdruck zu verhelfen. Die Analyse der Kriterien und Aufgaben für eine produktive Implementierung von europäischer Praxis kann demnach nur das Ergebnis gelungener, vertrauensvoller Kooperation der Berater mit den Partnern der Berufsbildung sein. Alle Interventionen müssen so geschehen, dass sie für Information, Qualifizierung und Kommunikation im beschriebenen Kontext aufsuchender Beratung auch tatsächlich verstanden und genutzt werden können. Prinzipiell sind die Einrichtungen der beruflichen Aus- und Weiterbildung aufzusuchen. Unterschiedliche Aktionen im Anschluss an Beratung und Analyse (Coaching, Workshops, Qualifizierung) können nach Bedarf an wechselnden Orten stattfinden.

Entwicklung einer Kommunikationsstrategie

Eine Konzeption zur Internationalisierung ist immer darauf angelegt, Vorurteile und Stereotypen, die in Bezug auf Regionen jenseits der Grenzen bestehen, durch Kenntnisse zu überwinden, soziale Scheu mithilfe von Begegnungen abzubauen, Furcht vor Risiken zu bewältigen. Das kann geschehen, indem Erfolgsgeschichten und vorbildhafte Verfahren vorgestellt und analysiert werden. Konkret muss daran gearbeitet werden, eine Kommunikationsstrategie zu entwerfen, die

- die Information der potenziell Begünstigten über die Fördermöglichkeiten und Projektauswahlkriterien erweitern,
- die Information der Öffentlichkeit über die Vergabe der Mittel und die Begünstigten besonders in den Vordergrund stellt,
- den Mehrwert der Förderung für die Regionen und Bürgerinnen und Bürger darlegt und begründet.

Auf eben diese Herausforderungen hat die Senatsverwaltung für Wirtschaft, Technologie und Frauen reagiert, als sie für die neue Förderperiode ab Januar 2009 die Firma CONVIS Consult & Marketing GmbH beauftragte⁸, neue attraktive Prä-

8 PUNKT März/April 2009, S. 10.

sentations- und Informationsformen für eine produktivere Öffentlichkeitsarbeit zu schaffen und zu nutzen.

Implementation einer integrierten Begleitstruktur

Die Versuche, Programme und Maßnahmen durch Impact-Analysen zu validieren, sind wegen der Komplexität der Zusammenhänge nur von begrenzter Aussagekraft, vergleichsweise teuer und weisen noch nicht auf Handlungsoptionen hin. Sie können aber in grober Form Hinweise auf Defizite geben und Anlass für neue Handlungsstrategien bieten. Eine erfolgreiche Strategie könnte darin liegen, Programme und Maßnahmen stärker pro-aktiv zu steuern (Transfer-Monitoring) und weniger – vor allem weniger summativ – zu evaluieren.

Die Organisation der neuen Programmlinie IDA setzt mit der Kofinanzierung durch den Bund die Berliner Senatsverwaltung unter Zugzwang: Die Politik des Senats müsste zukünftig eigene Finanzierungswege eröffnen. Auch ist es wichtig, bereits während der Phase, in der Programme geplant und niedergelegt werden, die notwendigen strategischen Partner ordnungspolitisch an der Umsetzung der Programme zu beteiligen. Es ist ein gravierender Verlust an Zeit und Energie, die den Projektverlauf mit vermeidbaren Reibungen belasten, wenn etwa die Job-Center, die als strategische Partner unerlässlich sind, erst mit Mühen überredet werden können, sich auch in ureigenem Interesse zu beteiligen.

Unüberschaubar sind die Projekte, die im Verlaufe der letzten Jahre gefertigt wurden. Nicht bekannt sind die Ergebnisse und der konkrete Zugewinn an Erfahrung und Wissen, welche sich aus engagierter Projektarbeit ergaben. Vergessen werden die Ideen, die der Arbeit zugrunde lagen. Für die Öffentlichkeit nicht einsehbar, gehen methodische Ansätze verloren.

Gleichwohl aber sind Produkte, Wirkungsmechanismen und Standards der transnationalen Vorhaben von allgemeinem Interesse. Dieses hat die Berliner Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales mit finanzieller Unterstützung der ESF-Fondverwaltung aufgegriffen, als sie nach Ablauf der Förderperiode EQUAL daran dachte, den Gehalt der Berliner Entwicklungspartnerschaften zugänglich zu machen, zu sichern und für den Transfer zu nutzen. Indem die umfangreich, detailliert und gleichzeitig verstreut vorgelegten Produkte, Methoden und Aktionsformen unter dem Gesichtspunkt ihrer Exemplarität präsentiert, erläutert zur Diskussion gestellt wurden, entstand mit Berlin Transfer⁹ ein Fachportal für europäischen Wissens- und Erfahrungstransfer. Das ermöglicht nun etwa auch den Berliner IDA- und Xenos-Vorhaben, den Transfer ihrer Projektarbeit beglei-

9 Im Internet unter www.berlin-transfer.net.

tend (pro-aktiv) von Beginn an mit zu berücksichtigen, zu erarbeiten, zu präsentieren und gleichsam on the Job permanent durch Anreicherung oder Korrektur zu revidieren.

5. Europäische Stimulation

Europa wird oft als verordnet empfunden. Die europäischen Institutionen leiden darunter, dass sie unmittelbarer, demokratischer Kontrolle entzogen sind. Demgegenüber sind, vermittelt durch EU-Programme, Netze gewachsen, die ein gleichsam basisdemokratisches Pendant zu intransparenter europäischer Politik bilden können.

Dass die Ergebnisse der einzelnen Projektprogramme meist folgenlos bleiben und gegen alle Transfer- und Mainstreamingbeteuerungen nicht zum gesicherten Bestand der je nationalen und europäischen Struktur werden, ist oft beklagt worden. Gleichwohl besteht kein Anlass zur Resignation.

Ermöglicht durch die ESF-Förderung sind regionale Gestaltungsmöglichkeiten für Internationalisierung entstanden, die über verurteilende Einschätzungen hinaus weisen. Selbst wenn bestimmte Transfermöglichkeiten nicht ausgeschöpft werden können, so sind doch die Ergebnisse der vielen transnationalen Kooperationen als Antizipation zu sehen, die Handlungschancen offenbaren.

Literatur

- CILT/INTERACT: ELAN Auswirkungen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse in den Unternehmen auf die europäische Wirtschaft. Dezember 2006
- GD BILDUNG UND KULTUR: Sprachen und Geschäftserfolg. Wettbewerbsfähiger durch Sprachkenntnisse. Empfehlungen des Wirtschaftsforums für Mehrsprachigkeit bei der Europäischen Kommission http://www.ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/.../davignon_de.pdf (10-06-2009)
- HERING, Ekbert; PFÖRTSCH, Waldemar; WORDELMANN, Peter: Internationalisierung des Mittelstandes. Strategien zur internationalen Qualifizierung in kleinen und mittleren Unternehmen. Bielefeld 2001
- KRISTENSEN, Søren; WORDELMANN, Peter: Auslandsaufenthalte in der Berufsausbildung – Kompetenzerwerb an einem internationalen Lernort. In: bildung für europa (2008) 10, S. 20–21
- MoVE-iT: A comparative study on mobility in IVET in 33 European countries. CINOP. The Netherlands, December 2006
- OP-ESF 2007–2013 des Landes Berlin, www.berlin.de/imperia/md/content/sen.../op_esf_berlin_final.pdf
- PUNKT. Berlin, März/April 2009
- VERORDNUNG (EG) 1083/2006 vom 5. Juli über den Europäischen Sozialfonds

Dimensionen internationaler Kompetenzen

Markus Müller

Module zur internationalen Qualifizierung von Mechatronikern

1. Einleitung

Der Europäische Rat hat sich in Lissabon 2000 das neue strategische Ziel für die Dekade bis 2010 gesetzt, „die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“ (EUROPÄISCHER RAT 2000). In der Folge haben die Bildungsminister im sog. Kopenhagen-Prozess die folgenden vier Prioritätsbereiche formuliert:

1. Stärkung der europäischen Dimension der beruflichen Bildung, insbesondere durch die Förderung der Mobilität und interkultureller Kompetenzen sowie die Öffnung der Lehrpläne und Ausbildungsordnungen
2. Verbesserung von Transparenz (in Bezug auf nationale Systeme einerseits und berufsqualifizierende Abschlüsse auf der anderen Seite), Information und Beratung (Ausbau von Politiken, Systemen und Praktiken der Information, Beratung und Orientierung der EU-Mitgliedstaaten insbesondere zu Fragen des lebenslangen Lernens)
3. Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen, insbesondere Entwicklung von Grundsätzen zur Validierung von informell erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen
4. Qualitätssicherung (Erarbeitung gemeinsamer Instrumente zur Qualitätssicherung in der Berufsbildung; verstärkte Berücksichtigung des Lernbedarfs von Lehrkräften und Ausbildern in der Berufsbildung)¹

Als ein Instrument zur Operationalisierung dieser Prioritätsbereiche haben die Communiqués von Maastricht und Helsinki das System ECVET auf den Weg gebracht. Dabei soll ECVET folgende Beiträge leisten:

- Mobilität von Einzelpersonen in der Berufsausbildung

1 Zusammengefasst von WOLL, C. unter http://www.bibb.de/dokumente/pdf/foko6_neues-aus-europa_12.pdf; im Original unter http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf (29.05.2009) oder im Amtsblatt unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2003:013:0002:0004:DE:PDF>.

- Validierung von Lernergebnissen, die durch lebenslanges Lernen erworben wurden
- Transparenz der Qualifikationen
- gegenseitiges Vertrauen und Zusammenarbeit zwischen den Berufsbildungsakteuren in Europa (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2006)

Zur Unterstützung der Zielerreichung fördert die Kommission Projekte im Programm „Lebenslanges Lernen“ mit dem Unterprogramm „Leonardo da Vinci“.

Als ein weiteres europäisches Instrument wurde der Europäische Qualifikationsrahmen (EQF) entwickelt. Dieser unterscheidet innerhalb der acht Niveaustufen jeweils Deskriptoren hinsichtlich Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenz.² Der Empfehlung folgend hat Deutschland einen Diskussionsvorschlag für einen Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) erarbeitet.³ Dieser sieht innerhalb der acht Niveaustufen die Kompetenzbereiche Fachkompetenz mit der Aufteilung nach Wissen und Fertigkeiten sowie Personale Kompetenz mit der Aufteilung nach Sozialkompetenz und Selbstkompetenz vor.

Der vorliegende Beitrag hat nicht die Absicht, ECVET, EQF und DQF im Detail näher zu thematisieren. Dieser zugegebenermaßen äußerst kurze Abriss dient jedoch der Verortung des hier zu beschreibenden Ansatzes einer konkreten praktischen Umsetzung als einem Schritt hin zur Verwirklichung des ECVET.

Das Projekt MOVET (Modules for Vocational Education and Training for Competences in Europe) ist als Innovationstransfer-Projekt im Programm „Leonardo da Vinci“ angelegt und nimmt die oben genannten vier Leistungsbeiträge eines ECVET in den Fokus (Mobilität, Validierung von Lernergebnissen, Transparenz von Qualifikationen und gegenseitiges Vertrauen und Zusammenarbeit von Bildungsakteuren). Aus Sicht eines DQR erfolgt die primäre Konzentration auf den Bereich der Fachkompetenz. Personale Kompetenz wird freilich im Gesamtkonstrukt mitgedacht und gestärkt, die Fachkompetenz liefert jedoch den Anlass für transnationale Ausbildungsmodule.

2. Das Projekt MOVET (Modules for Vocational Education and Training for Competences in Europe)

MOVET wurde im Programm „Leonardo da Vinci“ im Programm „Lebenslanges Lernen“ (PLL) als Innovationstransferprojekt mit dem Schwerpunkt Transparenz und

2 Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF>.

3 Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen vom Februar 2009, <http://www.bmbf.de/de/13478.php>.

Anerkennung/ECVET vom Lehrstuhl für Pädagogik an der Technischen Universität München⁴ zur Förderung eingereicht und in der Programmrunde 2008 von der Nationalen Agentur Bildung für Europa am BIBB (NA-BIBB) angenommen (Laufzeit Oktober 2008 bis September 2010).

2.1 Kurzbeschreibung MOVET

Das internationale Konsortium aus 15 Partnern und acht Beiräten deckt die Breite der Akteure in der beruflichen Bildung ab und integriert Unternehmen ebenso wie die zuständigen Stellen und die Ausbildungsanbieter. Drei große Berufsschulen aus Deutschland, Dänemark und Finnland treten als Bildungsanbieter auf, international agierende Unternehmen entsenden Auszubildende ins Gastland zur Absolvierung von Ausbildungsmodulen. Beratungs- und Forschungseinrichtungen, Wirtschaftsverbände, Lehrer- und Technikerverbände, Lehrerbildungsinstitutionen und Landesinstitute runden das Konsortium ab.⁵ Das Projekt MOVET nimmt die Transparenz und Anerkennung von Lernergebnissen in den Fokus. In transnationalen Ausbildungsmodulen erworbene Kompetenzen werden festgestellt, zertifiziert und kreditiert. MOVET exploriert damit einen praktikablen Ansatz zur Annäherung an ein System ECVET. Die Durchführung von Ausbildungsmodulen für Mechatroniker schließt mit einer Kompetenzfeststellung ab, für die eigens entwickelte Instrumente eingesetzt werden. Bildungsanbieter, Unternehmen, zuständige Stellen und weitere Akteure der beruflichen Bildung validieren die erworbenen Kompetenzen als ausbildungs- und berufsrelevant und kreditieren diese. Als Basis für die Anrechnung der Credits im Entsendeland dient ein Memorandum of Understanding, in dem alle involvierten Akteure sich das gegenseitige Vertrauen aussprechen und ihre Absicht bekunden, zu dieser Anrechnung von Kompetenzen beizutragen. Als Bildungsanbieter treten Berufsschulen in München (Deutschland), Kopenhagen (Dänemark) und Pori (Finnland) in Kooperation mit Unternehmen vor Ort auf. Auszubildende aus jedem Land nehmen an Modulen in den jeweils beiden anderen Ländern im Rahmen von Leonardo-Mobilitäten teil.

Vorgehen

In einem ersten Schritt erfolgt die Identifikation berufsrelevanter Modulinhalte auf der Basis der nationalen Curricula und Verortung in einer Kompetenzmatrix am Beispiel des VQTS-Modells (eine Beschreibung von VQTS erfolgt im nächsten Ab-

4 Informationen zum Projektkoordinator unter www.paed.wi.tum.de.

5 Informationen zu Partnern und Beiräten unter www.gomovet.eu.

schnitt). Darauf basierend erarbeiten die Bildungsanbieter modulare Ausbildungseinheiten für Mechatroniker und verwandte Berufe, wie z. B. Industriemechaniker. An der Berufsschule für Fertigungstechnik München (BSFT) entsteht ein Modul zur Steuerungstechnik (SPS/Programmable Logic Control PLC), an dem Technical Education Center Copenhagen (TEC) wird ein Modul zur Hydraulik entwickelt und die Porin Ammatoriopisto (POAM) bereitet ein Modul zur Automatisierung mit BUS-Technologie vor. Die Lerninhalte der Module werden von den beteiligten Akteuren (Schulen, Betriebe, zuständige Stellen u. a.) vor der Durchführung validiert. Dieser Validierungsprozess erfährt Unterstützung durch ein Instrument zur Schaffung von Transparenz, der sog. Taxonomie-Tabelle zu kognitiven Prozessen und Wissensarten (eine ausführliche Beschreibung erfolgt weiter unten). Im Rahmen von Mobilitäten nehmen jeweils zwölf Auszubildende/Schüler aus den jeweils entsendenden Ländern und sechs Auszubildende/Schüler aus dem Gastland an den Modulen teil. Die Durchführung der dreiwöchigen Module erfolgt in englischer Sprache und findet im Zeitraum Oktober 2009 bis Februar 2010 statt. Am Ende der Module stehen Kompetenzfeststellungen mittels eigens für diese Module entwickelter Instrumente. Verkürzt dargestellt handelt es sich dabei um eine Kombination von schriftlichen, mündlichen und praktischen Prüfungsteilen, die zum überwiegenden Teil im betrieblichen beruflichen Handlungsumfeld stattfinden. Art, Umfang und Inhalte der Kompetenzfeststellungsverfahren werden ebenfalls im Vorfeld von den beteiligten Akteuren unter Verwendung der Taxonomie-Tabelle validiert. Basis für die europäische Zertifizierung und Kreditierung der erworbenen Kompetenzen, verbunden mit der Anerkennung und Anrechnung im jeweiligen nationalen Bildungssystem des Entsendelandes ist das Bestehen der Kompetenzfeststellung. MOVET setzt auf das Konzept des VQTS-Modells (Vocational Qualification Transfer System) auf und exploriert den Transfer dieses Modells in die Praxis von ECVET.

2.2 Ansatz: VQTS-Modell

Zur Umsetzung des Anspruchs des Projektes, im Ausland erworbene Kompetenzen transparent zu machen und im Entsendeland anzuerkennen, wird der Versuch unternommen, das Theoriemodell VQTS (Vocational Qualification Transfer System) in die Praxis umzusetzen. Kernelemente dieses Modells sind die Kompetenzmatrix und die Kompetenzprofile. Die Kompetenzmatrix stellt die Kompetenzen in einem Berufsfeld bezogen auf die Kernarbeitsaufgaben dar und bildet mögliche Kompetenzstufen strukturiert ab. Ausgehend von der Kompetenzmatrix können Kompetenzprofile in zweierlei Perspektive erstellt werden. Soll ein bestimmtes Ausbildungsprogramm oder eine bestimmte Qualifikation abgebildet werden, entsteht ein Organisationsprofil. Dabei werden die in jedem Kompetenzbereich angestrebten Kompetenzstufen

festgelegt. Erfolgt die Identifizierung der bisher von einer Person erworbenen Kompetenzen, so entsteht ein individuelles Profil. Beide Profile können ins Verhältnis gesetzt werden, um den Fortschritt des Kompetenzerwerbs einer Person in Bezug auf eine Qualifikation zu beschreiben. Der folgende Auszug aus einer Kompetenzmatrix für Mechatroniker zeigt die Kompetenzbereiche und die Stufen der Kompetenzentwicklung. Auf eine ausführliche Beschreibung des VQTS-Modells muss an dieser Stelle aus Platzgründen verzichtet werden.⁶

Die Bildungsanbieter in MOVET verorten ihre Module nach Kompetenzbereich und Anforderungsniveau in der Matrix. Damit schaffen sie die Basis für eine Kreditierung. Um Credits vor dem Hintergrund der nationalen oder schulspezifischen Qualifizierungsprogramme vergeben zu können, müssen jedoch zunächst Organisationsprofile erstellt und die Gesamtzahl von z. B. 180 Credits für den gesamten Ausbildungsgang auf die einzelnen Niveaustufen verteilt werden. Die Verortung der entwickelten Ausbildungsmodule muss von den beteiligten Akteuren validiert werden. Diese Übereinstimmung bzw. Zustimmung stellt eine grundlegende Determinante für die Entwicklung eines Memorandum of Understanding dar. Hier bescheinigen sich die entsendenden und die aufnehmenden Institutionen, dass sie den geplanten Inhalten der Module und der Anerkennung der erworbenen Kompetenzen zustimmen. Im Verlauf des Projektes MOVET hat sich bisher gezeigt, dass die Beschreibungen der Kompetenzstufen in der Kompetenzmatrix in VQTS noch zu abstrakt formuliert sind, um hinreichende Transparenz über den Kompetenzerwerb in einem Modul zu liefern. Transparenz ist eine wichtige Determinante zur Erlangung gegenseitigen Vertrauens (mutual trust) und damit für den Aufbau längerfristiger Kooperationen. Aus diesem Grund wurde in MOVET ein Instrument eingeführt, das zur Analyse sowohl der Lerninhalte des Ausbildungsmoduls als auch der zu überprüfenden Lernergebnisse im Kompetenzfeststellungsverfahren am Ende des Moduls verwendet werden kann. Diese Taxonomie-Tabelle beschreibt der folgende Abschnitt.

6 Zur weiteren Information über VQTS siehe auch http://old.vocationalqualification.net:8080/vq/VQTS_model/de/f_main.htm.

Übersicht 1: Auszug aus der Kompetenzmatrix für Mechatroniker (verkürzt nach LUOMI-MESSERER, MARKOWITSCH 2006, 12)

Competence Matrix „Mechatronics“		
Competence area	Steps of competence development	
Maintaining and assuring the reliability of mechatronic systems	He/She can perform the basic scheduled maintenance of mechatronic machines and systems and adhere to the equipment maintenance plans.	He/She can master the maintenance procedures for mechatronic systems such as the use of service documents and maintenance plans and, if faced with new challenges, can make the necessary adaptations.
Installing and dismantling mechatronic systems and facilities	He/She can use written instructions to install and dismantle individual components (sensors, actuators, drives, motors, transport systems, racks) that form a functional group of mechatronic systems.	He/She can master the installation and dismantling of mechatronic systems that use several technologies (mechanics, hydraulics, pneumatics, electrical-mechanics, electronics), set up the connexion technology, and check the efficiency and the overall system.
Installing and adjusting mechatronic components in systems and production lines	He/She is able to install and adjust standardized mechatronic components, e.g. individual electro-pneumatic valves, sensor and actuator units.	He/She can install and adjust components of mechatronic subsystems (e.g. linear drivers, measuring systems, transport systems).
Designing, adapting, and building mechatronic systems and facilities on the basis of client needs and site plans	He/She can use machine tools controlled either manually or via computer-program to fabricate (according to production designs and customer requirements) the individual components for mechatronic systems. He/She can provide simple designs and descriptions of mechatronic subsystems and can use basic CAD applications.	He/She can build mechatronic systems by using both original construction techniques and previously designed parts. He/She fully understands CAD functions and can document system developments (parts, lists, descriptions of function, operating instructions).
	He/She can build simple mechatronic subsystems by using engineering drawing and can install the devices according to specific production needs. He/She can act on extensive knowledge of standards and regulations (e.g. on surface treatments) and is able to use CAD's more advanced functions (e.g. interference check).	He/She can design and build autonomous mechatronic subsystems and, with suitable measuring and testing facilities, can assess the necessary production accuracy. He/She can document the results with quality-control systems.
	He/She can make independent adaptations to the various devices (including selection of drives, sensors, SPS) and can use CNC programs for building the system. He/She can, through a digital mock up, assemble and simulate the functioning system and use computer-aided computations (e.g. FEM). He/She can perform cost-benefit analyses (e.g. whether components should be bought or individually constructed).	He/She can make independent adaptations to the various devices (including selection of drives, sensors, SPS) and can use CNC programs for building the system. He/She can, through a digital mock up, assemble and simulate the functioning system and use computer-aided computations (e.g. FEM). He/She can perform cost-benefit analyses (e.g. whether components should be bought or individually constructed).
	He/She can develop the necessary procedures of maintenance of mechatronic devices and systems, and can schedule the maintenance and quality-assurance procedures.	He/She can provide independent mechatronic solutions for the construction of production lines, assure their overall ability to function, and, in addition, can use both existing and modified standard components.
	He/She can install and adjust complex mechatronic facilities that include diverse technologies and instrumentation and control (I&C) equipment, adjust the associated parameters, test the facilities overall functions, and assure their reliability.	He/She can install and adjust complex mechatronic facilities that include diverse technologies and instrumentation and control (I&C) equipment, adjust the associated parameters, test the facilities overall functions, and assure their reliability.
	He/She can independently develop complex mechatronic systems and can calculate the economic usefulness of the system. He/She can optimise CNC programs for the manufacturing of complex mechatronic devices and systems and monitor the automated quantity of an open loop control system.	He/She can independently develop complex mechatronic systems and can calculate the economic usefulness of the system. He/She can optimise CNC programs for the manufacturing of complex mechatronic devices and systems and monitor the automated quantity of an open loop control system.

2.3 Taxonomie-Tabelle als Analyseinstrument

Ausgehend von der Grundannahme, dass die Verfügbarkeit von Wissen zentralen Stellenwert für die Erreichung von Kompetenzstufen hat, rekurriert die Taxonomie-Tabelle auf die kognitiven Prozesse und Wissensbereiche in Lern- oder Prüfungsschritten. Für die in diesem Projekt entwickelten Module ist davon auszugehen, dass psychomotorische Fertigkeiten einen untergeordneten Stellenwert haben bzw. nur in geringem Umfang angelegt werden. Daher erscheint die Konzentration auf kognitive Prozesse legitim. ANDERSON und KRATHWOHL (2001) legen eine revidierte Taxonomie nach BLOOM vor, welche zweidimensional angelegt ist. Sie kennt sechs kognitive Prozessdimensionen (remember, understand, apply, analyze, evaluate, create) und vier Wissensdimensionen (factual, conceptual, procedural und metacognitive knowledge). Zur Verwendung im Bereich beruflichen Lernens modifizieren MÜLLER, SCHMID und SCHAUHUBER (2009) die Taxonomie-Tabelle in Anlehnung an BUCHALIK (2009) und verwenden dazu die Dimensionen des beruflichen Handlungswissens: Fakten-, Begründungs-, Verfahrens- und Einsatzwissen (SCHELTEN 2004; 2009).

Übersicht 2: Taxonomie-Tabelle exemplarisch ausgefüllt für das Modul Steuerungstechnik

Cognitive Process \ Knowledge	Remember			Understand					Apply		Analyze		Evaluate		Create			
	Recognizing	Recalling	Interpreting	Exemplifying	Classifying	Summarizing	Inferring	Comparing, Contrast	Explaining	Carrying out, Execute	Implementing	Differentiating	Organizing	Attributing	Checking	Critiquing	Generating	Planning
factual knowledge (knowing WHAT)	X	X	X					X	X	X	X	X		X	X			
	X	X	X						X	X	X		X		X	X		
									X	X			X					
									X	X			X					
causal knowledge (knowing WHY)			X					X	X	X		X		X	X			
								X	X			X		X	X			
								X				X						
									X			X						
procedural knowledge (knowing HOW)			X					X	X	X		X		X	X			
								X	X	X		X		X	X			
									X			X						
									X									
conditional knowledge (knowing WHEN)									X	X		X		X	X			
									X	X		X		X	X			
												X						
												X						

Die Übersicht zeigt die modifizierte Taxonomie-Tabelle, welche in MOVET zur Analyse der Lerninhalte und der Kompetenzfeststellungsverfahren verwendet wird. Sie ist exemplarisch ausgefüllt für das Modul Steuerungstechnik, das auf die Kompetenzstufe 7.3 in der VQTS-Kompetenzmatrix zugeschnitten ist. Die Formulierung für Stufe 7.3 lautet: „He/She can integrate and configure program-, control-, and regulation-mechanisms in mechatronic systems, program simple devices (in cooperation with developers), and simulate the program sequence before start-up.“ (LUOMI-MESSERER, MARKOWITSCH 2006, 12)

Zur Veranschaulichung gibt der folgende Auszug aus der Beschreibung der Lernergebnisse zum Modul Steuerungstechnik einen Einblick in den Grad der Operationalisierung bei der Planung des Bildungsangebots.

Übersicht 3: Auszug aus der Beschreibung der Lernergebnisse zum Modul

<p>Steuerungstechnik: Lernschritt 6 „Programme your station“ Binary operations: OR, AND, SR, M Digital operations: Timer, Counter, Comparer Structured programming with functions (FC1 ... FC4)</p> <p>Programming a station with sequence chain; This includes to simulate, load, monitor, troubleshoot and optimize your programme (parts) in many cycles. Automatic and manual mode</p> <p>Start and stop conditions</p> <p>Technical Documentation</p> <p>Self evaluation</p>	<p>The S. is able to explain₂ binary and digital operations.</p> <p>S. is able to find coherence (organize)₂ of the advantages of structured programming with functions and is able to implement₃ it to the station. S is able to explain₂ the function of OB1. S is able to explain₂ the function of a sequence chain and is able to execute₃ the programming in FC2 and FC3. S is able to find coherence (organize)₄ concerning the conditions for automatic and manual mode and is able to organize₄ an FC1 for that functions. S is able to find coherence (organize)₄ of the conditions for start and stop for the station and is able to implement and execute₃ that to the programme. S is able to explain₂ the necessity to document the programme, he is able to interpret₂ the documentation and he is able to carry₃ that out. S is able to recognize₁ and recall₁ all networks and programme parts. Student is able to check₅ and critique₅ his programme and networks. This means to monitor, simulate and troubleshoot his programme.</p>
---	---

Die Taxonomie-Tabelle ermöglicht eine Präzisierung der Lernergebnisse durch die Definition von Art und Tiefe des Lernens. Sie unterstützt das gegenseitige Verstehen, insbesondere im Fall unterschiedlicher Landessprachen der Bildungsakteure und der damit verbundenen begrifflichen Implementationen. Sie führt zu einer gemeinsamen Sprache der beteiligten Akteure für die Beschreibung der Lernergebnisse und Kompe-

tenzen. Neben den Klärungen auf der kommunikativen Ebene leistet die Taxonomie-Tabelle einen elementaren Beitrag zur Transparenz. In der Tabelle werden für jeden einzelnen Lern- oder Prüfungsschritt die entsprechenden Wissensbereiche und kognitiven Prozesse vermerkt. In der Gesamtschau deutet eine Häufung der Feldbesetzungen im Sektor oben links auf eine einfachere Kompetenzstufe hin, dagegen bedeutet eine starke Feldbesetzung unten rechts ein hohes Komplexitätsniveau und eine höhere Kompetenzstufe. Die Qualität eines Moduls ist jedoch nicht aus einer reinen Links- oder Rechtslastigkeit der Feldbesetzungen definiert. Vielmehr deutet eine Verteilung der Lernergebnisse auf alle Feldbereiche auf eine höhere Qualität der Lerneinheit hin.

Für MOVET deutet sich eine hohe Praktikabilität der Taxonomie-Tabelle an. Aktuell wurden die Lernergebnisse der neu entwickelten Module durch die internationalen Partner validiert. Dabei hat die Tabelle ihr Ziel der Schaffung von Transparenz und gemeinsamer Sprache erreicht. Die Grundlage für gegenseitiges Vertrauen und damit für ein Memorandum of Understanding konnte geschaffen werden. Im Übrigen ist davon auszugehen, dass im Falle der kontinuierlichen Fortführung der Wahrnehmungen von transnationalen Bildungsangeboten, z. B. im Rahmen von Partnerschaften, eine solche dezidierte Analyse von Modulen zunehmend weniger notwendig sein wird. Die Partner entwickeln im Laufe der Zeit zunehmendes Vertrauen und verwenden basierend auf dieser Initialanalyse zukünftig das gleiche Vokabular, was hinreichende Transparenz bezüglich der Lernergebnisse schaffen dürfte.

3. MOVET und ECVET: Arbeitsstand und Zielerreichung

Eine Reflexion des Projektes MOVET kann zum einen durch eine Spiegelung an den Zielen von ECVET erfolgen. Dazu seien die Ziele von ECVET als Referenzrahmen aufgerufen:

Mobilität von Einzelpersonen in der Berufsausbildung:

MOVET begünstigt die Mobilität von Einzelpersonen. Die angebotenen Plätze in den transnationalen Ausbildungsmodulen wurden gut nachgefragt und sind mit Warteliste gesetzt.

Validierung von Lernergebnissen, die durch lebenslanges Lernen erworben wurden: Der derzeitige Arbeitsstand lässt auf eine gute Zielerreichung schließen, jedoch ist der Projektverlauf noch nicht so weit gediehen.

Transparenz der Qualifikationen:

Ein Beitrag zur Transparenz von Qualifikationen kann geleistet werden über die exemplarische Analyse von Ausbildungsmodulen, welche auf Kompetenzstufen in einer Kompetenzmatrix zu einem bestimmten Qualifikationsprofil rekurren.

Gegenseitiges Vertrauen und Zusammenarbeit zwischen den Berufsbildungsakteuren in Europa:

Vertrauen und Zusammenarbeit werden gefördert. Auf der Basis der Herstellung von großer Transparenz hinsichtlich der Lernergebnisse in der transnationalen Bildungsphase mittels detaillierter Analyse wächst das Vertrauen zwischen den Akteuren spürbar. Die Zusammenarbeit wird zwangsläufig befördert und erhält eine langfristige Ausrichtung.

Zum anderen kann der Arbeitsstand des Projektes MOVET an den Verfahrensschritten von ECVET gemessen werden (nach f-bb und BIBB 2007: ECVET reflector):

1. Bewertung der im jeweiligen Gastland erzielten Lernergebnisse
2. die Vergabe von Leistungspunkten
3. die Evaluierung der im Ausland erzielten Lernergebnisse (einschließlich der Zuordnung von Leistungspunkten, der Dokumentation und der Zertifizierung)
4. die Anerkennung der im Ausland erworbenen Leistungspunkte als Teil einer angestrebten Qualifikation
5. die Zuordnung einer Qualifikation gemäß den im Entsendeland geltenden Regeln und Vorschriften

MOVET bewegt sich derzeit im Bereich der ersten drei Schritte. Dabei ist weniger die chronologische Abfolge maßgebend als vielmehr die inhaltliche Verknüpfung der aktuellen Arbeitsgegenstände. Die Bewertung der im Gastland erzielten Lernergebnisse wird zurzeit über die Erarbeitung und Validierung der Module und Kompetenzfeststellungsverfahren sowie der damit nachzuweisenden Lernergebnisse vorbereitet. Diese Abstimmung der beteiligten Akteure bereitet einer späteren Anerkennung der im Ausland erworbenen Leistungspunkte den Weg. Die Verfahrensschritte 4 und 5 können aus deutscher Perspektive derzeit noch nicht skizziert werden. Die ausländischen Partner aus Dänemark und vor allem Finnland signalisieren hier schon etwas klarere Perspektiven.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Nach einem halben Jahr Projektlaufzeit kann MOVET auf einen erfolgreichen Arbeitsstand blicken. Basierend auf einer Verortung in der Kompetenzmatrix aus dem VQTS-Modell konnten Ausbildungsmodule und Kompetenzfeststellungsverfahren für Mechatroniker in großen Berufsschulen und Betrieben in München, Kopenhagen und Pori erarbeitet werden. Die fundierte Entwicklung wird gestützt durch die Analyse der Lernergebnisse mithilfe einer auf den beruflichen Lernbereich adaptierten Taxonomie-Tabelle für kognitive Prozesse und Wissensdimensionen. So schaffen die

Bildungsanbieter hohe Transparenz und eine solide Basis für die Entwicklung von Memoranda of Understanding. Die 15 internationalen Partner zeigen sich engagiert, den Weg zu einem ECVET zu explorieren. Nach der soeben erfolgten Validierung der Module durch die entsendenden Institutionen werden Auszubildende im Zeitraum Oktober 2009 bis Februar 2010 transnationale Ausbildungsmodule besuchen. Mit großem Interesse blicken die Akteure den Mobilitäten und vor allem den darauf folgenden Prozessen der Validierung, Zertifizierung und Kreditierung entgegen.

Literatur

- ANDERSON, Lorin. W.; KRATHWOHL, David R.: A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom`s taxonomy of educational objectives. New York 2001
- BUCHALIK, Uwe: Fachgespräche. Lehrer-Schüler-Kommunikation in komplexen Lehr-Lern-Umgebungen. Frankfurt am Main 2009
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Neues aus Europa, Ausgabe 12. Bonn 2007
- EUROPÄISCHE KOMMISSION: Das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET). Ein europäisches System für die Übertragung, Akkumulierung und Anerkennung von Lernleistungen im Bereich der Berufsbildung. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. SEK (2006) 1431. Brüssel, den 31.10.2006
- EUROPEAN UNION (EU): ECTS User`s Guide – European Credit Transfer and Accumulation System for Lifelong Learning. European Commission 2004
- EUROPÄISCHER RAT (Lissabon): Schlussfolgerungen des Vorsitzes, 23. und 24. März 2000, http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/00100-r1.d0.htm
- FORSCHUNGSINSTITUT BETRIEBLICHE BILDUNG (f-bb) UND BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): ECVET reflector. Studie zur Implementierung und Entwicklung eines Leistungspunkte-Systems für die berufliche Erstausbildung. Schlussbericht. Nürnberg und Bonn 2007
- LUOMI-MESSERER, Karin; MARKOWITSCH, Jörg (Hrsg.): VQTS model. A proposal for a structured description of work-related competences and their acquisition. Wien 2006
- MÜLLER, Markus; SCHMID, Andrea; SCHAUBER, Manfred: Module characterization on the basis of Learning Outcomes. Internes Arbeitspapier MOVET. Technische Universität München 2009
- SHELLEN, Andreas: Einführung in die Berufspädagogik. Stuttgart 2004
- SHELLEN, Andreas: Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache. Stuttgart 2009

Frank Harbusch

Module zur Förderung beruflicher transnationaler Mobilität in der Praxis

1. Entwicklung der transnationalen Mobilität in Europa

Europa setzt sich gerne ehrgeizige Ziele, um so bestmögliche Ergebnisse zu erreichen. Um den wirtschaftlichen Abstand zwischen der EU und den weltweit führenden Wirtschaftsmächten USA und Japan endlich zu verringern, einigten sich die Staats- und Regierungschefs der EU im März 2000 in Lissabon auf einen gemeinsamen strategischen Plan: Die Europäische Union sollte durch umfassende Reformen bis zum Jahr 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt gemacht werden.

Aus heutiger Sicht wurde der beruflichen Mobilität bei der damaligen Zielformulierung ein zu geringes Gewicht gegeben. Dem Anpassungs- oder besser Korrekturbedarf auf dem europäischen Binnenarbeitsmarkt wurde nur ungenügend Rechnung getragen. Nur rund 1,5 Prozent der EU-Bürger (ohne Daten aus Rumänien und Bulgarien) leben und arbeiten heute in einem anderen Mitgliedstaat als ihrem Herkunftsland – ein Anteil, der sich in den letzten 30 Jahren kaum verändert hat (Quelle: Eurostat). Facharbeitermangel auf der einen und Arbeitslosigkeit von hochqualifizierten Fachkräften auf der anderen Seite müssen zukünftig durch eine erhöhte grenzüberschreitende Mobilität zusammengebracht werden, damit Europa weiter im internationalen Wettbewerb bestehen kann.

Doch warum sollte überhaupt stimulierend/korrigierend eingegriffen werden? Regelt sich der europäische Arbeitsmarkt nicht früher oder später über Angebot und Nachfrage selbst?

Mit hoher Wahrscheinlichkeit wird auch ohne eine übergeordnete Steuerung mit der Zeit ein gewisser Ausgleich auf dem europäischen Arbeitsmarkt stattfinden. Leider tickt die Uhr der Globalisierung jedoch inzwischen weiter und die europäischen Unternehmen und Volkswirtschaften verlieren ohne geeignete Arbeitskräfte mögliche Marktanteile, Innovations- und somit Zukunftsfähigkeit. Insofern ist eine staatliche Unterstützung und Steuerung sinnvoll, um nicht den Anschluss zu verpassen und um im Gegenteil pro-aktiv notwendige Kompetenzen zu entwickeln und vorzuhalten sowie die Mobilitätsfähigkeit der Arbeitnehmer/-innen zu erhöhen.

Um überhaupt steuernd eingreifen zu können, müssen zuallererst die bestehenden Hemmnisse für transnationale berufliche Mobilität identifiziert werden. Hier hat die Europäische Kommission – beispielsweise mit der „MoVE-iT“-Studie (MoVE-iT, 2006) – entsprechende Vorarbeit geleistet. Die identifizierten Mobilitätshemmnisse

sind vielfältig und oft länder- und regionenspezifisch. Jedoch wurden auch ausreichend allgemeingültige Hemmnisse identifiziert. Hier gilt es anzusetzen.

Zunächst müssen hier die oft unzureichenden Fremdsprachenkenntnisse genannt werden. In der EU spricht zwar jeder Zweite mindestens eine Fremdsprache, aber hinter diesem Durchschnittswert verbergen sich große Unterschiede zwischen den Mitgliedsländern. Englisch ist mit 37 % die mit Abstand am meisten gesprochene Fremdsprache. Einem Deutschen, der sich beruflich nach Spanien orientieren will, wird dies aber wenig nutzen.(EUROBAROMETER 237, 2005).

Wesentliche fachliche Hemmnisse sind Unterschiede in der Allgemein- und Berufsbildungsstruktur sowie die unzureichende Zertifizierung und damit die „Verwertbarkeit“ von beruflichen Auslandsaufenthalten.

Sonstige erschwerende Faktoren sind beispielsweise fehlende Kontakte zu Unternehmen im Ausland und eine generell zu schwach ausgeprägte unterstützende Beratungsstruktur. Aber auch typische – oft als „banal“ angesehene – interkulturelle Hemmnisse wie die Fixierung auf ein festes soziales Umfeld und ein generell zu eindimensionaler und oft mit Ängsten verbundener Blick auf die Welt außerhalb des eigenen Dorfes, der eigenen Stadt, der eigenen Region und des eigenen Landes müssen ernster genommen und bearbeitet werden. Für einen Amerikaner ist es normal, sich beruflich von Denver nach San Francisco zu verändern. In Deutschland verliert ein Unternehmen bei einem Umzug von 100 km eventuell einen Großteil seiner Belegschaft. Diese Resistenz gilt es aufzubrechen.

2. Förderung der Auslandserfahrungen

Aus Erfahrung ist bekannt, dass ein längerer Auslandsaufenthalt in jungen Jahren in der Regel prägend für die berufliche Weiterentwicklung ist. Man wird offener für fremde Kulturen, Sprachen und Arbeitsweisen. Das belegen auch vorliegende Evaluierungen von Auslandspraktika. Bestehende Vorurteile und Ängste werden abgebaut. Auch der Blick von außen auf das Heimatland bietet interessante Einsichten. Nicht umsonst hat die Europäische Kommission die Auszubildenden und jungen Arbeitnehmer daher als wichtigste Zielgruppe für transnationale Mobilitätsmaßnahmen definiert. Die Chance, dass ein solcher Arbeitnehmer später einen Arbeitsplatzwechsel in eine andere Region oder ein anderes Land in Erwägung zieht, ist so auch verständlicherweise um ein Vielfaches größer als bei Menschen, die nur ihr eigenes Umfeld kennen. Auch das TransNet-Projekt, eines von zwölf Pilotprojekten der Europäischen Kommission zur Förderung individueller transnationaler Mobilität, hatte daher für sich diese Zielgruppe definiert. Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung kofinanziert und durch eine von der Nationalen Agentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung bewilligte Leonardo-da-Vinci-Mobilitätsmaßnahme ergänzt.

Die TransNet-Partnerschaft basiert auf den Kammerstrukturen der deutschen Industrie- und Handelskammern und Außenhandelskammern. So wurde der notwendige Zugang zu potenziellen Entsendeunternehmen, Trainingsinstitutionen und Multiplikatoren gewährleistet. Die Projektleitung durch die InWent gGmbH erleichterte die erforderliche institutionelle Vernetzung mit Ministerien und Bildungsträgern. Vertreter von Unternehmen und Trainingsinstitutionen wurden von vorneherein in die Entwicklung mit eingebunden, um möglichst nachfrageorientierte und marktgerechte Maßnahmen zu erarbeiten. Zum Auf- und Ausbau des Netzwerks wurden mögliche Multiplikatoren durch Präsentationen auf berufsbildungsspezifischen Veranstaltungen auf das Projekt aufmerksam gemacht.

Auszubildende und junge Arbeitnehmer können nicht autonom darüber entscheiden, an einer transnationalen Mobilitätsmaßnahme teilzunehmen. Sie sind an Arbeitsverträge gebunden und benötigen daher die Zustimmung ihres jeweiligen Arbeitgebers. Um diese Zustimmung zu bekommen, mussten potenzielle Entsendeunternehmen – insbesondere KMUs – im Vorfeld von der Sinnhaftigkeit der beruflichen Mobilität überzeugt werden. Die nötige Überzeugungsarbeit wurde von den beteiligten Kammernvertretern geleistet. Neben einer Webseite wurde zur Unterstützung ein Flyer entwickelt, der die wichtigsten Vorteile für Unternehmen kurz und knapp herausstellt.

3. Modulare und flexible Weiterbildungsangebote

Im Rahmen von sechs Strategieworkshops wurden die folgenden vier kaufmännischen Pilotmodule für die Zielländer Großbritannien, Spanien und die Niederlande erstellt und bis auf das Euregio-Modul im Rahmen des EU-Programms „Leonardo da Vinci“ erfolgreich in der Praxis getestet. Da die Module aus einzelnen Themenblöcken bestehen, können sie je nach Zusammensetzung der Teilnehmer variiert werden. So ist es möglich, eine individuell zusammengesetzte Gruppe wie auch eine einzelne Berufsschulklasse im Zielland optimal weiterzubilden. Alle Module wurden unter wesentlicher Mitarbeit der beteiligten Weiterbildungsträger entwickelt und um ein optionales bzw. verpflichtendes Praktikum in einem Unternehmen vor Ort ergänzt.

3.1 Mobilitätsmodul: „Kauffrau/Kaufmann International – Schwerpunkt Vereinigtes Königreich“

Wer kann teilnehmen?

Das Weiterbildungsangebot richtet sich in erster Linie an Auszubildende in einer international orientierten kaufmännischen Berufsausbildung, ebenso an junge Arbeit-

nehmer mit kaufmännischer Berufsausbildung oder vergleichbarem Hintergrund in international tätigen Klein- und Mittelunternehmen. Die Englischkenntnisse der Teilnehmer müssen mindestens dem Level B1 gemäß europäischem Referenzrahmen entsprechen. Für Teilnehmer, die sich noch in der Ausbildung befinden, wird der erfolgreiche Abschluss des ersten Ausbildungsjahres vorausgesetzt.

Was kann man lernen?

In einem allgemeinen Schulungsteil lernen die Teilnehmer das britische Geschäftsleben kennen und lernen, wie man einen Report schreibt und Präsentationen vorträgt. Der berufsspezifische Teil beschäftigt sich mit den Branchen Versicherungen/Banken, Transport/Verkehr und Industrie. Exkursionen runden das Programm ab. Die Teilnehmer wohnen in Gastfamilien, damit sie die englische Sprache trainieren und ihre interkulturelle Kompetenz verbessern können. Praktika im Gastland können optional während des Programms stattfinden oder sich daran anschließen.

Wie lange dauert die Weiterbildung?

Insgesamt dauert das Training drei Monate und setzt sich aus drei bis vier Wochen Vorbereitung in Deutschland, drei Wochen Unterricht in Großbritannien sowie drei bis vier Wochen abschließender selbstständiger Projektarbeit in Deutschland zusammen.

3.2 Mobilitätsmodul: „Kaufmann für Spanien“

Wer kann teilnehmen?

Kaufmännische Auszubildende, vorzugsweise im mittleren oder letzten Ausbildungsabschnitt, außerdem junge Arbeitnehmer, die nach erfolgreich abgeschlossener Erstausbildung eine Spezialisierung anstreben und ihr Wissen vertiefen wollen. Besonders angesprochen sind Ausbildungsberufe mit internationalem Bezug, z. B. Speditions-, Groß- und Außenhandels-, Industrie- und Tourismuskauflleute. Die Qualifizierung eignet sich speziell für junge Arbeitnehmer, die ihre interkulturellen Fähigkeiten erweitern und vertiefen wollen, in Spanien eingesetzt werden sollen oder von Deutschland aus eng mit Spanien zusammenarbeiten. Spanischkenntnisse entsprechend der europäischen Sprachkompetenzstufe B2 werden vorausgesetzt.

Was kann man lernen?

Die Weiterbildung besteht aus einem Theorie- und einem Praxisteil. Die Teilnehmer erhalten zunächst eine Einführung in die aktuelle spanische Wirtschaftspolitik und Betriebswirtschaft. Schwerpunkte der Weiterbildung sind Recht, Marketing und Kommunikation. Themenbezogene Exkursionen runden das Lernangebot ab. Nach

Abschluss des theoretischen Teils mit 30 Unterrichtsstunden pro Woche schließt sich ein dreimonatiges Praktikum an, in dem die Teilnehmer ein spezielles Thema bearbeiten. Der mehrmonatige Aufenthalt in Spanien und der ausschließlich von Muttersprachlern angebotene Unterricht auf Spanisch geben den Teilnehmern die Gelegenheit, ihre allgemeinen Sprachkenntnisse und ihr kaufmännisches Fachvokabular zu erweitern. Jeweils zum Ende des theoretischen und praktischen Teils steht eine Prüfung an, die in eine Gesamtbeurteilung einfließt.

Wie lange dauert die Weiterbildung?

Insgesamt sechs Monate: drei Monate Theorie und drei Monate Praktikum.

3.3 Mobilitätsmodul: „Wirtschaftskultur im spanischen Sprachraum“

Wer kann teilnehmen?

Kaufmännische Auszubildende, vorzugsweise im mittleren oder letzten Ausbildungsabschnitt, außerdem junge Arbeitnehmer, die nach erfolgreich abgeschlossener Erstausbildung eine Spezialisierung anstreben und ihr Wissen vertiefen wollen. Besonders angesprochen sind Ausbildungsberufe mit internationalem Bezug, z. B. Speditions-, Groß- und Außenhandels-, Industrie- und Tourismuskauflaute. Die Teilnehmer müssen über Spanischkenntnisse entsprechend der europäischen Sprachkompetenzstufe B1 verfügen, da alle Inhalte auf Spanisch angeboten werden. Darüber hinaus sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Präsentationen in spanischer Sprache erstellen. Die Spanischkenntnisse sollten zum Beispiel durch das DELE-Zertifikat nachgewiesen werden. Auf den Nachweis kann verzichtet werden, wenn ein Teilnehmer im Test ein höheres Sprachniveau erreicht.

Was kann man lernen?

Das Training vermittelt Grundlagen der spanischen Unternehmenskultur. Zusätzlich werden spanische Sprachkenntnisse anwendungsbezogen vertieft und kulturelle Besonderheiten insbesondere bei Verhandlungen, Besprechungen und Marketingaktionen berücksichtigt. Den Unterricht halten muttersprachliche Dozenten ausschließlich auf Spanisch ab. Exkursionen passend zu den Lehrinhalten vertiefen das Erlernte. Der Kurs kann mit einem zwei bis drei Monate dauernden Praktikum verbunden werden.

Wie lange dauert die Weiterbildung?

Drei Wochen vor Ort.

3.4 Mobilitätsmodul: „Groß- und Außenhandel in der Euregio Maas-Rhein“

Wer kann teilnehmen?

Das Angebot richtet sich an deutsche und niederländische Auszubildende im kaufmännischen Bereich. Ein geeigneter deutscher Ausbildungsgang ist z. B. „Kaufmann/Kauffrau im Groß- und Außenhandel“. In den Niederlanden ist das Modul in folgende Ausbildungsgänge integrierbar: Filialleiter, Kaufmännischer Mitarbeiter im Innen- und Außendienst, Gruppenleiter Logistik, Vorarbeiter Logistik sowie Exportmitarbeiter im Innen- und Außendienst. Sprachkenntnisse im Vorfeld sind hilfreich, aber keine Teilnahmevoraussetzung, da ein intensiver Fremdsprachenunterricht in das Weiterbildungsmodul integriert ist.

Was kann man lernen?

Deutsche Teilnehmer lernen wesentliche Inhalte der niederländischen Exportwirtschaft kennen, insbesondere Zahlungsweisen und Dokumente im internationalen Handel sowie Aspekte des internationalen Transports. Niederländische Teilnehmer gewinnen Einblick in deutsche Großhandelsprozesse, Wirtschafts- und Sozialprozesse und kaufmännische Steuerung und Kontrolle. Die kaufmännischen Inhalte werden in den jeweiligen Landessprachen von muttersprachlichen Dozenten vermittelt. So werden gleichzeitig die allgemeinen und fachlichen Fremdsprachenkenntnisse vertieft. Eine gemeinsame Projektarbeit deutscher und niederländischer Teilnehmer sowie ein Betriebspraktikum im Nachbarland vertiefen die Lerninhalte in der Praxis. Das Betriebspraktikum dauert drei bis sechs Wochen. Die Praktikumsplätze werden den Auszubildenden über ihre Schulen und die IHK Aachen vermittelt.

Wie lange dauert die Weiterbildung?

Die Weiterbildung findet in Berufsschulen der deutsch-niederländischen Grenzregion statt. Während des zweiten Ausbildungsjahres werden den Teilnehmerinnen und Teilnehmern grundlegende Sprachkenntnisse vermittelt. Im dritten Ausbildungsjahr steht für deutsche Schülerinnen und Schüler der Erwerb spezieller niederländischer exportwirtschaftlicher Kenntnisse auf dem Programm. Die niederländischen Schülerinnen und Schüler gewinnen einen Einblick in die deutsche Betriebswirtschaft.

4. Wichtige Erfolgsfaktoren für nachhaltige Ergebnisse

Die Erfolgsfaktoren für eine nachhaltige Entwicklung lassen sich in den folgenden sechs Punkten zusammenfassen:

Einen flexiblen, aber gut strukturierten Rahmen schaffen:

Sicher wäre es optimal, wenn sich Interessenten vollkommen autonom einen beruflichen Auslandsaufenthalt selber zusammenstellen würden. Ohne eine beratende und strukturelle Begleitung fühlen sich viele Auszubildende und junge Arbeitnehmer jedoch verständlicherweise mit dieser Aufgabe überfordert. Es stellen sich Fragen wie: Wo und wie bekomme ich eine Kofinanzierung? Wie finde ich einen Praktikumsplatz im Ausland? Wie komme ich an eine günstige Unterkunft? Viele, gerade junge Interessenten und potenziell interessierte KMUs lassen sich von den administrativen und organisatorischen Hürden leicht abschrecken. Nach den bisherigen Erfahrungen ist eine beratende und begleitende Struktur unabdinglich¹, um einer großen Anzahl von Teilnehmern einen beruflichen Auslandsaufenthalt in einem anderen EU-Land zu ermöglichen. Die modulare Ausrichtung ermöglicht dabei ausreichend Flexibilität, um den individuellen Anforderungen und Wünschen der Teilnehmer und Entsendeunternehmen gerecht zu werden.

Die zeitlichen Interessen der Zielgruppen berücksichtigen:

Nicht jedes kleinere und mittlere Unternehmen kann es sich leisten, seine Auszubildenden länger als drei Wochen zu entbehren. Daher wurden Module mit unterschiedlicher Länge von drei Wochen bis sechs Monaten angeboten. Die kürzeren wurden wesentlich besser angenommen als die längeren Module. Besonders in der Erstausbildung ist ein längerer Auslandsaufenthalt derzeit leider „noch“ unrealistisch, da die Ausbildungspläne zwischen den EU-Mitgliedstaaten nicht ausreichend abgeglichen sind.

Nur Qualität setzt sich durch:

Ein beruflich bedingter Auslandsaufenthalt ist alles andere als eine touristische Veranstaltung, er erfordert maßgeschneiderte Planung. Daher ist es wichtig, dass von vorneherein hohe Qualitätsmaßstäbe angelegt werden. Eine Planungshilfe kann dabei die im Dezember 2006 vom Europäischen Parlament verabschiedete „European Quality Charter for Mobility“ sein. Hier werden alle erfolgsrelevanten Qualitätskriterien aufgeführt. Weitere Schritte sind aber möglich².

1 Siehe dazu auch den Beitrag von PAUL, UMBSSEN, WORDELMANN in diesem Band.

2 Siehe dazu den Beitrag von KRISTENSEN in diesem Band.

Transparenz/Zertifizierung als Anreiz zur Teilnahme:

Die Zertifizierung und Anerkennung von beruflichen Auslandsaufenthalten ist ein ganz zentraler Aspekt, um einen ausreichenden Anreiz für potenzielle Teilnehmer zu schaffen, an einer transnationalen Maßnahme teilzunehmen. Hier bietet die Europäische Kommission neben dem EUROPASS seit Kurzem mit dem ECVET-Punktesystem eine interessante Möglichkeit an. Auch eine zusätzliche projektbezogene Zertifizierung ist von Vorteil, insbesondere um die beteiligten Organisationen von der Qualität einer Maßnahme zu überzeugen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass nicht jede Art der Zertifizierung im Entsendeland Anerkennung findet.

Die Weiterführung des Ursprungsprojekts sollte mittelfristig auch ohne Bezuschussung möglich sein:

Als wichtigstes Ergebnis wurden bereits während der Projektlaufzeit die ersten 40 Auszubildenden aus der dualen beruflichen Erstausbildung mobil gemacht bzw. nahmen an den entwickelten Modulen teil. Die entwickelten Strukturen haben jedoch auch heute noch Bestand. Im ersten Halbjahr 2009 nahmen weitere 60 Personen teil.

An dem Modul für Großbritannien nahmen bisher hauptsächlich Industriekaufleute und Bankkaufleute teil. Aber auch kaufmännische Auszubildende aus den Bereichen Spedition, Logistik, Bürokommunikation, Personaldienstleistung sowie Groß- und Außenhandel finden sich unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Für Spanien ist die Palette der teilnehmenden Ausbildungsberufe ähnlich, doch liegt hier der Schwerpunkt bisher im Groß- und Außenhandel. Etwa zwei Drittel aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren in dualer Erstausbildung und wurden über einen Zuschuss aus dem Leonardo-Programm gefördert. Diese EU-Kofinanzierung trägt wesentlich zur Etablierung des Projekts bei.

Die Module wurden zu marktgerechten Preisen kalkuliert und der Anteil an „selbstzahlenden“ jungen Arbeitnehmern hat in 2009 zugenommen. In den meisten Fällen haben die Entsendeunternehmen die Kosten für ihre Mitarbeiter übernommen. Gerade kleine und mittlere Unternehmen finanzieren solche Maßnahmen nur für entsprechend motivierte Mitarbeiter mit langfristiger Perspektive. Die Gründe sind dabei vielfältig und können fachlich bedingt sein, wie die Verbesserung der Kommunikation mit Zulieferern oder Kunden im Zielland, aber zunehmend setzt sich auch der Gedanke durch, dass ein Mitarbeiter durch einen Auslandsaufenthalt interkulturell viel dazulernt und sich beispielsweise in Bezug auf Teamfähigkeit weiterentwickeln wird.

Best Practice und Weiterentwicklung:

Aufgrund der modularen Struktur gibt es vielfältige Möglichkeiten zur Weiterentwicklung des Ansatzes. Naheliegend sind folgende Varianten:

- Entwicklung weiterer Mobilitätsmodule für nachgefragte Sektoren nach dem vorhandenen Schema
- Spiegelung der Mobilitätsflüsse von den Zielländern nach Deutschland
- Erweiterung der Leonardo-Förderung auf junge Arbeitnehmer
- Erweiterung des Austausches und des Netzwerkes um weitere EU-Mitgliedsländer
- Einbindung der entwickelten Module in andere Projektvorhaben

Weitere Vorhaben sind bereits in Planung. Insgesamt handelt es sich um einen vielversprechenden Ansatz, mit dem eine ganze Reihe von Hemmnissen für mehr Mobilität in der Berufsbildung behoben werden können.

Literatur

EUROBAROMETER 237: „Europeans and Languages“, 2005

MoVE-iT: A comparative study on mobility in IVET in 33 European countries BRANDSMA, Jittie; BRUIN-MOSCH, Ceciel; Centrum voor Innovatie van Opleidingen (Hrsg.): Price-waterhouseCoopers (Hrsg.): December 2006. – Den Haag: Centrum voor Innovatie van Opleidingen 2006

Ulrike Eistert, Holger Reinisch und Claudia Weißenborn

Bilingualer Fachunterricht in der kaufmännischen Berufsausbildung: Erfahrungen und Überlegungen zur Einbeziehung in die Lehrerbildung

1. Einleitung

Für Lehrlinge der großen süd- und norddeutschen Familienhandelsgesellschaften und Kaufherren des späten Mittelalters, deren Handels- und Finanzgeschäfte sich über ganz Europa erstreckten und bereits im 16. Jahrhundert auch den transatlantischen Handel einschloss, war ein mehrmonatiger Auslandsaufenthalt in einer Niederlassung der Firma oder bei einem befreundeten Kaufmann während der Lehrzeit obligatorisch. Hier erlernten die Lehrlinge insbesondere die fremde Sprache, die Handelsgebräuche, die einschlägigen rechtlichen Bestimmungen und die an ihrem Aufenthaltsort gebräuchlichen Münzen, Maße und Gewichte. Etliche von ihnen besuchten während ihres Auslandsaufenthaltes spezielle Kaufmannsschulen oder erhielten Sprachunterricht durch Übersetzer in der Niederlassung (vgl. dazu mit ausführlichen Quellennachweisen BRUCHHÄUSER 1989). Wenn das, was damals selbstverständlich war, heute auch nur annähernd Standard in der kaufmännischen Berufsausbildung wäre, dann wäre eines der wichtigsten Reformziele für die Berufsausbildung erreicht. Schließlich zählt das aktuell „internationale und interkulturelle berufliche Handlungskompetenz“ (BORCH u. a. 2003) genannte Bündel an Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten heute wie damals für eine immer größer werdende Zahl von kaufmännischen Sachbearbeitern zu den zentralen Anforderungen ihres Arbeitsplatzes.

Über Jahrhunderte waren Fremdsprachen Kernbestandteil des kaufmännischen Curriculums (vgl. KUTSCHA 1980); erst dessen zu Beginn des 20. Jahrhunderts einsetzende Differenzierung in spezielle kaufmännische Berufe und nationalistische Bestrebungen führten insbesondere während der zwölfjährigen nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland dazu, dass der Fremdsprachenunterricht aus dem Curriculum für die meisten kaufmännischen Ausbildungsberufe gestrichen wurde und speziellen überwiegend in vollzeitschulischer Form angebotenen Bildungsgängen bzw. beruflichen Fortbildungen (z. B. Fremdsprachenkorrespondent/-in) vorbehalten blieb. Seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts wird Fremdsprachenunterricht jedoch wieder zunehmend in der Form des Wahlunterrichts, des Wahlpflichtunterrichts oder gar des Pflichtunterrichts in das Curriculum der kaufmännischen Berufsschule integriert (vgl. zur quantitativen Entwicklung BORCH u. a.

2003, 72–81). Allerdings steht der Fremdsprachenunterricht, wobei es sich in der Regel um Englischunterricht handelt, häufig unverbunden neben dem kaufmännischen Fachunterricht. Die Gründe dafür sind vielfältig; zu nennen sind etwa unzureichende und sehr heterogene fremdsprachliche Vorkenntnisse der Schüler, aber insbesondere der Mangel an ausgebildeten Lehrkräften, die sowohl über eine Fakultas in einer Fremdsprache als auch in einer beruflichen Fachrichtung verfügen (vgl. dazu BORCH u. a. 2003, 95–102). Gleichwohl haben an einer ganzen Reihe von Berufsschulen in verschiedenen Bundesländern Lehrkräfte die Initiative ergriffen, Englisch als Arbeitssprache im berufsbezogenen Unterricht einzuführen (vgl. BRANDBURG 2000), und damit ein didaktisches Konzept erneut aufgegriffen, welches in Deutschland bereits im 18. Jahrhundert von Basedow am Dessauer Philantropin entwickelt wurde (vgl. GILOW 1906, 53 f.); dort wurde der Buchhaltungsunterricht abwechselnd in deutscher, englischer und französischer Sprache erteilt. Bei diesen Initiativen dürfte jedoch auch die in den letzten Jahrzehnten auch in Deutschland zunehmende Verbreitung von und Diskussion um bilingualen Unterricht im allgemeinen Schulwesen und in der Fremdsprachendidaktik eine erhebliche Rolle gespielt haben, die inzwischen zu einem umfangreichen Bestand an einschlägiger Literatur geführt hat (vgl. dazu als Überblick BACH, NIEMEYER 2002; BREIDBACH, BACH, WOLFF 2002; CASPARI u. a. 2007; KMK 2006; EURYDICE 2006). Allerdings ist die Literaturlage zum bilingualen Sachfachunterricht an beruflichen Schulen – unabhängig davon, ob es sich um didaktisch konzeptionelle Grundlagentexte, Berichte über Praxiserfahrungen oder Forschungsberichte handelt – bisher eher dürftig (siehe aber FÜNFINGER 2005; JANSEN O'DWYER, NABHOLZ 2004); dies dürfte nicht zuletzt darauf zurückzuführen sein, dass die Fremdsprachendidaktik die berufliche Bildung nur ausgesprochen selten in ihre Forschungen einbezieht.

Der folgende Erfahrungsbericht (vgl. 2.) über den bilingualen Fachunterricht an der Karl-Volkmar-Stoy-Schule Jena soll und kann diesem Defizit nicht abhelfen. Stattdessen werden solche didaktische Aspekte des Unterrichts thematisiert, die zwar besondere, aber lösbare Herausforderungen für die Lehrkräfte darstellen. Abschließend werden Fragen der Vorbereitung von Lehrkräften auf den bilingualen Sachfachunterricht im Studium thematisiert (vgl. 3.).

2. Erfahrungsbericht

„Confusing“ – das war das erschreckend klingende Urteil einer Schülerin über den bilingualen Unterricht in der speziellen Handelsbetriebslehre Außenhandel. „Verwirrend“? – Hatte die Schülerin nicht alles Inhaltliche verstanden? – Zum Glück war es das nicht. Sie meinte den Wechsel zwischen Deutsch und Englisch als Unterrichtssprache – manchmal mehrmals in einer Unterrichtsstunde. Aber dieser Wechsel

wird mehr und mehr ganz gewöhnlicher Betriebsalltag für viele Arbeitnehmer. So ist es gut, dass die jungen Menschen schon in der Schule lernen, mit dieser Verwirrung umzugehen und sie abzulegen in einer Umgebung, in der Versagen noch nicht so schwer wiegt wie in der Arbeitswelt.

An berufsbildenden Schulen bilingual zu unterrichten heißt – wenn man die eben erwähnte Chance des bilingualen Unterrichts realisieren möchte – nicht, den Fachunterricht ausschließlich in der Fremdsprache zu halten. Es heißt vielmehr, fachliche Inhalte wirklich bilingual, zweisprachig – in Mutter- und Fremdsprache – an die Schüler heranzutragen. Denn die Schüler müssen die Fachbegriffe in beiden Sprachen nicht nur kennenlernen, sondern mit ihnen in beiden Sprachen umgehen können – und die deutschen Fachbegriffe sind für sie zunächst genau so fremde „Werkzeuge“ wie die fremdsprachigen. „Und was heißt das auf Deutsch?“, fragen Schüler, wenn sie deutsche Fachbegriffe wie „Indossament“ oder „Delkredereprovision“ hören. Die Schüler lernen zwei Begriffe für dieselbe Sache – ein positiver Synergieeffekt. Sie lernen gleichzeitig, jeden dieser Begriffe sinnvoll und grammatisch richtig in Sätze einzufügen, die der jeweiligen Sprache angehören. Die Schüler lernen zusammen mit den Fachbegriffen in beiden Sprachen auch zu differenzieren; sie lernen, dass ein deutsches Wort nicht unbedingt gleich dem englischen Äquivalent ist, welches sie im Wörterbuch finden: dass z. B. ein Reeder nach deutschem Handelsrecht nicht Frachtführer ist, während das englische Wort „carrier“ auch die Reeder umfasst. Differenzierendes Denken heißt gleichzeitig auch interkulturelles Lernen, welches im zusammenwachsenden Europa und vor dem Hintergrund der Internationalisierung der Arbeits- und Lebensverhältnisse unabdingbar ist.

Mit dem differenzierenden Denken einher geht genaueres Sprechen und Schreiben. Dies ist für junge Berufstätige von wesentlicher Bedeutung. Mag es im privaten Bereich genügen, sich „irgendwie“ zu verständigen, „Hauptsache, man versteht es“, kommt es in der Berufsbildung darauf an, zu lernen, sich genau und möglichst fehlerfrei auszudrücken. Bekommt ein Unternehmen im Ausland ein erstes Schreiben von einem deutschen Unternehmen, wird es von den Fehlern in dem Brief auf die Qualität der Produktion schließen. Wertvolle Aufträge können so verloren gehen. Montageanleitungen, Gebrauchsanweisungen und vertragliche Vereinbarungen müssen genaue Aussagen treffen, um nicht kostspielige oder sogar lebensgefährliche Fehler zu verursachen. „If I paid the invoice amount ...“ – sagte ein Schüler. Welcher Lieferant würde an jemanden liefern, der es schon selbst für unwahrscheinlich hält, dass er bezahlt? Das Üben dieser Genauigkeit im Ausdruck fördert nicht nur Fach- und Sprachkompetenz, sondern gleichzeitig Selbst- und Sozialkompetenz: genaues Denken, Zuverlässigkeit, Ernstnehmen des (ausländischen) Gesprächspartners und seiner Sprache, die Berücksichtigung seiner Wahrnehmungskompetenz.

Bilingualer Unterricht darf demzufolge nicht ein wirres Gemisch von beiden Sprachen sein, in dem jeder die Sprache benutzt, in der ihm gerade etwas einfällt, und in die deutsche Sprache zurückfällt, wenn das Wort in der Fremdsprache gerade nicht erinnert wird. Dies entspräche nicht der betrieblichen Wirklichkeit. Der Wechsel zwischen beiden Sprachen sollte vielmehr sorgfältig von der Lehrkraft geplant oder – wenn der Wechsel spontan aufgrund eines nicht vorhergesehenen Ereignisses im Unterricht notwendig wird – methodisch-didaktisch begründbar sein. Die Schüler sollten ermutigt werden, zumindest zu versuchen, etwas in der Fremdsprache auszudrücken, wenn in dieser Phase die Fremdsprache Unterrichtssprache ist. Nur auf ausdrückliche Aufforderung der Lehrkraft sollte in der Muttersprache geantwortet werden. Mitschüler und Lehrkraft können dann helfen, das Gesagte in die Fremdsprache umzusetzen. Bei einem geplanten Wechsel zwischen Mutter- und Fremdsprache lernen Schüler auch, etwas zu umschreiben, wenn sie Fachausdrücke nicht kennen, ihnen diese nicht einfallen bzw. es dieses Phänomen im anderen Sprachraum gar nicht gibt. Beispielsweise gibt es für den deutschen Ausdruck „Nacherfüllung“ aus dem Kaufvertragsrecht kein englisches Wort, weil im englischen Recht die Ansprüche des Käufers anders gegliedert sind. Es muss also ein neues Wort oder eine Umschreibung gefunden werden – in diesem Fall könnte es das Wort „refulfillment“ sein. Dieses existiert zwar im offiziellen englischen Sprachgebrauch nicht, bei dessen Benutzung kann aber jeder englisch Sprechende erkennen, was gemeint ist. Dies ist eine gute Übung für die Schüler – ein Schüler sagte auf die Frage nach dem, was er mitnimmt aus dem bilingualen Unterricht: „Viele Dinge, die ich im normalen Leben auch gebrauchen kann.“ Das Umschreiben ist ein Beispiel, mehr Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben von Fremdsprache, auch Umgangssprache, ein anderes.

Im Fall von im anderen Sprachraum nicht existierenden Phänomenen ist mit dem bilingualen Unterricht auch interkulturelles Lernen verknüpft, wie das Beispiel der Nacherfüllung aus dem Bereich Wirtschaft und Verwaltung zeigt. Die Schüler vollziehen diesen Unterschied in den Rechtsnormen etwas mühsamer, nämlich über ihr Sprachverhalten, sie werden ihn aber dadurch besser im Gedächtnis behalten und lernen gleichzeitig für ihr berufliches Handeln, dass sie mit ihrem Geschäftspartner vereinbaren müssen, welches Recht für einen Vertrag angewendet werden soll, wenn es zu Rechtsstreitigkeiten kommt.

Der geplante Wechsel von einer Sprache zur anderen hat auch den Vorteil, dass die Schüler exakter merken, dass und wo sie etwas noch nicht verstanden haben. Das Suchen nach einem äquivalenten Ausdruck in der anderen Sprache setzt ein hohes Maß an Verständnis des Sachverhaltes voraus. Zudem fällt auf, dass im bilingualen Unterricht mehr Sachfragen gestellt werden als im rein muttersprachigen.

Bei manchen Themen gestaltet sich das Lehren eines Themas, das der Lehrkraft zunächst unüberwindlich schwierig zu sein scheint, als nichts Anderes als was sie

schon immer im rein muttersprachigen Unterricht getan hat. Als Beispiel sei hier die Einbeziehung eines deutschen Gesetzestextes in den bilingualen Unterricht genannt. Selbst im rein muttersprachigen Unterricht obliegt es der Lehrkraft, die manchmal schwer verständliche, komplizierte Gesetzessprache in für Schüler verständliche Muttersprache umzusetzen. Der einzige Unterschied besteht darin, dass ihm der bilinguale Unterricht die Möglichkeit gibt, die manchmal schwer verständliche, komplizierte Gesetzessprache in für Schüler verständliche Fremdsprache umzusetzen.

Eine besondere Schwierigkeit und Herausforderung für die Lehrkraft, die an einer berufsbildenden Schule bilingual unterrichtet, liegt in der Heterogenität der Sprachkenntnisse, mit denen die Schüler an die berufsbildende Schule kommen. Es kann nicht – wie es an allgemeinbildenden Schulen möglich ist – eine Klasse gebildet werden, die schon ein oder zwei Jahre vor Einsetzen des bilingualen Unterrichts zusätzlichen Unterricht in der Fremdsprache erhält oder deren Fachunterricht um zwei Stunden aufgestockt wird. Insbesondere in der Berufsschule lernen Schüler mit Haupt- oder Realschulabschluss in einer Klasse zusammen mit Schülern, die mit der Fremdsprache als Leistungsfach ihr Abitur abgelegt haben. Allen soll die Lehrkraft in der Verständlichkeit des eigenen Sprechens, in Unterrichtsmethoden und -medien bis hin zu Leistungskontrollen und deren Bewertung gerecht werden. Das heißt nicht nur, dass die Lehrkraft ihr eigenes Sprachniveau so niedrig wie möglich ansetzt – und das bei fachlicher Exaktheit –, sondern es bedeutet auch, dass die Schüler mit guten Vorkenntnissen in der Fremdsprache einen Anspruch darauf haben, auf ihrem Niveau angesprochen und gefordert zu werden, ihre Fähigkeiten und Gaben an die Grenze ihrer Ausdehnbarkeit zu bringen. Das bedeutet auch, dass die Lehrkraft ihre Fragen an die Schüler nicht nur nach den Anforderungen an logisches Denkvermögen, fachliches Vorwissen usw. differenziert und variiert und weiß, welchen Schüler sie zur Beantwortung der Frage heranziehen kann, sondern auch nach den Anforderungen, die eine von ihr gestellte Frage und deren Beantwortung an das sprachliche Vermögen der Schüler stellen.

Auch hier lassen sich Lösungen finden in bewusst und geplant arbeitsgleicher oder arbeitsteiliger Gruppenarbeit sowie in der Arbeit mit Basis- und Expertengruppen. Für Wiederholungen kann es Einsetzübungen geben, bei denen für die Schüler mit geringen Vorkenntnissen nur die Fachwörter ausgelassen sind, die sie direkt im bilingualen Unterricht gelernt haben. Die schon über mehr Sprachfähigkeiten verfügenden Schüler können z. B. Präpositionen zusätzlich einsetzen. Die Kontrolle erfolgt dann wieder gemeinsam, weil die Texte dieselben sind. Hier lernen auch die sprachlich nicht so kompetenten Schüler viel Sprache, weil sie die grammatisch richtig formulierten Sätze so lange immer wieder in ihrer Ganzheit lesen müssen, bis ihnen das einzusetzende Wort eingefallen ist: ein willkommener, aber von der Lehrkraft bewusst einsetzbarer Nebeneffekt. Es ist allerdings unabdingbar, dass die

Schüler mit geringeren Vorkenntnissen für ihre Sprachkenntnisse mehr tun müssen. Sie dafür immer wieder zu motivieren, zu verhindern, dass sie aufgeben, ist z. T. Aufgabe der Lehrkraft, kann aber gleichzeitig zu einem gestärkten Bewusstsein für Selbstmotivation bei diesen Schülern führen.

Es gibt viele in den Unterricht einplanbare Maßnahmen der Lehrkraft, mit denen sie die Motivation der Schüler erhöhen und das bilinguale Lernen erleichtern kann. Sie kann den Schülern zum Sprechen – teilweise auch zum Schreiben – „Rede“-Mittel an die Hand geben für den ganz alltäglichen „Small Talk“ im Unterricht, für Präsentationen und für bestimmte Sachthemen (hier sind auch zweisprachige Wortlisten möglich). Wichtig ist auch, dass die Schüler wissen, dass sie probieren dürfen – „Try, we'll all help you“, sollte eine ständige Redewendung der Lehrkraft sein. Den Schülern muss die Möglichkeit eingeräumt werden, jederzeit fragen zu können. Sie müssen wissen, dass sie nur zu sagen brauchen „I have got a question“ und ihnen dann Zeit gelassen wird, ihre Frage in der Fremdsprache zu formulieren. Die Schüler lernen außerdem bei Übersetzungen und Übertragungen mit dem Wörterbuch richtig umzugehen, die Geduld zu haben, so lange unter den Bedeutungen eines Wortes zu suchen, bis ein den Sinn treffender Ausdruck gefunden wird.

Bilingualer Unterricht kann in verschiedenen Formen realisiert werden. Die Lehrkraft kann zunächst kurze fremdsprachige „Ausflüge“ in den muttersprachigen Unterricht einfügen. Sie kann z. B. bilingualen Unterricht im Bereich Wirtschaft und Verwaltung beginnen, indem sie aus dem Inhaltsverzeichnis eines Fachbuches alle Wörter herausuchen lässt, die es entweder in der deutschen Sprache auch gibt – z. B. Marketing –, oder Wörter oder Wortgruppen, die der Schüler verstehen kann, weil sie der deutschen Sprache sehr ähnlich sind – z. B. „Interpreting financial information“, „Marketing strategies – pricing and promotion“, „The business plan – production and resources“ (nach FARDON 2002). Im gewerblich-technischen Unterricht können den Schülern schriftliche Anweisungen in der fremden Sprache mit zweisprachiger Wortliste gegeben werden, sonst aber der Unterricht in der Muttersprache geführt werden. Kochrezepte in englischer oder französischer Sprache lassen den Unterricht in Gastronomie- und Hauswirtschaftsklassen interessanter werden. Bilingualer Unterricht kann auch als Unterrichtsmodul oder Projekt (z. B. in der letzten Woche vor den Sommerferien) durchgeführt werden. Es kann der gesamte Unterricht in einem Fach durchgängig bilingual gehalten werden, was meist für die Lehrkraft nicht gleich nach Beginn des bilingualen Unterrichts möglich sein wird, weil dieser Unterricht erheblich (etwa 30 %) mehr Vorbereitungszeit erfordert.

Der Unterricht kann von einer Fachlehrkraft gehalten werden, die entweder die Fremdsprache als Zweitfach studiert hat oder aber längere Zeit im Ausland gelebt hat, er kann aber auch als Team-Teaching mit Fach- und Fremdsprachenlehrkraft

realisiert werden, was derzeit vom Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (THILLM) sehr gefördert wird (vgl. THILLM 2005 und 2008).

„It's a challenge“, sagte eine Schülerin, als sie nach drei Jahren bilingualen Unterricht gefragt wurde, was sie darüber denkt. Eine Herausforderung ist es – für Schüler und Lehrkräfte. Für Lehrkräfte ist es die Kombination von Sachfach und Fremdsprache in Inhalten, Didaktik und Methodik. Für Schüler und Lehrkräfte besteht die Aufgabe darin, Sachverhalte, die sie gewohnt sind, mit der Muttersprache zu verknüpfen, jetzt auch mit fremdsprachigen Gepflogenheiten im Denken und Verstehen zu verbinden. Das ist eine Kompetenz, die Lehrkräfte zumindest schon mit dem Lesen fremdsprachiger Fachliteratur geübt haben, die sie aber jetzt anreichern müssen durch Sprechen, Hören und Schreiben – eine Aufgabe, die schon während des Studiums vorbereitet werden sollte durch Veranstaltungen, die es ermöglichen, die fremde Sprache mit einem Fach zu verknüpfen. „Deutsche und englische Fachausdrücke und Sätze fallen mir zur gleichen Zeit ein“, resümierte eine Schülerin ihre Erfahrungen mit dem bilingualen Unterricht. Es wäre schön, wenn dies für angehende Lehrkräfte schon an der Universität zur Selbstverständlichkeit wird.

Um diese und andere Vorteile zu realisieren, wurde 1997 vom Thüringer Kultusministerium im Rahmen des europäischen Berufsbildungsprogramms „Leonardo da Vinci“ die Förderung des Projektes „Einführung des bilingualen Unterrichts an berufsbildenden Schulen“ beantragt. Neben zwei Schulen in Jena, der Karl-Volkmar-Stoy-Schule (Wirtschaft und Verwaltung) und dem Staatlichen Berufsbildenden Schulzentrum Jena-Göschwitz (Gewerbe/Technik und Hauswirtschaft/Gastronomie) waren vier Schulen aus Großbritannien, Irland und Finnland an dem Projekt beteiligt. In diesem ersten Projekt wurde u. a. mit verschiedenen Möglichkeiten experimentiert, den Schülern die Angst davor zu nehmen, Fachinhalte in einer Fremdsprache aufzunehmen und auszudrücken, also sich überhaupt auf bilingualen Unterricht einzulassen. Dies gestaltete sich an kaufmännischen Schulen einfacher als an gewerblich-technischen, weil die Schüler und Ausbildungsbetriebe im Allgemeinen schneller davon zu überzeugen sind, dass die Teilnahme an solch einem Unterricht von erheblichem Nutzen für das spätere Berufsleben sein wird. Zahlreiche Schwerpunkte, z. B. Handelskorrespondenz und die dokumentenbezogene Abwicklung von Handelsgeschäften, knüpfen an konkrete berufsspezifische Handlungen an und schaffen eine ideale Ausgangslage für handlungsorientiertes Lehren und Lernen. Das Lernen der Fremdsprache und das Lernen in der Fremdsprache kann verbunden und Lernsituationen können geschaffen werden, in denen die Fremdsprache Mittel zum Zweck, Arbeits- und Fachsprache wird.

Im Rahmen transnationaler Partnerschaften innerhalb des Projektes konnten innovative Instrumente und Methoden in der Berufsbildung entwickelt und umgesetzt werden. Die Partner unterstützen sich dabei sprachlich und fachlich. Diese gegen-

seitige Hilfe wurde im zweiten LEONARDO-Projekt „Sprachenkompetenz für Europa durch bilingualen Fachunterricht an berufsbildenden Schulen“ (BILVOC I, 2002–2005) intensiviert – es kamen eine ungarische, eine portugiesische und zwei französische Schulen dazu. Die beiden zuletzt Genannten bereicherten insbesondere den Unterricht im Bereich Gastronomie. Es wurden Unterrichtsmodule erarbeitet, ausgetauscht und ergänzt (Erfahrungsberichte zum bilingualen Unterricht und die erarbeiteten Unterrichtsmodule finden sich im Internet unter www.leonardo.th.schule.de). Auf der Basis der in diesem Projekt gewonnenen Erkenntnisse legten fünf Projektteilnehmer aus drei Ländern ihre Erfahrungen in einem Buch dar (vgl. EISTERT u. a. 2007). Außerdem wurde ein Kurs in Wirtschaftsdeutsch in Tartu (Thema: Gründung eines Unternehmens – von der Suche nach einem geeigneten Gelände bis hin zum Verkauf der ersten Ware) an der dortigen Partnerschule gehalten. Während des derzeit laufenden dritten Projekts (2008–2010) soll ein ähnlicher Kurs an der Handelsakademie in Karvina (Tschechien) stattfinden (Thema: Handelskorrespondenz und Marketing).

3. Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts in der ersten Phase der Berufsschullehrerausbildung

Der Vision der Projekte, bilingualen Unterricht flächendeckend einzuführen, steht ein fundamentales Problem entgegen: Lehrpersonal mit der Befähigung zum bilingualen Unterrichten ist nur in sehr geringem Umfang vorhanden und an dieser Situation wird sich auch in absehbarer Zukunft wenig ändern (siehe BORCH u. a. 2003, 96–105). Dementsprechend findet bilingualer Unterricht an berufsbildenden Schulen eher selten statt. Es ist notwendig, die Fortbildung der Lehrkräfte noch stärker und verbindlicher zu thematisieren und zu etablieren. Außerdem ist es dringend erforderlich, dass Universitäten für die erste Phase der Lehrerausbildung und Studienseminare für die zweite Phase weitere Angebote an berufsbildenden Schulen in der Kombination Sachfach/Fremdsprache entwickeln. Die an einigen Universitäten, z. B. in Wuppertal, Bochum und Dortmund, existierenden Zusatzstudiengänge „Bilingualer Sachfachunterricht“ und entsprechende Zusatzausbildungen während des Referendariats, wie sie beispielsweise in Hamburg angeboten werden, reichen nicht aus; zumal sie sich in der Regel nicht an Lehrpersonal beruflicher Schulen und Studierende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik richten. Mit dem dritten LEONARDO-Projekt „Weiterentwicklung berufsbezogener Sprachenkompetenz in Europa durch Qualifizierung von Bildungspersonal in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (BILVOC II)“ haben es sich die Projektpartner daher zum Ziel gesetzt, diese Schwerpunkte zu bearbeiten.

Im Hinblick auf die Entwicklung von Konzepten der 1. Phase der Lehrerausbildung und den Ergebnistransfer des Projektes „BILVOC“ arbeitet die Karl-Volkmar-

Stoy-Schule sehr eng mit dem Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Friedrich-Schiller-Universität Jena zusammen. Es wurden bereits zwei Lehrveranstaltungen mit dem Titel „Bilingualer Unterricht in der Berufsschule“ für künftige Diplom-Handelslehrerinnen und Handelslehrer an der Friedrich-Schiller-Universität gehalten. Im Zentrum dieser Veranstaltungen standen didaktisch-methodische Themenstellungen zur Gestaltung bilingualen Unterrichts an der berufsbildenden Schule. Die Studierenden lernten an für den Unterricht relevanten Themen (z. B. Kaufvertrag, Unternehmensformen) sowohl die sprachlichen Mittel, die sie brauchen, um bilingualen Unterricht halten zu können, als auch Methoden des Fachunterrichts mit Methoden des Fremdsprachenunterrichts miteinander zu verknüpfen. Durch Hospitationen an der Karl-Volkmar-Stoy-Schule konnten die Studierenden bilingualen Unterricht beobachten und analysieren. Den Studenten wurde ermöglicht, Einblick zu nehmen in den schulischen Alltag und schon ganz praktisch zu erfahren, wie mit besonderen Schwierigkeiten, z. B. der Heterogenität der Sprachkenntnisse, umgegangen werden kann. Gleichzeitig konnten sie sich schon etwas Fachsprache aneignen.

Mit der Umstellung des bisherigen Diplom-Studienganges Wirtschaftspädagogik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena auf das Bachelor-Master-Format ist es gelungen, jeweils ein Modul zur Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts und zur jeweiligen Wirtschaftssprache in den Pflichtkanon des Masterstudiengangs Wirtschaftspädagogik aufzunehmen, und zwar für sämtliche Studierenden, die Englisch, Französisch oder Spanisch als Zweitfach wählen. Die genannte Lehrveranstaltung ist Bestandteil dieses Moduls. Hierdurch kann Nachhaltigkeit gesichert und ein wichtiger Beitrag zur Qualitätssteigerung der Berufsbildungspraxis geleistet werden, denn nur durch hinreichend qualifiziertes Bildungspersonal kann die Einführung von bilingualem Fachunterricht in die Regelausbildung innerhalb besonders relevanter Bildungsgänge realisiert werden.

Literatur

- BACH, Gerhard; NIEMEYER, Susanne (Hrsg.): Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. Frankfurt am Main 2002
- BORCH, Hans u. a.: Internationalisierung der Berufsbildung. Strategien – Konzepte – Erfahrungen – Handlungsvorschläge. Bielefeld 2003
- BRANDENBURG, Ingrid: Fremdsprachen als Arbeitssprachen in beruflichen Fächern. In: GRUNDMANN, Hilmar (Hrsg.): Deutsch- und Fremdsprachenunterricht an beruflichen Schulen. Chancen und Perspektiven. Bielefeld 2000, S. 104–112
- BREIDBACH, Stephan; BACH, Gerhard; WOLFF, Dieter (Hrsg.): Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer- und Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie. Frankfurt am Main 2002

- BRUCHHÄUSER, Hans-Peter (1989): Kaufmannsbildung im Mittelalter. Determinanten des Curriculums deutscher Kaufleute im Spiegel der Formalisierung von Qualifizierungsprozessen. Köln, Wien 1989
- CASPARI, Daniela u. a. (Hrsg.): Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung. Frankfurt am Main u. a. 2007
- EISTERT, Ulrike u. a.: Bilingualer Unterricht an beruflichen Schulen. Ausgewählte Methoden. Baltmannsweiler 2007
- FARDON, Michael u. a.: Advanced Business. Worcester 2002
- FÜNFINGER, Matthias: Bilingualer Unterricht an kaufmännischen Berufsschulen. In: HORLEBEIN, Manfred; SCHANZ, Heinrich (Hrsg.): Wirtschaftsdidaktik für berufliche Schulen. Baltmannsweiler 2005, S. 132–144
- GILLOW, Hermann: Das Berliner Handelsschulwesen des 18. Jahrhunderts im Zusammenhang mit den pädagogischen Bestrebungen seiner Zeit dargestellt. Berlin 1906
- JANSEN O'DWYER, Esther; NABHOLZ, Willy: Die Lehre zur Sprache bringen. Handbuch für die Einführung von zweisprachigem Unterricht an Berufsschulen. Bern 2004
- KUTSCHA, Günter: Fremdsprachenausbildung und wirtschaftswissenschaftliche Grundbildung im doppeltqualifizierenden Bildungsgang „Fremdsprachenkorrespondenten/allgemeine Hochschulreife“. In: MEYER, Meinert Arnd (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe II. Ein Modell. Königstein/Taunus 1980, S. 161–236
- THÜRINGER INSTITUT FÜR LEHRERFORTBILDUNG, LEHRPLANENTWICKLUNG UND MEDIEN (Hrsg.): Bilinguale Module an unserer Schule – Wie geht das? Bad Berka 2005
- THÜRINGER INSTITUT FÜR LEHRERFORTBILDUNG, LEHRPLANENTWICKLUNG UND MEDIEN (Hrsg.): Bilinguale Module in Thüringen. Bad Berka 2008

Internetquellen

- EURYDICE: Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Survey. Brüssel 2006, http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integra-1071EN.pdf
- KMK (= Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2006/2006_04_10-Konzepte-bilingualer-unterricht.pdf
- THÜRINGER KULTUSMINISTERIUM: BILVOC – Sprachkompetenz für Europa durch bilingualen Fachunterricht an berufsbildenden Schulen, <http://www.leonardo.th.schule.de>

Jürgen Bolten

Interkulturelle Kompetenzvermittlung via Internet

Wie bislang keine andere Technologie in der Geschichte der Medienentwicklung hat das World Wide Web zur Verkürzung raumzeitlicher Distanzen beigetragen und sich auf diese Weise als einer der zentralen Impulsgeber der Globalisierung erwiesen. Kaum ein anderes Medium ist heute produktiver, wenn es darum geht, interkulturelle Kontakte zu initiieren und damit interkulturelle Lernprozesse in ungesteuerter Form anzustoßen. Inwieweit diese interkulturellen Potenziale des Internets auch für gesteuertes Lernen nutzbar gemacht und zum Zweck der interkulturellen Kompetenzvermittlung eingesetzt werden kann, soll nachfolgend skizziert werden.

Der Beitrag beginnt mit einer definitorischen Verständigung hinsichtlich des Bezugsrahmens „Interkulturelle Kompetenz“, um darauf aufbauend in einem zweiten Schritt dann aktuelle Beispiele internetbasierten interkulturellen Lehrens und Lernens vorstellen und in Hinblick auf ihre methodischen und inhaltlichen Besonderheiten erläutern zu können. Die Darstellung beschränkt sich auf den deutschsprachigen Raum, wobei eine Vollständigkeit schon aufgrund der hohen Entwicklungsdynamik auch annäherungsweise nicht möglich sein wird.

1. Was heißt „Interkulturelle Kompetenz“?¹

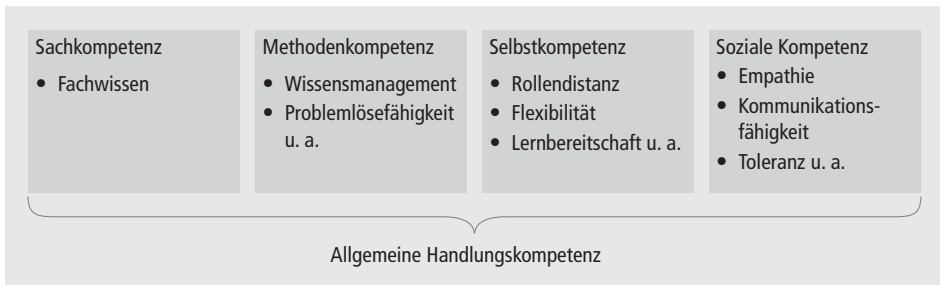
„Interkulturalität“ bezeichnet ein konkretes Interaktionsgeschehen – z. B. das zwischen zwei Personen A und B, deren Sozialisation in unterschiedlichen Lebenswelten (LA und LB) stattfindet. LA und LB (und hierunter sind Teamkulturen genauso zu verstehen wie Länder- oder Nationalkulturen) verfügen über eine mehr oder minder große Schnittmenge an gemeinsamen Codes und Bedeutungskonzepten. Je geringer die Schnittmenge ist, desto weniger plausibel, sinnvoll oder in alltagskultureller Bedeutung „normal“ werden A und B ihr Handeln gegenseitig wahrnehmen. So wird jemand, der in einer Tropenwaldregion aufgewachsen ist, in Bezug auf die Art und Weise seiner Realitätserkenntnis ganz andere Gewohnheiten entwickelt haben als jemand, der in einer nordischen Fjordlandschaft groß geworden ist. Für den einen sind Technologien essenziell, die dem anderen eher nebensächlich erscheinen. Dieser Tatbestand hat – mit einem jahrhundertelangen Vorlauf – auf die Konzeptualisierung des Bildungswesens ebenso Einfluss genommen wie auf die Konstruktion von Sinngebungsinstanzen (z. B. Religionen), auf Konventionalisierungen gesell-

1 Gute Einblicke in den aktuellen Forschungs- und Diskussionsstand zum Thema „Interkulturelle Kompetenz“ vermitteln BENSELER u. a. 2003 sowie RATHJE 2006 und DEARDORFF 2006.

schaftlichen Zusammenlebens (Sozialethiken, Rechtssysteme), auf die Entwicklung von Kommunikationsstilen oder auch auf die Herausbildung bestimmter Lehr- und Lernmethoden. Dementsprechend erscheinen einem Handlungssysteme, in denen man selbst nicht sozialisiert ist, zunächst mehr oder weniger „fremd“: Man ist nicht imstande in der gleichen Weise Handlungsrountinen zu praktizieren, wie es in „eigenen“ Lebensweltkontexten der Fall wäre.

In diesem Sinn erfordert jeder Handlungskontext – in unserem Beispiel LA und LB – auch eine besondere, auf ihn zugeschnittene Handlungskompetenz. Zur differenzierteren Beschreibung von Handlungskompetenz haben sich in den vergangenen Jahren vor allem Modelle aus der Erziehungswissenschaft etablieren können. Allgemeine Handlungskompetenz wird hiernach im Sinne von lat. „competere“ verstanden als ein dem jeweiligen Handlungskontext angemessenes Zusammenspiel (a) sachbezogener, (b) methodischer, (c) persönlicher und (d) sozialer Teilkompetenzen – oder als „die Fähigkeit des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK, 5. Februar 1999):

Abbildung 1: Allgemeine Handlungskompetenz



Die Personen A und B aus unserem Beispiel verfügen aufgrund ihrer unterschiedlichen Sozialisationskontexte über unterschiedlich spezifizierete Handlungskompetenzen. Wenn sie z. B. im Rahmen eines internationalen Projekts aufeinandertreffen, ereignet sich Interkulturalität in dem Sinne, dass – zunächst sehr schnell, unausgesprochen und meistens auch unreflektiert – ein Interaktionsszenario ausgehandelt wird, das weder den in LA noch den in LB als „normal“ und „plausibel“ akzeptierten Handlungsrountinen folgen muss. Es entsteht eine „Interkultur“ LC, deren große Potenziale darin zu sehen sind, dass sie auf synergetischem Weg vollkommen neue Konventionen, Handlungsregeln und Ideen zu generieren in der Lage ist – etwas, das innerhalb von LA oder LB nie entstehen könnte, weil hier die entsprechenden Initialisierungsimpulse fehlen.

Dies beginnt bereits bei einer scheinbar banalen Situation wie der ersten Begrüßung. Nehmen wir an, A ist es gewohnt, die Hand zu schütteln, während dies für B im Kontext seiner Sozialisationsgeschichte in LB äußerst unüblich erscheint. Die Interaktion der beiden wird aller Wahrscheinlichkeit nach nicht damit enden, dass der eine mit ausgestrecktem Arm vor dem anderen stehen bleibt, während dieser seine Arme vor der Brust verschränkt. Es wird eher eine Lösung geben, die entweder in der weitgehenden Anpassung des einen an den anderen besteht oder aber irgendwo „dazwischen“ liegt. Der Aushandlungsprozess dieses „Dazwischen“ bzw. der „Interkultur“ erfolgt meist implizit und ist in seinem Verlauf (hier dem des Begrüßungsrituals) kaum prognostizierbar und bestimmbar. „Interkulturen“ werden dementsprechend von Fall zu Fall und in Abhängigkeit vom jeweiligen Kontext von den Beteiligten durch die Markierung gemeinsamer Akzeptanzspielräume ausgehandelt. Dies betrifft jede interkulturelle Kontaktsituation, die nicht – wie es teilweise bei politischen Treffen der Fall ist – vollständig reglementiert und so strikt vorgeplant sind, dass für die Beteiligten kein Aushandlungsspielraum mehr besteht.

Offenkundig ist, dass ein Wissen um Handlungsrountinen oder „Do’s and Dont’s“ der Lebenswelt des Interaktionspartners letztlich kaum Voraussagen darüber zulässt, wie dieser sich in einer interkulturellen Kontaktsituation verhalten wird: Gerade weil er sich umgekehrt vielleicht ebenfalls mit den Handlungskonventionen seines Partners vertraut gemacht hat, ist es nicht unwahrscheinlich, dass er sich von vornherein anzupassen versucht und das von ihm erwartete Verhalten gerade nicht zeigt – und umgekehrt.

Interkulturelle Kompetenz beinhaltet daher mehr als nur das Wissen um Kulturstandards; genauso, wie sich interkulturelles Wissen als Prozesswissen nicht in Kulturvergleichen erschöpfen kann (vgl. DATHE 2005).

Interkulturelle Kompetenz bezeichnet vielmehr die Fähigkeit, interkulturelle Aushandlungsprozesse mit einer für alle Beteiligten möglichst hohen Plausibilität realisieren zu können. Dies gelingt vor allem dann, wenn auf der Grundlage von Synergiebildungsprozessen Plausibilitätskriterien und Handlungsrountinen entwickelt werden, die von den Beteiligten als gemeinsame, spezifisch für ihre Interkultur LC geltende Regeln anerkannt werden. Damit konturiert sich die Interkultur – wenn auch noch in sehr fragiler Form – als gemeinsame „Kultur“ der Beteiligten. Interkulturelle Kompetenz beinhaltet vor diesem Hintergrund folgerichtig die Fähigkeit, Interkulturalität in Kulturalität transformieren zu können² (RATHJE 2006).

2 Dass letztlich jede „Kultur“ Produkt interkultureller Interaktionen ist, lässt sich auf kulturhistorischem Wege an unendlich vielen Beispielen dokumentieren. So ist beispielsweise selbst den meisten Briten nicht bekannt, dass das auf den ersten Blick unplausible Währungszeichen £ für das englische Pfund auf die in der frühen Neuzeit von Italien dominierten europäischen Finanzmärkte verweist und in einem engen Zusammenhang mit der italienischen „Lira“ steht.

Um einen weiteren, fünften Teilbereich der allgemeinen Handlungskompetenz oder gar um eine vollständig eigenständige Handlungskompetenz geht es dabei freilich nicht: „Interkulturelle Kompetenz“ bezeichnet – ebenso wie es bei eigenkulturellen Handlungskontexten der Fall ist – das interdependente Zusammenspiel von Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz; mit dem Unterschied, dass dieses Zusammenspiel nicht auf sozialisationsbedingt weitgehend plausible und abschätzbare Handlungskontexte bezogen ist, sondern auf mehr oder minder unbekannte, unwägbara Interaktionsszenarien. Identische Szenarien gibt es hierbei nicht, was für interkulturelle Kompetenz bedeutet, dass sie selbst in hohem Maße (inter)kulturspezifisch ist: So werden deutsche Ingenieure, wenn sie nach Thailand entsandt werden, zum Zweck einer möglichst raschen Auftragsabwicklung voraussichtlich über andere Sozial- und Methodenkompetenzen verfügen müssen, als dies bei einer Entsendung in den USA der Fall wäre.

Abbildung 2: Allgemeine vs. interkulturelle Handlungskompetenz

Kompetenzbereich	Allgemeine Handlungskompetenz als Interdependenzverhältnis von:		Interkulturelle Handlungskompetenz als Interdependenzverhältnis von:
individuell	Belastbarkeit, Lernbereitschaft, Selbstwahrnehmung, Selbststeuerungsfähigkeit, Rollendistanz, Flexibilität, Ambiguitätstoleranz usw.	➔	dto. plus Transferfähigkeit auf bestimmte interkulturelle Kontexte; z. B.: Selbststeuerungsfähigkeit in sprachlich fremder Umgebung
sozial	Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, (Meta-)Kommunikationsfähigkeit, Toleranz, Kritikfähigkeit, Empathie usw.	➔	dto. plus Transferfähigkeit auf bestimmte interkulturelle Kontexte; z. B.: Konfliktfähigkeit in Kontexten unter Beweis stellen können, in denen andere Konfliktbewältigungsstrategien üblich sind
fachlich	Fachkenntnisse im Aufgabenbereich, Kenntnisse der fachlichen/beruflichen Infrastruktur, Fachwissen vermitteln können; Berufserfahrung	➔	dto. plus Transferfähigkeit auf bestimmte interkulturelle Kontexte; z. B.: Fachkenntnisse unter Berücksichtigung anderskultureller Traditionen der Bildungssozialisation vermitteln können
strategisch	u. a. Organisations- und Problemlösefähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Wissensmanagement usw.	➔	dto. plus Transferfähigkeit auf bestimmte interkulturelle Kontexte; z. B.: Synergiepotenziale bei kulturell bedingt unterschiedlichen Formen der Zeitplanung erkennen und realisieren können

In Arbeiten zur interkulturellen Kompetenzforschung werden sehr häufig Merkmale wie Empathie, Rollendistanz, Flexibilität, Toleranz etc. als Spezifika einer eigenständigen „interkulturellen Kompetenz“ genannt. Im Grunde genommen handelt es sich dabei jedoch um Aspekte einer allgemeinen Handlungskompetenz: Denn ohne Einfühlungsvermögen oder Toleranz wird man sich auch in eigenkulturellen beruflichen Kontexten nicht als „sozial kompetent“ ausweisen können. Im Unterschied zur allgemeinen Handlungskompetenz zeichnet sich interkulturelle Handlungskompetenz folglich nur dadurch aus, dass Merkmale wie Empathie, Belastbarkeit etc. auf Handlungskontexte transferiert werden, die nicht sozialisationsbedingt plausibel und weitgehend kalkulierbar sind. Dies lässt sich am Beispiel der Auslieferung eines Mähdreschers an Endnutzer verdeutlichen: Sofern vergleichbare Sozialisationsbedingungen vorliegen, gehört es zur fachlichen Kompetenz, die Maschine vorzuführen und (in der Erstsprache) erklären zu können. Ist dies nicht der Fall, kann es notwendig sein, die Maschinenfunktionen in einer fremden Sprache zu erläutern und sich ggf. auch darum zu kümmern, dass – wie auch immer begründete – Ängste vor der Maschine abgebaut werden.

2. Das Internet als Medium interkultureller Kompetenzvermittlung

Wenn wir interkulturelle Kompetenz als Fähigkeit verstehen, in anderen als den durch die eigene Sozialisation bekannten Kontexten situativ angemessen interagieren zu können, bietet sich das Internet als Medium bei der Unterstützung interkultureller Kompetenzvermittlung in zweifacher Hinsicht an: Zum einen als Ressourcenpool, um kulturspezifische und interkulturelle Kenntnisse zu erwerben, zum anderen als Medium interkultureller Interaktionen. Insbesondere unter Einbeziehung von Web-2.0-Instrumenten lässt sich Interkulturalität via Internet dementsprechend nicht nur thematisieren, sondern auch generieren. Inwieweit diese beiden häufig unter den Schlagworten „Web 1.0“ und „Web 2.0“ zusammengefassten Orientierungen des E-Learnings zur interkulturellen Kompetenzvermittlung beitragen können, soll nachfolgend im Rahmen einer kritischen, wenngleich notgedrungen lückenhaften Skizze bestehender Angebote insbesondere des deutschsprachigen Raums skizziert werden.

Unterscheiden lassen sich Übungstypen und Aufgaben mit unterschiedlichen inhaltlichen und methodischen Schwerpunkten: Auf der Inhaltsebene bietet sich eine Klassifizierung in kulturunspezifische, kulturspezifische und interkulturelle Contents an, auf der Methodenebene eine Differenzierung in distributive (Wissensverteilung), interaktive und kollaborative Ansätze (vgl. GRÖHBIEL, SCHIEFNER 2006; BOLTEN 2007):

Abbildung 3: Übungstypen für interkulturelles Lernen

<i>interkulturell</i>	u. a. Culture Assimilator; Analyse interkultureller Fallstudien/Diskurse	u. a. interkulturelle Planspiele; interkulturelle Projektarbeit	u. a. offene interkultu- relle Planspiele; offene Tandemprojekte
<i>kultur- spezifisch</i>	u. a. „Area Studies“; Übungen zu länderspez. Wissen; Kulturstandards	u. a. bedeutungsanaly- tische Praxisforschung, Field-Trips	
<i>kulturun- spezifisch</i>	u. a. Kurse zu interkultu- rellen Handlungstheorien und zu Handlungstheorien	u. a. Rollenspiele/ Simulationen zur Sensibilisierung	
	<i>Learning by distributing</i>	<i>Learning by interacting</i>	<i>Learning by intercultural collaboration</i>

2.1. Distributive Methoden

Distributive oder instruktive Lehrmethoden verwenden das Internet primär im Sinne des „Web 1.0“ als Ressourcenpool, um kulturunspezifische, kulturspezifische und interkulturelle Lerninhalte zu vermitteln. Interkulturelle Kompetenz wird auf diese Weise in eher grundlegender Form gefördert: Die Lernenden erwerben (inter-)kulturtheoretische Basiskenntnisse, erweitern ihr Wissen über spezifische Landes-, National- oder Regionalkulturen und lernen Besonderheiten interkulturellen Handelns und Kommunizierens kennen.

E-Learning-Angebote zu kulturunspezifischen Lerninhalten beziehen sich im Bereich des Learning by distributing zum Beispiel auf gestreamte Vorlesungen zu kulturtheoretischen und kulturanthropologischen Themen (www.intercultural-campus.org), auf Lernmodule zur allgemeinen interkulturellen Sensibilisierung, zu Themen der interkulturellen Kommunikations- und Handlungsforschung (ebd. <http://eu-community.daad.de/elearning.0.html>) oder zum Konfliktmanagement („Global Campus 21“ <http://gc21.inwent.org/de/index.jsp>). Eine einfache, sehr häufig genutzte Form netzbasierter E-Learnings besteht in der Aufbereitung thematisch strukturierter Textsammlungen, die als Downloads abrufbar sind und beispielsweise für das Selbststudium verwendet werden (http://www.ida-nrw.de/projekte-interkulturell-nrw/such_ja/08mame_1/hinter_m.htm; http://www.master-ik.ch/index.php?option=com_content&task=view&id=175&Itemid=545). Die umfangreichste Sammlung mit Texten zu interkulturellen, kulturwissenschaftlichen und kultur-

theoretischen Themen bietet derzeit für den deutschsprachigen Raum die Digitale Bibliothek des Interkulturellen Portals (www.interkulturelles-portal.de).

Den Hauptanteil der verfügbaren E-Contents dürften gegenwärtig Materialien und Aufgaben mit länderkundlichen oder kulturvergleichenden Inhalten bilden (KORHONEN 2003). Dies reicht von landeskundlichen CD- und Videodokumentationen über Hörbücher, Podcasts z. B. mit Interviews von Expats (http://www.podcast.at/podcast_culturesofa_77065.html), Videocasts (<http://www.magazine-deutschland.de/videoplay.php?lang=deu>; <http://www.ed-it.de/>) und Länderquiz (<http://www.how-to-bow.com/>) bis hin zu interaktiv konzipierten Lernmodulen zur Alltagskultur in unterschiedlichen Ländern (<http://www.e-interculture.de/>; http://www.tmc Corp.com/channel.aspx?page_id=WT160). Kulturvergleichende Themen werden in Form von Download-Aufgabenblättern, Multiple-Choice-Übungen oder als komplexere Selbstlernmodule mit Aufgabenteilen und Feedbackfunktion angeboten (<http://www.ikkompetenz.thueringen.de/>; <http://www.kompetenz-interkulturell.de/>).

Geht es darum, eine reflexive Auseinandersetzung mit den Besonderheiten interkulturellen Handelns zu initiieren, dominieren bei den Online-Ressourcen – ähnlich wie in interkulturellen Präsenztrainings – insbesondere Fallstudien mit „Critical Incidents“ (<http://video.aol.com/video-detail/interkulturelle-missverstaendnisse/1097074808>) bzw. Culture-Assimilator-Übungen (<http://www.ikkompetenz.thueringen.de/>; <http://www.interkulturelle-case-study.info/>). Der große Vorteil des Internets besteht im Rahmen des Learning by distributing vor allem in der Transparenz, die Lernenden und vor allem auch Trainern und Trainerinnen in Bezug auf die äußerst große Vielfalt an Lernmaterialien geboten wird. Auch wenn es sich dabei häufig um nicht didaktisierte Materialien handelt, ist der Wert für Selbststudienzwecke nicht zu unterschätzen; vor allem dann nicht, wenn die Materialien selbst z. B. über Verlinkungen hilfreiche Vernetzungen aufweisen.

In Hinblick auf didaktisierte Selbstlern-Materialien wie z. B. interaktive Lernmodule muss kritisch bemerkt werden, dass sie hinsichtlich ihrer didaktischen Umsetzung häufig deutlich hinter den Möglichkeiten zurückbleiben, die vergleichbare Aufgaben oder Trainingstypen bieten, die für die Präsenzlehre konzipiert sind. Das hängt vor allem damit zusammen, dass die meisten Übungen mit bedienerfreundlichen, aber funktionsbezogen eingeschränkten Autorensystemen erstellt werden (z. B. „Hot Potatoes“, <http://hotpot.uvic.ca/index.htm#downloads>): Die Palette der angebotenen Aufgabentypen ist hier aufgrund begrenzter technischer Möglichkeiten schmal. Sie beschränkt sich auf Multiple Choice, Richtig-/Falsch-Aufgaben sowie Drag-&-Drop-Techniken und läuft damit letztlich auf ein Reiz-Reaktions-Lernen im Sinne der klassischen Mensch-Maschine-Kommunikation hinaus (<http://www.thesoftlandingcompany.com/downloads.htm>).

2.2 E-Learning by interacting

Seit der zweiten Hälfte der Neunzigerjahre hat sich im E-Learning die Verwendung von Lernplattformen durchgesetzt, womit die Lernszenarien einen deutlich interaktiveren Charakter erhalten haben: Neben der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden im Rahmen von E-Tutoring, individueller Aufgabenbewertung und Lernberatung betrifft dies auch die Kommunikation der Lernenden untereinander. Lernplattformen geben ihnen die Möglichkeit, selbst aktiv an der Gestaltung von Lernprozessen mitzuwirken – sei es als Autor von Lerntagebüchern und Forenbeiträgen oder als Chat-Teilnehmer (DATHE 2007).

Das im distributiv orientierten E-Learning asymmetrisch geprägte Dozenten-Lerner-Verhältnis gewinnt unter Einsatz interaktiver Methoden vor allem dort an gemeinsamer „Augenhöhe“, wo Lernprozesse nicht mehr ausschließlich von den E-Learning-Anbietern bzw. Lehrenden organisiert und durchgeführt werden, sondern wo sich Lernende eigeninitiativ – sei es online oder in Präsenzform – zu Arbeitsgruppen zusammenschließen.

Durchaus auch für den Bereich der Berufsbildung interessant ist in diesem Zusammenhang der von der Akademie für Interkulturelle Studien (AIS) initiierte „Intercultural Campus“ (www.intercultural-campus.org). Seit 2005 beteiligen sich hier Hochschulen insbesondere des deutschsprachigen Raums an einem gegenseitigen Austausch gestreamter Vorlesungen (mit Folienpräsentationen, Manuskripten und Aufgaben), im- und exportieren interaktive Lernmodule zu interkulturellen Themen und leisten – dem Erstellerprinzip folgend – zudem eine komplette Betreuung von Studierenden der jeweiligen Partnerhochschulen. Dazu zählen Korrekturen kleinerer Aufgaben, die Betreuung von Seminararbeiten und die kontinuierliche Diskussion mit den Studierenden zu festgesetzten Terminen im Chat oder im Virtual Classroom. Wird eine Online-Veranstaltung an mehreren Hochschulen gleichzeitig angeboten, können fachliche Fragen von den Studierenden im Chat oder im Forum auch hochschulübergreifend erörtert werden.³ Eine Internationalisierung des Lehrveranstaltungs-austauschs ist geplant. Erste Schritte sind mit der „Interkulturalisierung“ des Diskussionsforums von www.intercultural-campus.org bereits realisiert: Studierende an Hochschulen u. a. in Bulgarien, China, Dänemark, Deutschland, Italien, Polen und den USA erarbeiten zu interkulturell relevanten Themen Forenbei-

3 Vollständige Studiengänge mit interkulturellen E-Contents werden bislang nur im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung durchgeführt, wie z. B. das einjährige Zertifikatsstudium „Interkultureller Trainer und Coach“ (<http://www.interculture.de/trainerzertifikat.htm>) oder das „Diploma Interkulturelle Kommunikation“ (www.ikf.ch/). Die Regel sind allerdings eher kleinere zertifizierte Distance-Learning-Modulkombinationen (z. B. www.bbwonline.de/bbwonline/shop/index_relaunch.asp?http://s36945028.einsundeinsshop.de/shopdata/0110_Global+Business/produkteuebersicht.shopscrip; <http://eu.daad.de/leonardo/download/veranstaltungen/2005/jahrestagung/exhibition/schulz.pdf>).

träge, sodass Interkulturalität hier in der Lernerinteraktion sowohl thematisiert als auch erfahren wird. Einige der Hochschulen des Netzwerks haben die Teilnahme ihrer Studierenden am Forum bereits curricular verankert und in ihr Credit-Point-System einbezogen.

In dieser Generierung von Interkulturalität besteht auch der eigentliche Mehrwert eines netzbasierten „Learning by interacting“ im Rahmen der interkulturellen Kompetenzvermittlung. Genuin neue Aufgaben- oder Übungstypen sind gegenüber entsprechenden Präsenzveranstaltungen in diesem Bereich allerdings eher nicht zu finden: Die in interkulturellen Trainings sehr oft verwendeten fiktiven (und damit kulturspezifischen) Rollenspiele und Simulationen wären als Computeranimationen konstruierbar, werden faktisch aber fast nur in der Form von Download-Materialien für den Präsenzunterricht angeboten (http://www.etwinning.de/aktuelles/veranstaltungen/dokus/eTw_handout_WS1_intkultkomp_pdf.pdf; <http://www.ikkompetenz.thueringen.de/>).

Aus der Perspektive eines interaktionsorientierten methodischen Ansatzes ist im Bereich der kulturspezifischen Contentvermittlung folglich kein wesentlicher Mehrwert des Internets zu sehen – abgesehen vielleicht von der größeren Transparenz hinsichtlich vorhandener Lehr-/Lernmaterialien.

Anders verhält es sich in Bezug auf kulturspezifisches und interkulturelles Lernen. Außer den genannten Chat- und Foren-Interaktionen oder dem Kommentieren von Blogs zu interkulturellen Themen (<http://www.glocallife.org/>; <http://www.gcpr-blog.de/tag/interkulturell/>) ermöglicht das Internet unterschiedlichste Varianten interkultureller Interaktion. Hierzu zählen Web-Inquiry-Projects als interaktivere Form von WebQuests (<http://edweb.sdsu.edu/wip/>), Projekte, die auf der Bearbeitung, Diskussion oder curricularen Einbindung von Videocasts beruhen (<http://www.goethe.de/ins/de/prj/sad/deindex.htm>; <http://de.youtube.com/user/teachertube>) oder dazu dienen, z. B. durch die Übersetzung von Geschichtsdarstellungen aus anderen Ländern Fremdperspektiven in Hinblick auf den eigenen kulturellen Kontext einnehmen und diskutieren zu können. Ein Beispiel hierfür ist das von der Körber-Stiftung initiierte Projekt „Eustory“ (http://www.stiftung.koerber.de/internationale_verstaendigung/eustory/content.html#; vgl. auch <http://landeskunde.wordpress.com/tag/interkulturelle-kompetenz/>).

2.3 E-Learning by collaboration

Die Grenze zwischen Learning by interacting und Learning by collaboration ist fließend und daher schwer bestimmbar: Kollaborative Methoden schließen interaktive Ansätze ein, öffnen dabei aber die Lernszenarien hin zu größerer Lernerverantwortung, Lernerinitiative und Prozesshaftigkeit. Auf der anderen Seite vermindert

sich mit der Strukturierbarkeit des Lernprozesses auch die Steuerungskapazität der Lehrenden. Lernen ist deutlich weniger contentfixiert und transzendiert Laborkontexte bzw. semiauthentische Lernumgebungen zugunsten von Aktivitäten im realen (interkulturellen) „Feld“: Interkulturelles wird nicht nur thematisiert oder im geschützten (Labor-)Raum experimentell zugänglich gemacht, es wird vielmehr zum Kern selbstverantwortlicher Praxiserfahrung. Insofern handelt es sich bei den Lerninhalten auch in erster Linie um die interkulturellen Erfahrungen der Lernenden im Rahmen ihrer interkulturellen Zusammenarbeit.

Was aus methodologischer Sicht Schlagworte wie „open education“ oder „informelles Lernen“ assoziieren lässt, steht nicht nur in einem engen Zusammenhang mit der seit 2002 vollzogenen Etablierung des „Web 2.0“ (KERRES 2006), sondern wäre – vor allem im Bereich des interkulturellen Lernens – ohne diese Entwicklung auch nur schwer denkbar. Bezogen auf die interkulturelle Kompetenzvermittlung bietet das Learning by collaboration die vielfältigsten und authentischsten Möglichkeiten, weil Interkulturalität von den Beteiligten hier als realer und selbstkonstruierter Prozess erfahrbar wird: Sie generieren in ihrer Zusammenarbeit – ganz im Sinne unserer Eingangüberlegungen – selbst eine „Interkultur“, die nur noch bedingt durch Laborbedingungen oder die Regie von Lehrenden gesteuert ist.

Charakterisiert ist das E-Learning by collaboration durch veränderte Formen der Nutzung bereits vorhandener „Tools“. In digitaler Form neu arrangierte Mediennutzungsmöglichkeiten zielen auf die Einbindung des (vormals eher rezeptiven) Nutzers in Interaktions- bzw. Kooperationsgemeinschaften bzw. „Communities“ und „Social Networks“. Gefordert ist dabei die Bereitschaft des Einzelnen, mit anderen Usern zusammenzuarbeiten und selbst als Impulsgeber aktiv zu werden – sei es beim kooperativen Verfassen von Wikis⁴, als Mitwirkender beim Social Tagging⁵ (KEPP u. a. 2008), als Experte und Moderator in virtuellen Welten wie „Second Life“ (<http://www.slideshare.net/mrueckel/lernen-in-second-life/>)⁶ oder als Akteur in grenzüberschreitend durchgeführten interkulturellen Projekten (<http://www.etwinning.de/>)⁷.

In allen Fällen geht es darum, individuelles Wissen bzw. Erfahrungen mit anderen zu teilen und gemeinsame Szenarien zu schaffen, um selbst davon zu profitieren. Die Bezeichnung „Social Software“ erscheint vor diesem Hintergrund durch-

4 Ein Wiki ist eine gemeinschaftlich bearbeitete Website, die oft aus hunderten oder tausenden Einzelseiten besteht. Wikis können von allen Besuchern kommentiert und editiert werden.

5 Unter „Tagging“ versteht man ein gemeinschaftliches Indexieren von „Open Educational Resources“ wie z. B. im Netz zugänglichen Texten. Kulturübergreifendes Tagging dokumentiert hermeneutische Vielfalt und kann damit ethnozentrische Perspektiven z. B. bei Textinterpretationen aufbrechen.

6 Inzwischen haben auch deutsche Universitäten „Second Life“ als virtuellen Bildungs- und Handlungsraum entdeckt (POHLKE 2007, FISCHER 2008). Für interkulturelles Lernen wird „Second Life“ bislang indes kaum genutzt. Dies mag auch am Retortencharakter der handelnden „Avatare“ liegen.

7 Netzbasierte interkulturelle Projekte scheinen vor allem im schulischen Bereich eine Zukunft zu besitzen (vgl. <http://myeurope.eun.org>).

aus zutreffend (LEIDL, MÜLLER 2008): Sie signalisiert die Bereitschaft zu offenem und synergieorientiertem Handeln.

Aktuelle Modelle internetgestützten Lernens reagieren auf die neuen Nutzungsmöglichkeiten des Web 2.0 mit der Bezeichnung „E-Learning 2.0“. Sie tragen vor allem der zunehmenden Wertschätzung von informellen Ansätzen zur Kooperation und Kollaboration in Gruppen Rechnung. Diese „Communities“ zeichnen sich dadurch aus, dass sie „spontaner, weniger geplant und gesteuert, dezentral und selbstorganisiert“ (WOLF 2006, 2) agieren. Dem Arbeiten mit vorgegebenen Contents steht hier informelles, selbstinitiatives Lernen gleichberechtigt zur Seite. Die Lernenden avancieren aufgrund ihrer kollaborativen Vernetzung zu Wissensproduzenten und Wissensmanagern und übernehmen damit zumindest partiell selbst die Steuerung ihres Lernprozesses. Lehrende sind folglich auch weniger als „Trainer“ denn als Tutor, Coach oder Moderator gefragt: Sie nehmen als kooperierende Mitspieler des „Social Web“ die Rolle von Lernpartnern ein, deren Wissensvorsprung zwar gerne, aber keinesfalls unhinterfragt akzeptiert wird.

Für interkulturelles Lernen bietet ein in diesem Sinn „offenes“ Lernszenario vor allem zwei zentrale Vorteile: Bezogen auf die Contentebene verbessert es die Zugänglichkeit von Lern- bzw. Trainingsmaterialien und schafft einen grenzüberschreitend nutzbaren Pool von „Open Educational Resources“ (OBERHUEMER, PFEFFER 2008). In Hinblick auf die Ebene des Lernprozesses trägt es entscheidend dazu bei, dass interkulturelle Zusammenarbeit unabhängig von Face-to-Face-Kontexten generiert werden kann (FISCHLMAYR 2009) – ein Sachverhalt, der gerade in monokulturellen Präsenzlernumgebungen von größter Bedeutung ist.⁸ Interkulturalität lässt sich in dieser internetvermittelten Zusammenarbeit (z. B. via Virtual Classroom) als authentisch erfahren, obwohl die Präsenz-Lernumgebung selbst nicht multikulturell geprägt ist.

Eine solche synchrone interkulturelle Zusammenarbeit von Lernergruppen in verschiedenen Ländern unter Einschluss von Zeitverschiebung und ggf. Mehrsprachigkeit ermöglichen internetbasierte interkulturelle Planspiele, in denen die Teilnehmer über eine Lernplattform, einen Virtual Classroom und Webcams miteinander verbunden sind und gemeinsam an inhaltlich offenen Projekten arbeiten. Ein Vorteil solcher Planspiele besteht darin, dass sie bei entsprechender Konzeptualisierung alle vier Teilbereiche der interkulturellen Handlungskompetenz einbeziehen und deren ganzheitliches Zusammenspiel zu initiieren vermögen. So geht es in dem E-Unternehmensplanspiel „InterCulture 2.0“ (BOLTEN 2007, 2008) beispielsweise darum, dass vier Teams, die sich weltweit an unterschiedlichen Standorten befin-

8 In Deutschland gilt dies z. B. für die meisten der neuen Bundesländer: Bei einem Ausländeranteil von < 2 % wie z. B. in Thüringen oder Sachsen-Anhalt ist der Einsatz des E-Learning 2.0 bei der interkulturellen Kompetenzvermittlung nahezu unverzichtbar.

den, als Planspielunternehmen auf dem Weltmarkt für Trinkflaschen interagieren. Ihr Ziel besteht darin, langfristig möglichst gute Geschäftsergebnisse zu erzielen. Hierzu müssen sie untereinander kooperieren, Produktionsvolumina und Preise kalkulieren, gemeinsame Unternehmensleitbilder entwerfen, Personalentscheidungen treffen und Marketingmaßnahmen realisieren. Es geht nicht nur (wie in klassischen betriebswirtschaftlichen Planspielen) um die Optimierung interkultureller fachlicher und methodischer Kompetenzen und auch nicht nur (wie in den meisten interkulturellen Trainings) um die Verbesserung interkultureller Selbst- und Sozialkompetenz, sondern um eine ganzheitliche Verknüpfung aller interkultureller Teilkompetenzen: „Harte“ und „weiche“ Faktoren interkulturellen Handelns erweisen sich dabei als zwei Seiten derselben Münze.

Dass ein solches multiperspektivisch angelegtes E-Planspiel sehr hohe Anforderungen an die lokalen Coaches und den zentralen E-Supervisor stellt, steht außer Zweifel. Allerdings bietet es gerade für den Bereich des virtuellen interkulturellen Teambuildings Erfahrungspotenziale (wie beispielsweise das Arbeiten unter Bedingungen der Zeitverschiebung), die im Rahmen interkultureller Präsenztrainings nicht realisierbar sind, sodass sich der höhere Aufwand rentiert: „Intercultural collaboration on e-learning is demanding and time-consuming but is ultimately worthwhile, because new knowledge, creativity, insights and practices can be developed.“ (BANKS 2006, 76)

Abbildung 4: InterCulture 2.0: Beispiel für ein interkulturelles E-Planspiel-Szenario



Abschließend sei allerdings nachdrücklich darauf hingewiesen, dass interkulturelle Übungen bzw. Trainings auch im Bereich des E-Learnings immer in bestimmten kulturspezifischen Kontexten entwickelt worden sind und nicht unreflektiert in „fremde“ Lernkontexte implementiert werden dürfen. Dieser Gefahr unterliegen internetbasierte Angebote gerade aufgrund ihrer einfachen globalen Zugänglichkeit in besonderem Maße. Daher ist es hier besonders wichtig, die Passfähigkeit der jeweils zugrunde liegenden Methoden interkultureller Kompetenzentwicklung zu überprüfen bzw. – bei multikulturell besetzten virtuellen Teilnehmergruppen – darauf zu achten, dass auch unter den Betreuern selbst ein kontinuierlicher Prozess des interkulturellen Aushandelns von Methoden interkultureller Kompetenzvermittlung stattfindet.

Literatur

- BANKS, Sheena: Collaboration for inter-cultural e-learning: A Sino-UK case study. Paper im Rahmen der 23rd annual ascilite conference „Who’s learning? Whose technology?“ University of Sydney 2006, URL: http://www.ascilite.org.au/conferences/sydney06/proceeding/pdf_papers/p222.pdf [27.3.2009]
- BENSELER, Frank u. a. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz – Grundlagen, Probleme und Konzepte. In: *Erwägen, Wissen, Ethik* 14 (2003) 1, S. 137–228
- BOLTEN, Jürgen: Interkulturelle Kompetenz im E-Learning. In: STRAUB, Jürgen; WEIDEMANN, Arne; WEIDEMANN, Doris (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart/Weimar 2007, S. 755–763
- BOLTEN, Jürgen: *InterCulture 2.0. Ein internetbasiertes interkulturelles Planspiel*. Jena 2008
- DATHE, Marion: Vermittlung von „Cultural Studies“ als Blended Learning. In: BREITNER, Michael H.; HOPPE, Gabriela (Hrsg.): *E-Learning. Einsatzkonzepte und Geschäftsmodelle*. Heidelberg 2005, S. 129–150
- DATHE, Marion: Der Weiterbildungsstudiengang „Interkultureller Trainer/Coach“ der Universität Jena. In: OTTEN, Matthias u. a. (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz im Wandel*. Frankfurt am Main/London 2007, S. 327–342
- DEARDORFF, Darla K.: *Policy Paper zur Interkulturellen Kompetenz*. Gütersloh 2006
- FISCHER, Christine: Die Volkshochschule Goslar im Second Life. In: HOHENSTEIN, Andreas; WILBERS, Karl (Hrsg.): *Handbuch E-Learning*. Köln 2008, 26. Ergänzungslieferung, 8.29
- FISCHLMAYR, Iris C.: *Virtual Multicultural Teams – A Training Design for Behavioral Factors*. Erscheint in: Salmons, Janet; WILSON, Lynn (Hrsg.): *Handbook of Research on Electronic Collaboration and Organizational Synergy*. Hershey 2009
- GRÖHBIEL, Urs; SCHIEFNER, Mandy: Die E-Learning-Landkarte – eine Entscheidungshilfe für den E-Learning-Einsatz in der betrieblichen Weiterbildung. In: HOHENSTEIN, Andreas; WILBERS, Karl (Hrsg.): *Handbuch E-Learning*. Köln 2006, 17. Ergänzungslief., 3.11, S. 1–20

- KEPP, Saskia-Janina u. a.: Chatten kann jede/r. Integration von informellen Lern- und Kommunikationswegen und Social Software in ein Blended-Learning-Konzept für Lehramtsstudierende im Bereich Englische Kulturwissenschaft. In: ZAUCHNER, Sabine u. a. (Hrsg.): Offener Bildungsraum Hochschule. Freiheit und Notwendigkeiten. Münster 2008, S. 204–213
- KERRES, M.: Potenziale von Web 2.0 nutzen. In: HOHENSTEIN, Andreas; WILBERS, Karl (Hrsg.): Handbuch E-Learning. Köln 2006. 17. Ergänzungslieferung, 4.26, S. 1–16
- KLINGE, Katharina: Interkulturelles Training mit synthetischen Kulturen. Konzeption und Evaluation einer multimedialen Lernsoftware zur interkulturellen Sensibilisierung. Diss. Münster 2007
- KMK: Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht. (Stand 5. Februar 1999)
- KORHONEN, Kaisu: Developing intercultural competence as part of professional qualifications. A training experiment. Paper präsentiert auf dem 10. Nordic Symposium on Intercultural Communication. Göteborg University, S: Department of Linguistics 2003, URL: <http://www.immi.se/intercultural/nr7/korhonen-nr7.htm> [27.3.2009]
- LEIDL, Martin; MÜLLER, Antje: Integration von Software in die Hochschullehre. In: ZAUCHNER, Sabine u. a. (Hrsg.): Offener Bildungsraum Hochschule. Freiheit und Notwendigkeiten. Münster u. a. 2008, S. 181–191
- OBERHUEMER, Petra; PFEFFER, Thomas: Open Educational Resources – ein Policy Paper. In: ZAUCHNER, Sabine u. a. (Hrsg.): Offener Bildungsraum Hochschule. Freiheiten und Notwendigkeiten. Münster u. a. 2008, S. 17–27
- POHLKE, Anette: Second Life as an Emerging Platform for Intercultural Education. MA-Arbeit (Erz.wiss.) FU Berlin 2007
- RATHJE, Stefanie: Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 11 (2006) 3, S. 1-14, URL: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/startbei.htm> [7.4.2009]
- WOLF, Karsten D.: Software für Online-Communities auswählen. In: HOHENSTEIN, Andreas; WILBERS, Karl (Hrsg.): Handbuch E-Learning. Köln (2006), 17. Ergänzungslieferung, 5.14, S. 1–28
- ZAWACKI-RICHTER, Olaf; HASEBROOK, Joachim: Entwicklung interkultureller Kompetenz in internetbasierten Lernumgebungen. In: Quem-Bulletin 3 (2005), S. 7–12, URL: http://www.fassnachtct.com/informationen/docs/interkultureller_kompetenz-bulletin.pdf [27.3.2009]

Mareike Hammerschmidt-Wilkens

Interkulturelle Kompetenz in der Berufsbildung – das Praxisbeispiel Airbus

1. Förderung der transnationalen Zusammenarbeit im Unternehmen

Airbus ist ein transnationales Unternehmen, nicht nur strukturell, sondern auch operativ. „Growing together“ war bis 2001 eines der expliziten Unternehmensziele und die Entscheidungen des Managements bestätigen weiterhin, dass transnationale Zusammenarbeit innerhalb von Airbus zum Standard geworden ist und bleiben wird. Dies hat zur Folge, dass die Förderung interkultureller Kompetenzen eine wesentliche und unerlässliche Aufgabe der Personalentwicklung ist, die bereits mit dem ersten Tag der Berufsausbildung beginnt.

Aus der Airbus-Strategie „Growing together“ und anderen strategischen Grundsätzen der Firma sind auch die Ziele des „Intercultural Competencies Program“ (ICP) abgeleitet. Das ICP ist ein modular aufgebautes Programm zur Förderung der interkulturellen Kompetenzen junger Airbus-Mitarbeiter und -Mitarbeiterinnen. Es beinhaltet sowohl Schulungen an den jeweiligen Standorten sowie Auslandsaufenthalte unterschiedlicher Länge und unterschiedlicher Inhalte.

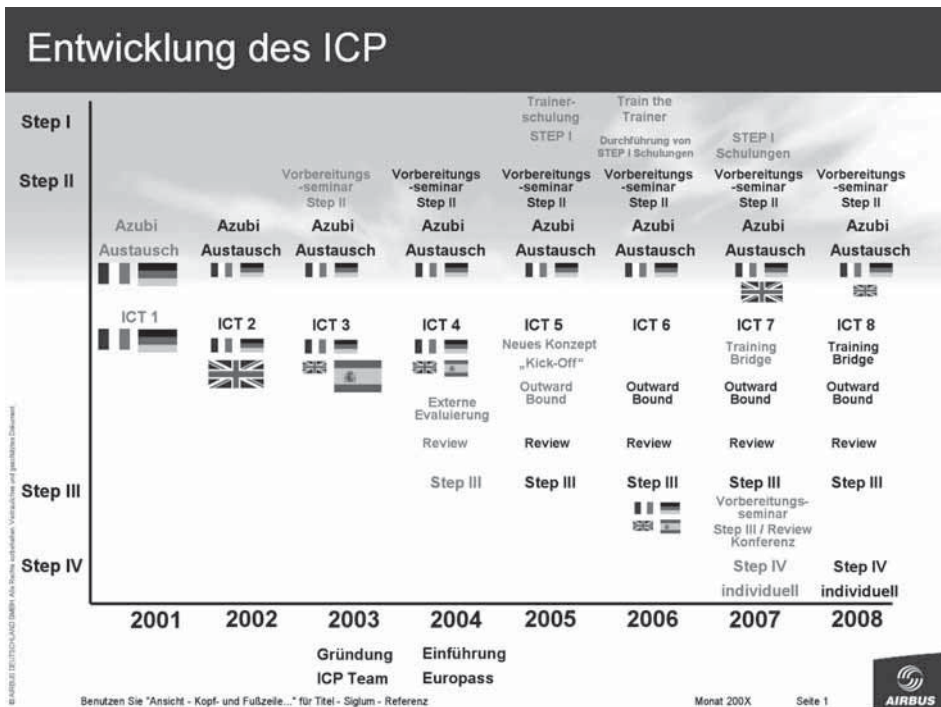
Ein Blick zurück: Seit den 1970er-Jahren besteht ein industrielles Austauschprogramm zwischen Airbus in Deutschland und Airbus in Frankreich. Bis heute haben ca. 800 Auszubildende daran teilgenommen. Nach Gründung der Airbus S.A.S. im Jahr 2000 sahen die Ausbildungsverantwortlichen der National Companies (NatCos) einen wachsenden Bedarf an internationalen Begegnungen. Dies gab Anlass dazu, im Jahre 2001 auf der Nordseeinsel Juist das „First Intercultural Training for Apprentices“ mit Teilnehmer/-innen aus Deutschland und Frankreich zu veranstalten. Im darauffolgenden Jahr nahmen zusätzlich Auszubildende von Airbus UK am Intercultural Training auf Juist teil. Im Jahr 2003 vervollständigten schließlich junge Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen von Airbus Spanien den Teilnehmerkreis und somit waren letztendlich alle vier Airbus-Nationen vertreten. In das Jahr 2003 fällt auch die Gründung einer internationalen Arbeitsgruppe, dem „Intercultural-Competencies-Program“-Team. Die Abbildung 1 zeigt die Entwicklung des ICP von 2001–2008. Das Programm wurde stetig weiterentwickelt und es kamen nach und nach verschiedene Maßnahmen zu dem 2001 erstmals durchgeführten Exchange und dem ICT auf Juist dazu. Mittlerweile ist das Programm stark ausdifferenziert und bietet die unterschiedlichsten Möglichkeiten der persönlichen Weiterentwicklung für die Auszubildenden. Zudem ist das Programm selbst auch ständig in der Weiterentwicklung. So sollen in noch nicht absehbarer Zeit neue Maßnahmen

hinzukommen und es wird daran gearbeitet, sicherzustellen, dass alle vier Airbus-Nationen Maßnahmen für dieses Programm bereitstellen und Auszubildende aller vier Länder daran teilnehmen, was in der Vergangenheit nicht mehr immer der Fall war. Seit 2005 gewährleistet das ICP eine Förderung ab dem ersten Ausbildungsjahr in Form von Schulungen, an denen alle Auszubildenden in ihrem ersten Lehrjahr teilnehmen, und erfüllt somit den Anspruch, mit der Personalentwicklung ab dem ersten Tag des Berufslebens zu beginnen.

2. Das „Intercultural Competencies Program“ (ICP)

Das ICP ist ein Internationalisierungsprogramm, das von den vier Airbus-Nationen gemeinsam entwickelt wurde, um ausgewählten Auszubildenden im 2. und 3. Lehrjahr verschiedener Berufe (Fluggerätemechaniker/-innen, -elektroniker/-innen, Kaufleute) von Airbus in Frankreich, England, Spanien und Deutschland durch verschiedene Teilmaßnahmen interkulturell zu schulen und zu sensibilisieren.

Abbildung 1: Entwicklung des ICP



Die Ziele des ICP liegen demnach darin, die Bereitschaft der Auszubildenden zu internationalem Handeln und Denken zu fördern und sie durch ein direktes Erfahren für den Umgang mit anderen Kulturen zu sensibilisieren. Des Weiteren geht es darum, die Bereitschaft zu internationalem Lernen bei den Auszubildenden zu wecken, um so auch eine Förderung der Teamfähigkeit in einem internationalen Kontext zu erreichen. Neben weiteren Zielen wie der Förderung der Fremdsprachenkompetenz sind explizite Ziele die Identifikation mit Airbus als einem europäischen Unternehmen und die Flexibilität und Mobilität der Auszubildenden innerhalb von Airbus zu stärken.

Denn von Airbus als einem Flugzeughersteller, der in vier europäischen Ländern Betriebe hat, wird von jungen Menschen zunehmend erwartet, dass sie nicht nur in interkulturell besetzten Teams arbeiten, sondern auch Einsätze im Ausland als selbstverständlich empfunden werden. Entsprechend bedarf es einer Belegschaft, die anpassungsfähig und international erfahren ist. Trotz anderer wirtschaftlicher Tendenzen hat es Airbus geschafft, in einer im Wachstum begriffenen Branche zu bleiben. So muss das Unternehmen sicherstellen, dass die Belegschaft in der Lage ist, das Hochstandardbedürfnis zu befriedigen, Flugzeuge zu bauen. Diese Fähigkeiten müssen innerhalb Airbus' übertragbar sein. Somit ist es wichtig, schon Auszubildenden die Möglichkeit zu geben, sich optimal auf diese Anforderungen vorbereiten zu können.

Die Auszubildenden haben die Möglichkeit während ihrer Ausbildung im Rahmen des ICP in zeitlich gestaffelten Maßnahmen, internationale „Luft zu schnuppern“, interkulturelle Kompetenz zu erlernen und sich auf Mobilität und Flexibilität einzulassen. Zu den Produkten des ICP gehören die folgenden Schritte. Der „erste Step“ ist ein eintägiger Workshop, an dem alle Auszubildenden bzw. „young Workers in Training“ in allen Nationen teilnehmen. Dieser befasst sich generell mit dem Thema: Was ist Airbus? Und welche Bedeutung hat die Internationalisierung für das Unternehmen? Alle Auszubildenden erhalten einen umfassenden Überblick über Airbus, die transnationale Struktur, Arbeitsaufgaben in den verschiedenen Betrieben und über sämtliche Möglichkeiten, in der Ausbildung einen Auslandsaufenthalt zu absolvieren. Dieser Kurs soll die Auszubildenden für das Arbeiten in einem internationalen Umfeld vorbereiten, Bewusstsein und Offenheit für das Arbeiten in einem internationalen Umfeld vermitteln und den Horizont der Auszubildenden erweitern.

Der „zweite Step“ umfasst konkrete Austauschmaßnahmen unter den Airbus-Nationen Frankreich, Großbritannien, Spanien und Deutschland. Zu den Maßnahmen gehören das bereits angesprochene interkulturelle Training auf Juist, ein „Outward Bound Training“ und ein dreiwöchiger Aufenthalt in Großbritannien im Rahmen der sogenannten „Training Bridge“. Diese Programme bieten unterschiedliche Möglichkeiten, erste direkte Erfahrungen mit Kollegen aus den Partnerländern zu sammeln, Netzwerke aufzubauen und gegenseitige Sicherheit im Umgang miteinander

der und somit Vertrauen zu entwickeln. Im Rahmen der Training Bridge verbringen die Auszubildenden drei Wochen in Großbritannien. Zwei der drei Wochen sind sie im Betrieb untergebracht und lernen so voll integriert den betrieblichen Alltag und eine neue ausländische Arbeitskultur kennen. An dem zertifizierten Outward Bound Training in Eskdale, das eine Woche der drei Wochen Training Bridge ausmacht, nehmen Auszubildende der NatCos teil und verbringen gemeinsam eine Woche in einem zertifizierten Outward Bound Center. In der rauen und bergigen Umgebung gilt es, in internationalen Gruppen viele Herausforderungen als Team zu meistern. Die Teilnehmer erwartet ein straffes Outdoor-Programm, welches manchmal den einen oder anderen an seine physischen und psychischen Grenzen stoßen lässt. Herausforderungen, Erfolgserlebnisse und sehr viel Selbsterfahrungen wechseln sich ab und schweißen gleichzeitig die Teams zusammen. Demnach bestehen die Ziele des Outward Bound Trainings darin, die Auszubildenden zu inspirieren, ihre Potenziale durch die Herausforderung eines Outdoor-Erlebnisses zu erkennen. Die Auszubildenden sollen befähigt werden ihre Soft Skills wie Kommunikation, Teamarbeit und Problemlösungskompetenz zu entwickeln. Außerdem bestehen die Ziele zum einen darin, die Wichtigkeit zu erkennen, Aufgaben in einer vorgegebenen Zeit zu erledigen, in angemessener Weise zu reflektieren und interkulturelle Sensibilität zu entwickeln. Und zum anderen Selbstdisziplin, Motivation und das Gespür für Sicherheit und Gesundheit sicherzustellen und zu verbessern.

Das zweiwöchige „Intercultural Competencies Training“ (ICT) findet mit Auszubildenden aller NatCos in der Jugendbildungsstätte auf der Nordseeinsel Juist statt. Während der 14-tägigen Veranstaltung werden in international gemischten Workshops wie Fotografie, Theater, Management etc. Themen erarbeitet mit der Zielsetzung, zum Schluss der zwei Wochen Training alle Gruppenergebnisse für ein Abschlussereignis, das unter einem bestimmten vorher festgelegten Motto stattfinden soll, zusammenzutragen und sich gegenseitig zu präsentieren. Neben der Arbeit in den Workshops ist es Aufgabe der Teilnehmenden, mithilfe verschiedener Medien (Zeitung, Film, Fotos etc.) das 14-tägige Training zu dokumentieren. Des Weiteren machen alle Teilnehmenden einen sogenannten „Pinch-Hitter“-Kurs, eine etwa 5-stündige Flugausbildung in einem Motorsegler (siehe Abbildung 2). Primäres Ziel ist es, am Ende des Kurses fähig zu sein, das Flugzeug eigenständig landen zu können. Dahinter steht den Auszubildenden zu helfen mit möglichen Ängsten und Nervosität umgehen zu lernen, sich diesen zu stellen und zu überwinden. Außerdem sollen sie durch diese Übung lernen (wichtige) Entscheidungen eigenständig zu treffen, diese zu prüfen und umzusetzen. Im Rahmen des „Pinch-Hitter“-Kurses kommen die Auszubildenden in die Situation, in einem internationalen Umfeld Probleme am Boden und in der Luft rechtzeitig zu erkennen, kommunizieren zu können und aktiv im Team zu bewältigen. Eine solche Situation mit den entsprechenden Anforderungen

kann den Auszubildenden auch in ihrem Arbeitsalltag begegnen. Daher ist es Ziel, die in diesem Zusammenhang erlernten Fähigkeiten auf das Arbeitsleben zu transferieren und auf ähnliche Situationen vorbereitet zu sein. Durch das eigenständige Landen eines Flugzeuges und die so entstehende Nähe zum Flugzeug soll außerdem die Identifikation mit dem Airbus-Produkt „Flugzeug“ gestärkt werden.

Abbildung 2: „Pinch-Hitter“-Kurs während des ICT auf Juist



Im Rahmen des „dritten Steps“ ist vorgesehen, dass die Auszubildenden 2–6 Monate in einem Airbus-Partnerland verbringen, um dort einen Ausbildungsabschnitt zu absolvieren. Die teilnehmenden Auszubildenden haben in der Regel schon eine kürzere Maßnahme, wie z. B. das ICT auf Juist oder die Training Bridge im Ausland, durchlaufen und wissen, worauf sie sich einlassen. Sie haben den Wert der Sprachenkompetenz erkannt und erlernen in der längerfristigen Maßnahme nicht nur betriebliche Kulturen und Arbeitsweisen, sondern erleben auch den Alltag, das Leben und Freizeitverhalten anderer Nationen. Die Auszubildenden erhöhen durch diese Erfahrungen und erworbenen Kompetenzen ihre Chance, nach der Ausbildung in transnationalen Teams eingesetzt zu werden. Ist ein/e Auszubildender/Auszubildende ausgewählt, an Step III teilzunehmen, wird er/sie mit seinem Entwicklungsbetreuer ein Profil an Aufgaben erstellen, aus dem ersichtlich wird, welche Fertigkeiten und Fähigkeiten er/sie im Ausland erwerben muss.

Das ICP gibt den Auszubildenden die Möglichkeit, eine persönliche Entwicklung zu machen, fachlich gut betreute Auslandsaufenthalte zu absolvieren und interkulturelle Maßnahmen zu nutzen, um sich in andere Kulturen einzuleben, und zwar in Arbeits- und Freizeitkultur. Daher wird eine zunehmende Bereitschaft erwartet, flexibel und mobil zu sein, einen Einsatz im Ausland nicht zu scheuen und sich in ein transnationales Netzwerk zu integrieren.

Abbildung 3: Ein während des ICT 2007 entstandenes Foto einiger Teilnehmer und das Logo des diesjährigen ICT



Alle ICP-Maßnahmen werden durch eine Vor- und Nachbereitung begleitet. Das bedeutet, dass die Auszubildenden, bevor sie eine der jeweiligen Maßnahmen antreten, an einem ein- oder zweitägigen Vorbereitungsworkshop teilnehmen. Inhalte dieser Workshops sind Hintergründe, die im Umgang mit anderen Kulturen von Bedeutung sind. Es soll den Auszubildenden nahegebracht werden, welche Probleme entstehen können, wenn sie sich in einer anderen Kultur befinden, und woraus diese Schwierigkeiten resultieren können. Wie zum Beispiel entstehen Vorurteile und Stereotype? Wie kann ich Konflikte mit anderen Kulturen vermeiden und was sind Gründe dafür, warum ich andere Kulturen als fremd und verunsichernd empfinde?

Die Vorbereitungsworkshops können demnach als kleines interkulturelles Training verstanden werden. Es werden Maßnahmen durchgeführt, durch die den Schulungsteilnehmern grundlegende Informationen, Fertigkeiten und Einstellungen vermittelt werden sollen, die es ihnen ermöglichen, sich einer fremden Kultur anzupassen und effizient in ihr zu agieren. Da diese Workshops als Vorbereitung für die eigentlichen Teilmaßnahmen des ICP durchgeführt werden, sind die Erwartungen an einen gewissen Lerneffekt entsprechend dem, was ein ein- oder zweitägiges Vorbereitungstraining leisten kann. Es ist demnach zentrales Ziel, den jungen Auszubildenden ein Basiswissen mit auf den Weg in ihre interkulturelle Maßnahme zu geben. Ein solcher Workshop ist daher eine Kombination aus einem informationsorientierten Training und einem kulturorientierten Training. Als eine Methode werden dabei Simulationsspiele angewandt, die ein Verständnis für grundlegende Prozesse interkulturellen Lernens vermitteln sollen. Des Weiteren hören die Teilnehmerinnen und Teilnehmer kleine Vorträge zu Themen wie „Kommunikationsschwierigkeiten und Missverständnisse“ oder „Stereotype und Vorurteile“. Als ein für die Auszubildenden besonders interessanter und wichtiger Teil der Vorbereitung nimmt an jedem Workshop eine Absolventin oder ein Absolvent der jeweiligen Maßnahme teil, um Fragen der aktuellen Teilnehmer zu allen möglichen Themen rund um die Maßnahme zu beantworten und von den eigenen positiven und negativen Erfahrungen zu berichten.

Wenn eine Maßnahme abgeschlossen ist, wird ein Review durchgeführt, um die jeweilige Teilmaßnahme rückwirkend zu besprechen. Die positiven und negativen Erfahrungen der Teilnehmer werden dabei gesammelt und thematisiert, was gleichzeitig auch die Evaluierung der Teilmaßnahme darstellt. Die kontinuierliche Evaluierung des ICT hat so z. B. deutlich gemacht, dass die (nationale) Vorbereitung und damit die Einstellung der Auszubildenden von Land zu Land sehr unterschiedlich sind. Als Reaktion darauf wurde das Konzept im Jahr 2005 dahingehend verändert, dass jedes ICT mit den sogenannten „Kick-Off“-Tagen beginnt, um eine gemeinsame Basis für alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen zu schaffen. Nachzuvollziehen ist dies auch in der grafischen Darstellung (siehe Abbildung 1) zu der Entwicklung des ICP.

3. Weitere Entwicklungen

Im Jahr 2004 wurde der „Europass Berufsbildung“ eingeführt, welcher der Förderung von alternierenden europäischen Berufsbildungsabschnitten inklusive der beruflichen Erstausbildung dient. Zum einen sollen Inhalte und allgemeine gemeinsame Qualitätsgrundsätze für europäische Berufsbildungsabschnitte definiert werden. Zum anderen soll eine stärkere Transparenz und bessere Sichtbarkeit der europäischen Berufsbildungsabschnitte durch das eigentliche Zertifikat des „Euro-

pass Berufsbildung“, das die von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern in einem anderen Mitgliedstaat gesammelten Berufsbildungs- bzw. Arbeitserfahrungen aufwertet, geschaffen werden. Dieses Zertifikat hat somit in erster Linie aber auch eine Anreizfunktion, da mit dem Europass erstmals der Erwerb internationaler Qualifikationen im Rahmen eines Zertifikats ausgewiesen werden kann und somit ein gewisser „Tauschwert“ existiert.

Das ICP wurde seit 2001 über die Jahre sukzessiv aufgebaut und die Arbeit an diesem Programm ist längst noch nicht abgeschlossen. Die vorgestellten Teilmaßnahmen (Steps) sind jedoch seit spätestens 2005 feste Bestandteile und bewährte Maßnahmen. Besonders für ein transnationales Unternehmen wie Airbus ist es von großer Bedeutung, die zunehmenden Arbeitseinsätze der Mitarbeiter im Ausland entsprechend zu begleiten und, wie im Fall der jüngsten Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, vorzubereiten und deren interkulturelle Kompetenz zu schulen, um sie optimal darauf einzustellen.

Erwerb, Vermittlung und Verwertung internationaler Kompetenzen

Benjamin Barthold

Betriebliche Mobilitätsmaßnahmen – Nutzen und inhaltliche Ausgestaltung

Mobilitätsmaßnahmen bieten Auszubildenden die Möglichkeit, Teile ihrer betrieblichen Berufsausbildung in einem ausländischen Betrieb zu absolvieren. Doch welche Auswirkungen haben solche Ausbildungsaktivitäten auf das Kompetenzprofil der Auszubildenden? Aufschluss zu dieser Frage geben die Erkenntnisse eines Forschungsprojektes in vier international tätigen Großunternehmen, die im Folgenden vorgestellt werden. Darauf aufbauend werden außerdem zwei Konzeptionen entwickelt, die eine gezielte Ausgestaltung von Mobilitätsmaßnahmen nach pädagogischen und didaktischen Gesichtspunkten ermöglichen.

Mittlerweile nimmt der Stellenwert einer auch international qualifizierenden Berufsbildung zu (BORCH, WORDELMANN 2001, 5; BECKER, LAUE, WEBER 2000, 1). Denn Arbeitnehmer sind heute häufiger als früher mit Aufgaben und Arbeitsbedingungen konfrontiert, die in einem internationalen Zusammenhang stehen. Diese Entwicklung gilt zwar in Abhängigkeit von Beruf und Branche in unterschiedlichem Ausmaß, erhält aber im Zuge der Globalisierung zusätzliche Impulse. Kaufmännische Berufe sind naturgemäß stärker betroffen, aber auch technisch-gewerbliche Berufe sind zunehmend tangiert. Darüber hinaus bieten international und interkulturell erfahrene Mitarbeiter den Unternehmen durchaus wichtige Wettbewerbsvorteile auf den globalisierten Märkten (BORCH, WORDELMANN 2001, 6). Weiterhin steht zu erwarten, dass sich die Beschäftigungsbedingungen im EU-Raum noch stärker zu einer multikulturell geprägten Arbeitswelt verändern werden als bislang. Schon heute halten sich nach aktuellen Schätzungen der International Labour Organization (ILO) 27,5 Millionen wirtschaftlich aktive Arbeitsmigranten in Europa auf. Das entspricht vier Prozent der Erwerbsbevölkerung (INTERNETQUELLE 1). Auch die jüngsten Wanderungssalden bzgl. Nicht-EU-Staatsangehöriger sind für die meisten Mitgliedstaaten größer null (AMT FÜR AMTLICHE VERÖFFENTLICHUNGEN DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN 2002, 12). Außerdem wird aufgrund der in der EU beschlossenen und zunehmend gesellschaftlich akzeptierten Freizügigkeit von Waren, Dienstleistungen und Personen die Entwicklung und Förderung beruflicher Kompetenzen, die ein erfolgreiches Arbeiten in einem globalisierten Arbeitsmarkt ermöglichen, aufseiten der Arbeitnehmer/-innen immer wichtiger. Folglich ist die Berücksichtigung

entsprechender Lernarrangements im Rahmen der Berufsausbildung als Teil einer Modernisierungsstrategie zur Erlangung von Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung zu verstehen (BMBF 2004, 148). Unter den in Deutschland und der EU für die Berufsbildung Verantwortlichen hat sich darum ein breiter Konsens eingestellt, die Berufsbildung um internationale Komponenten anzureichern (PÜTZ 2000, 2). Diesem Strukturwandel muss bereits in der Berufsausbildung Rechnung getragen werden. Ausbildungsabschnitte im Ausland scheinen ein probates Mittel, um entsprechende allgemeine sowie berufliche Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale zu entwickeln. Die bildungspolitischen Entscheidungsträger haben bereits grundlegende Weichenstellungen angemahnt und zum Teil auch schon vorgenommen. So ermöglicht es die novellierte Fassung des BBiG den Auszubildenden immerhin, ein Viertel der Berufsausbildung im Ausland zu absolvieren (BBiG, vom 01.04.2005, § 2 Abs. 3). Damit ist ein bemerkenswert großes Zeitfenster zur Verfügung gestellt. Weiterhin ist von staatlicher Seite langfristig beabsichtigt, Mobilitätsmaßnahmen obligatorisch in die berufliche Erstausbildung zu integrieren (INTERNETQUELLE 2). Die Wirtschaft ihrerseits implementiert ebenfalls zunehmend entsprechende Ausbildungsaktivitäten. Jedoch bedarf es hierzu über rechtliche Regelungen und Erleichterungen, wie sie u. a. mit der Novellierung des BBiG bereits geschaffen wurden (SONDERMANN 2005, 6), hinaus vor allem zielführender didaktischer Konzepte. Deshalb hat der Autor dieses Artikels im Rahmen seiner Diplomarbeit ein empirisches Forschungsprojekt in Zusammenarbeit mit vier international tätigen Großunternehmen durchgeführt und auf Basis der dabei erhobenen Daten Konzeptionen und Modelle entwickelt, mithilfe derer betriebliche Mobilitätsmaßnahmen gestaltet werden können.

Ergebnisse von Fallstudien in vier internationalen Großunternehmen

Dazu wurden Auszubildende jeweils im Anschluss an eine Mobilitätsmaßnahme befragt, welche Kompetenzentwicklungen sie dadurch zu verzeichnen meinten, und sie sollten diese stets anhand von Beispielen konkretisieren. Insgesamt wurden 34 Auszubildende des Dualen Systems interviewt. Davon entfielen 22 Personen auf kaufmännische Berufe. Es wurden folgende Untersuchungssitems festgelegt: fachliche Flexibilität, soziale Anpassungsbereitschaft und -fähigkeit, interkulturelle Erfahrungen, Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit, Konflikt- und Problemlösungsfähigkeit sowie individuelle Berufs- und Lebensplanung. Da es sich bei den Aktivitäten sowohl auf Entsender- als auch auf Empfängerseite um Unternehmen handelte, hatten diese Ausbildungsmodule einen ausgeprägt anwendungsorientierten Handlungsbezug. Das Forschungsprojekt zeigte deutlich, dass die Handlungskompetenz der Teilnehmenden durch Ausbildungsabschnitte im Ausland klar pro-

filiert wird. Die Veränderungen gestalten sich in den einzelnen Dimensionen der beruflichen Handlungskompetenz allerdings unterschiedlich. So ist zwar bei allen Austauschteilnehmenden ein Zuwachs sowohl bei der Fach- wie auch bei der Sozial- und Personalkompetenz zu konstatieren. Die Zuwächse in den letztgenannten Kompetenzbereichen überwiegen gleichwohl erkennbar die in der Fachkompetenz. Die übergeordneten Tendenzen sind folgende:

Fachkompetenz:

- Geringe Zuwachsraten – Es bestanden große Gemeinsamkeiten bei Prozessabläufen, Arbeitsroutinen sowie den Arbeitsmitteln infolge der Unternehmenszugehörigkeit des aufnehmenden Betriebes zu einem gemeinsamen Konzern.
- Kaum absoluter Kenntniszuwachs – Die Zuwächse entstehen mehrheitlich durch zeitlich vorgezogene Behandlung von Ausbildungsinhalten. Auf die gesamte Ausbildung bezogen, findet deshalb kein absoluter fachlicher Kenntniserwerb statt.
- Zuwächse in Peripheriebereichen – Sie erfolgen vor allem bei fremdsprachlicher Kommunikation, der in den verschiedenen Berufen eine unterschiedliche Gewichtung zukommt.

Sozialkompetenz:

- Verbesserte Anpassungsfähigkeit – Die Integration in einheimische Arbeitsteams (Projektarbeiten) erfordert eine hohe Anpassungsleistung an die übrigen Mitglieder.
- Stärkung der Konfliktlösungs- und Kooperationsfähigkeit – Die Erfüllung vorgegebener Arbeitsziele in diversen Gruppen verlangt gleichzeitig Kooperation und Durchsetzungswillen.
- Erweiterung interkultureller Handlungsmöglichkeiten – Die Zusammenarbeit mit Kollegen, Geschäftspartnern und Kunden anderer kultureller Herkunft erfordert ein umfangreiches Handlungsrepertoire.
- Größere Kritik- und Unterordnungsfähigkeit – Da in anderen Ländern kein Ausbildungssystem wie das deutsche Duale System der Berufsausbildung besteht, werden die Teilnehmenden in den Leistungsprozess bzw. das operative Geschäft eingebunden. Deshalb werden sie in der Regel nicht wie Auszubildende, sondern wie „normale“ Arbeitnehmer mit entsprechenden Anforderungen behandelt.

Personalkompetenz:

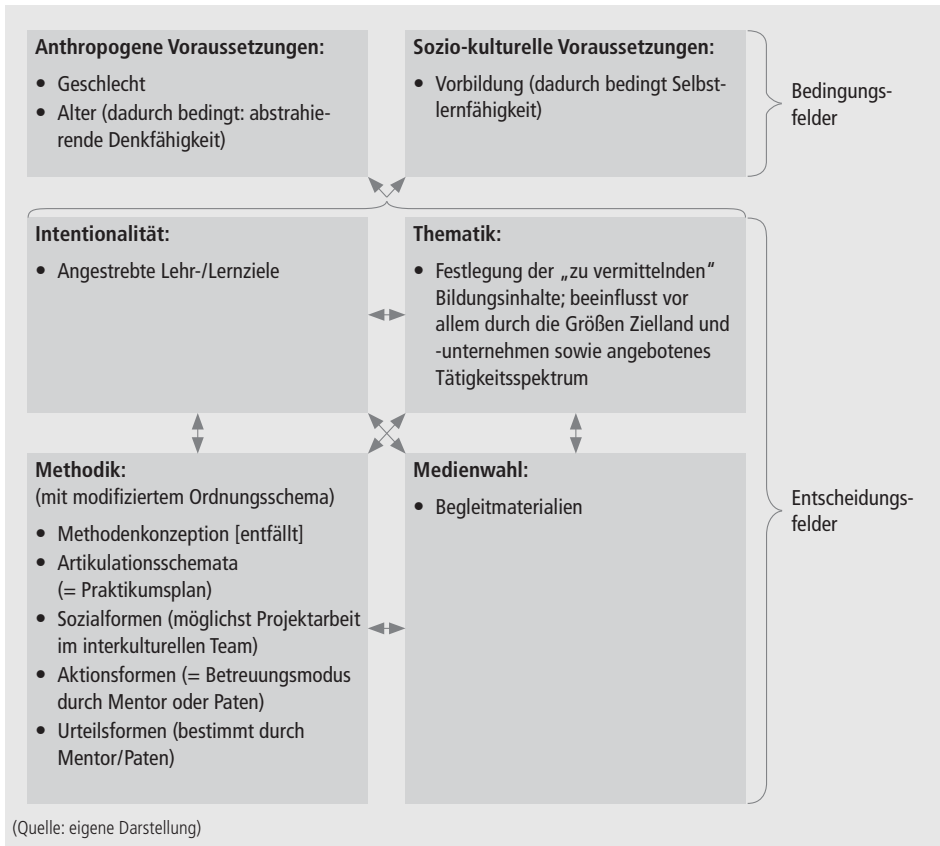
- Verbesserte Zielplanungskompetenz – Die durch den Auslandsaufenthalt erweiterte Kenntnis über die Vielfalt möglicher Arbeits- und Lebensformen ermöglicht in Bezug auf die eigene Person eine bewusstere Karriere- und Lebensplanung. Gleichwohl waren hier auch deutliche Defizite feststellbar.

- Verbesserte Selbstorganisationsfähigkeit – Die fehlende Rückgriffmöglichkeit auf heimische Beziehungsnetze (Familie, Freunde usw.) zwingen zu größerer Selbstständigkeit.

Weiterhin zeigte sich, dass leistungsfähigere Auszubildende, die sich bereits in einem späteren Stadium ihrer Ausbildung befanden, stärker von dem Auslandsaufenthalt profitierten. Zurückzuführen ist dies auf die verhältnismäßig flexibleren Einsatzmöglichkeiten, die sich ihnen boten. So waren solche Teilnehmenden häufiger in Projektarbeiten in interkulturellen Teams eingebunden, bei denen sie nach ihren eigenen Angaben sehr viel lernten. Auszubildenden, die sich noch am Anfang ihrer Ausbildung befanden, wurden häufig weniger anspruchsvolle Aufgaben übertragen. Auch stellten einige Teilnehmenden heraus, dass angemessene Sprachkenntnisse in internationalen Sprachen und bisweilen auch der Landessprache ihre Einsatzmöglichkeiten vergrößert hatten. Dies betraf insbesondere die kaufmännischen Teilnehmenden. Zwar erreichte die Mehrzahl der Unternehmen mittels der untersuchten Mobilitätsmaßnahmen die selbst gesetzten Ziele für eine Kompetenzerweiterung ihrer Auszubildenden. Dieses positive Urteil resultiert allerdings größtenteils aus der oftmals nur groben und diffusen Zielformulierung der betrachteten Stichprobe. Festzuhalten bleibt auch: Optimierungsbedarf besteht aufseiten der Betriebe insbesondere bei der Vorbereitung und der Begleitung der Mobilitätsmaßnahmen.

Pädagogisch-didaktische Planungshilfen nötig

Darum wurden mehrere Modelle entwickelt, die eine gezielte Gestaltung von Mobilitätsmaßnahmen nach pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten ermöglichen: Die erste Grundkonzeption zur Ausgestaltung von Mobilitätsmaßnahmen lehnt sich an das bekannte „Berliner Modell“ an, denn dieses stellt ein bewährtes Raster zur systematischen Planung und Organisation von Lernarrangements dar, zu denen auch Ausbildungsabschnitte im Ausland zählen. Das nachfolgende Schema verdeutlicht die Modifizierungen, die hierbei nötig sind.

Abbildung 1: **Modifiziertes Schema des Berliner Modells**

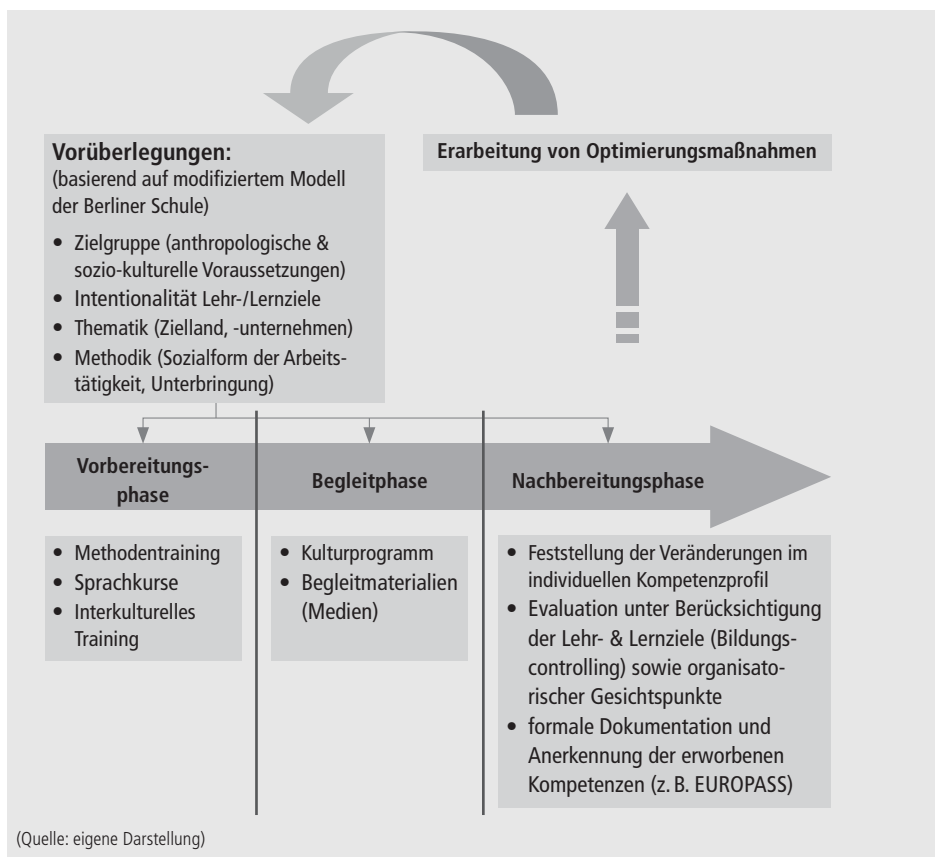
Die Bedingungs-felder: Entlang der vorhandenen Anlagen und Vorerfahrungen der Teilnehmenden müssen die Entscheidungsfelder konzipiert werden. Die Variablen Milieu, Individuallage, Alter wie auch der Grad der Vorbildung und vor allem die Lernkapazität der Teilnehmenden üben maßgeblichen Einfluss aus (Macke, Straka 2003, 26). Gerade Letzterem kommt wegen der vorwiegend informellen Lernprozesse während eines Auslandsaufenthaltes große Bedeutung zu (Kirchhof et al. 2003, 541), denn zumeist werden die Auszubildenden in den Empfängerbetrieben aufgrund der nationalen Ausbildungssysteme und -traditionen nicht in dem Maße pädagogisch betreut wie im deutschen System der dualen Berufsausbildung. Im sich anschließenden Bereich der Entscheidungsfelder müssen zunächst die mit der Mobilitätsmaßnahme verbundenen Zielsetzungen formuliert werden, um eine Überprüfung des Zielerreichungsgrades zu erleichtern. Hierzu müssen insbeson-

dere bezüglich der zu vermittelnden Bildungsinhalte und unter Berücksichtigung von örtlichen und betriebsspezifischen Gegebenheiten Entscheidungen getroffen werden, um – auch rechtliche – Probleme zu vermeiden (EULE, KLUBERTZ 2001, 60). Die Größen Zielland, Zielunternehmen und das damit verbundene Tätigkeitsspektrum stellen hierbei die maßgeblichen Faktoren dar. Limitierungen können sich zwar bei den fachlichen Einsatzmöglichkeiten ergeben, wohingegen sich allerdings in sozialer und interkultureller Hinsicht erheblich umfangreichere Möglichkeiten auf tun, als dies im Rahmen einer rein nationalen Ausbildung der Fall ist. Das entscheidende Unternehmen sollte folglich mit dem aufnehmenden Betrieb möglichst konkrete Absprachen treffen, was auch die Erstellung von Praktikumsplänen einschließt. Diese regeln neben den zu vermittelnden Bildungsinhalten außerdem, wann welche Abteilungen zu durchlaufen sind. Besondere Bedeutung kommt weiterhin der Sozialform zu. Es spricht nichts gegen Phasen der Einzelarbeit, denn hier kann der/die Auszubildende innerhalb eines für ihn/sie (weitgehend neuen) sozio-kulturellen Umfeldes seine Eigenständigkeit besonders gut trainieren. Dennoch scheint es sinnvoll, zugleich umfangreiche Phasen der Partner- oder der Gruppenarbeit, am besten innerhalb einer Projektaufgabe, einzuplanen. Hierdurch kann vor allem auch ein intensiver Kontakt zu Einheimischen gewährleistet werden. Dieser ist wichtige Voraussetzung für die Profilierung der Sozialkompetenz und für die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz. Darüber hinaus ist die Art der Unterbringung zu beachten. Sie stellt ebenfalls einen wichtigen Einflussfaktor auf die Sozialkompetenz dar. Der Bereich der Medienwahl kann bei einer Mobilitätsmaßnahme über die Bereitstellung von Lern- und Arbeitsmaterialien in der Begleitphase oder die Erstellung von Vortragsmitteln über den Ausbildungsabschnitt im Ausland ausgestaltet werden. Dazu zählen Wandzeitungen, Präsentationen, Diavorführungen und Ähnliches. Ebenso können gezielt Arbeitsaufträge oder Entdeckungsaufgaben vergeben werden.

Phasenmodell für Mobilitätsmaßnahmen

Es sind mithin eine Reihe von Entscheidungen zu treffen, welche vor allem die grundlegenden Vorüberlegungen und die Vorbereitungsphase betreffen. Deshalb bedarf es einer fundierten Planung und Organisation der Mobilitätsmaßnahme im Vorhinein.

Abbildung 2: Konzeption zur Durchführung von Auslandseinsätzen



Insbesondere sind mit den Teilnehmern vielfältige Methoden bspw. zur Bewältigung von Lernprozessen wie u. a. stichwortartiges Anfertigen von Notizen, schnelles Erstellen einfacher Handskizzen sowie Befragungen in höflicher und sachlich zutreffender Weise durchführen zu trainieren (BÖNSCH 1974, 83). Im Rahmen eines Auslandsaufenthaltes sind hierfür zusätzlich Fremdsprachenkenntnisse erforderlich. Für deren Entwicklung sollte die Berufsschule gezielt eingebunden werden (SCHRÖDER 2005, 39). Auch die Ausbildungsunternehmen können Sprachkurse anbieten oder ihre fachliche Ausbildung entsprechend (um)strukturieren. Das Erlernen regionaler Landessprachen stellte sich bei dem Forschungsprojekt zwar durchaus als motivierend für das weitere Erlernen von Fremdsprachen im Allgemeinen heraus, es wurde aber in Hinblick auf spätere Qualifikationen in der Regel als wenig lohnend eingeschätzt. Vor allem beim Arbeiten in Gruppen müssen aber nicht nur Methoden

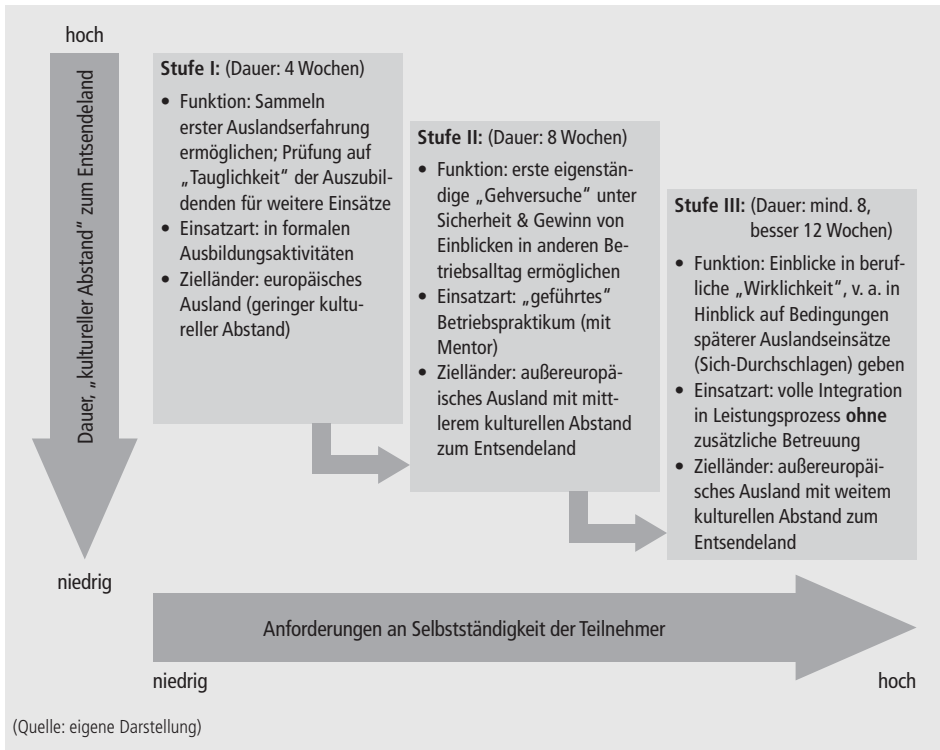
zur Bewältigung des Sach- und Sprachproblems, sondern darüber hinaus auch zur Bewältigung der nötigen sozialen Interaktion verfügbar sein. Also ist an die Vermittlung von Methoden zur Konfliktbewältigung zu denken. Mediation stellt eine gute Möglichkeit zur Bewältigung zwischenmenschlicher Konflikte dar (ALTMANN, FIEBINGER, MÜLLER 1999, 18, 21, 23). Mediatoren verfügbar zu haben, erwies sich vor allem bei längerfristiger kollektiver Unterbringung der Teilnehmer als sinnvoll. Dazu ist insbesondere Reflexionsfähigkeit nötig. Sie besitzt darüber hinaus große Bedeutung für die Verinnerlichung von Erfahrungen überhaupt und ist für deren spätere produktive Nutzung notwendig (DEHNBOSTEL 2002, 6). Durch Reflexion des eigenen Kompetenzprofils wird den Teilnehmern eine Effektivierung, angemessene Lenkung und effiziente Gestaltung eigener Lernaktivitäten möglich. Um für die einzelnen Phasen des Lernprozesses zu sensibilisieren, bietet wiederum die Leittextmethode ein gutes Potenzial (BIBB 1994, 28, 50–51). Diesbezüglich sollten die Teilnehmer eine angemessene Einführung erhalten. Spezielle interkulturelle Trainings erhielten nur sehr wenige der Befragten. Den Verzicht auf solche Vorbereitungsmaßnahmen begründeten die Personalverantwortlichen mit dem Hinweis auf unverhältnismäßig hohe Kosten. Trotzdem sollten solche Trainingsmaßnahmen durchgeführt werden (EHNERT 2004, 115). Besonderes Augenmerk ist im Rahmen interkultureller Vorbereitungen auf die Vermittlung kulturübergreifender Elemente zu legen (MARTIN 2001, 86). Denn Ausbildungsabschnitte im Ausland dienen nicht zuletzt dem Ziel, weitere Auslandseinsätze im späteren Berufsleben vorzubereiten. Insofern ist auch die Vermittlung sogenannter Kulturstandards des Ziellandes förderlich, damit die Teilnehmer einer Mobilitätsmaßnahme ihre Ziele und Bedürfnisse mit möglichst wenig Aufwand erreichen und befriedigen können (WEBER 2000, 382). Hier können auch von den berufsbildenden Schulen fächerübergreifende Unterrichtseinheiten angeboten werden, in denen interkulturelle Kompetenz im Sinne eines Aushandelns von Identitäten vermittelt wird. Auch der Ausbildungsbetrieb kann im Rahmen ethnografischer Studien z. B. die eigene Unternehmenskultur oder andere Interaktionskontexte erforschen lassen, was eine identitätsstiftende Wirkung hat. Neben den vorbereitenden Trainingsmaßnahmen sollten den Teilnehmern auch didaktisch aufbereitete Materialien zur Bearbeitung während des Austausches an die Hand gegeben werden. Diese Materialien sollen primär dazu anhalten, die gemachten Erfahrungen eingehend zu reflektieren (SCHREIBER 1998, 5). Auch im Rahmen etwaiger Kulturprogramme sollten gezielt Arbeitsaufträge ausgegeben werden, die verhindern, dass die Besuche der Kulturgüter lediglich auf der Stufe reiner Besichtigungen verbleiben, sondern stattdessen als Erkundungen gestaltet werden (BÖNSCH 1974, 82). Das Angebot eines Kulturprogramms stellt ohnehin einen wesentlichen Baustein eines Auslandsaufenthaltes dar. An seiner Organisation und Gestaltung sind die Teilnehmer möglichst aktiv zu beteiligen. Im Anschluss an die Mobilitätsmaßnahme gilt es, gerade auch zwecks

einer kontinuierlichen Qualitätsverbesserung, die Maßnahme angemessen zu evaluieren. Es können hierbei verschiedene Evaluationsverfahren angewendet werden. Eine summative Evaluation erscheint angemessen, wenn eine Mobilitätsmaßnahme erstmals durchgeführt wird; eine formative Evaluation sollte zur nachfolgenden kontinuierlichen Verbesserung der Maßnahme vorgenommen werden (BUHREN, KILLUS, MÜLLER 1999, 17–18, 28). Das Instrument des sogenannten Problemspeichers kann als Methode zur Evaluation der organisatorischen Ebene dienen. Allerdings handelt es sich nicht nur um die Evaluation der Organisation, sondern vor allem um die Evaluation der erfolgten Kompetenzprofilierung der Teilnehmer. Diese kann anhand eines Portfolios oder einer authentischen Bewertung am Arbeitsplatz erfolgen. Ein vielversprechendes Erhebungsverfahren ist das Schweizer Kompetenz-Management-Modell (CH-Q-Modell). Es ist ein Evaluationsinstrument, bei dem persönliche, qualitative Gespräche mit dem Betroffenen zentraler Bestandteil sind. Das CH-Q-Modell ist allgemein anerkannt und wird mittlerweile auch in Deutschland eingesetzt (CALONDER GERSTER, HÜGLI 2004, 40). Ziel ist es, dem Auszubildenden vor allem eigene Stärken und Schwächen bewusst zu machen. Via Selbstbeurteilung soll der Betroffene zunächst unter fachlicher Anleitung eine Bestandsaufnahme über die während des Auslandseinsatzes erworbenen oder weiterentwickelten Kompetenzen vornehmen, um daraus sein aktuelles Kompetenzprofil abzuleiten. Anschließend sollte anhand dieser Ergebnisse ein Aktionsplan festgelegt werden, der eine Festigung und Vertiefung der erworbenen Kompetenzen ermöglicht. Darüber hinaus ist allerdings auch noch an die Dokumentation der Kompetenzen zu denken. Sie kann anhand des EUROPASS erfolgen. Er dient zum Nachweis der Teilnahme an einer Mobilitätsmaßnahme im EU-Raum sowie der dabei erworbenen Kompetenzen (GERBER 2003, 357). Hierfür sind insbesondere die Bestandteile EUROPASS-Mobilität, der Sprachenpass und die Zeugniserläuterung von Interesse. Neben Ziel und Dauer der Mobilitätsmaßnahme sind die ausgeführten Aktivitäten sowie die erworbenen beruflichen, sprachlichen, sozialen, organisatorischen, computertechnischen und weitere Kompetenzen einzutragen.

Stufenmodell für Mobilitätsmaßnahmen

Um das Potenzial von Mobilitätsmaßnahmen voll auszuschöpfen, empfiehlt sich eine gestufte Entsendung in mehreren Abschnitten. Das hierzu entwickelte Drei-Stufenmodell variiert die Größen Zielland und Zielunternehmen, Art und Organisationsform der Arbeitstätigkeit sowie die Dauer eines Moduls. Auf jeder Stufe werden die Anforderungen systematisch erhöht. So kann dem unterschiedlichen Leistungsvermögen von Auszubildenden Rechnung getragen werden.

Abbildung 3: Internationales Mobilitätsmodul (Drei-Stufenmodell)



Auf der Stufe I soll lediglich eine Art allgemeiner beruflicher Grundbildung mit internationalem Bezug vermittelt werden. Die Stufen II und III sind als eine darauf aufbauende „internationale Fachbildung“ anzusehen. Bereits auf der zweiten Stufe sind personale Selektionsprozesse möglich. Sie ermöglichen eine On-Top-Ausbildung für die leistungsstärksten Auszubildenden und damit eine Reduktion des Aufwandes für das ausbildende Unternehmen. Die erste Stufe stellt die „Feuertaufe“ der Auszubildenden in Sachen Ausland dar. Ziel ist es, den Auszubildenden einen ersten Einblick in Anforderungen und Möglichkeiten beruflicher Auslandsaufenthalte zu gewährleisten. Diese Stufe kann außerdem genutzt werden, um die Auszubildenden auf ihre Auslandswilligkeit und -tauglichkeit zu prüfen. Sie ist mit vier Wochen Dauer bewusst kurz gehalten. Die Befragungspersonen zeigten gegenüber dem europäischen Ausland, insbesondere dem EU-Ausland, nur wenig Bedenken. Somit sollte auf der Stufe I eine Beschränkung auf den europäischen Raum erfolgen, um nicht unnötige Hemmschwellen aufzubauen. Gleichwohl muss der Aufenthalt in diesem Stadium noch intensiv betreut werden, etwa durch Mentoren- oder Patenprogramme. Die be-

rufliche Tätigkeit sollte innerhalb formaler Ausbildungsaktivitäten des aufnehmenden Betriebes angesiedelt sein. Die Betreuungsintensität nimmt mit zunehmender Selbstständigkeit der Teilnehmer auf den folgenden Stufen ab. Um allerdings der Gefahr einer Überforderung der Teilnehmer vorzubeugen, sollte die Stufe II frühestens im zweiten Ausbildungsjahr eingeplant werden. Eine punktuelle persönlich-soziale, organisatorische und fachliche Betreuung sollte zwar weiterhin gewährleistet sein, allerdings zeitlich gesehen nicht mehr „flächendeckend“ vorgehalten werden. Die Zielländer sollten vorrangig im außereuropäischen, aber noch dem westlichen Kulturkreis zuzurechnenden Ausland liegen, um den kulturellen Abstand zum Entsendeland zwar angemessen, aber dennoch überschaubar zu erhöhen. Es wird eine Dauer von acht Wochen empfohlen, um eine intensive Inanspruchnahme des Erfahrungsraumes gewährleisten zu können. Hinsichtlich des Tätigkeitsspektrums sind die Teilnehmer nun nicht mehr notwendigerweise in formale Ausbildungsaktivitäten im engeren Sinne zu integrieren. Ziel ist es vielmehr, die Auszubildenden in das operative Geschäft bzw. den Leistungsprozess des aufnehmenden Unternehmens einzubinden, z. B. anhand von Projektarbeiten in interkulturellen Teams. Mit der Stufe III wird abschließend die Simulation von realen Bedingungen während eines Auslandseinsatzes verfolgt. Auszubildende, die diese letzte Stufe absolviert haben, stellen mit ihrem Kompetenzprofil ein Personalpotenzial dar, das für Arbeitseinsätze im Ausland prädestiniert ist. Bezüglich der Zielländer ist der kulturelle Abstand nun auf ein Höchstmaß zu erweitern, damit der Erfahrungsraum möglichst reichhaltig ist. Asiatische Länder stellen mit ihren stark von europäischen Referenzgrößen abweichenden Bezugssystemen in Ethik/Moral/Religion, Schrift/Sprache, Mentalität/Geschäftsgebaren usw. ein geeignetes Potenzial dar. Zur Erreichung der Zielsetzungen wird eine Dauer von bis zu drei Monaten vorgeschlagen. Bezüglich der Tätigkeitsart gelten die Ausführungen der Stufe II.

Schwierigkeiten bei Mobilitätsmaßnahmen

Bislang sind lediglich die positiven Aspekte von Auslandsaufenthalten dargestellt worden. Auf Schwierigkeiten und Probleme wurde nur am Rande eingegangen. Doch auch organisatorisch-juristische Problematiken gilt es zu bedenken. Denn bei einem Berufsausbildungsverhältnis nach BBiG besteht nach wie vor Berufsschulpflicht, womit das Problem des Unterrichts- und Stoffversäumnisses bestünde. Probleme, wie beispielsweise, dass auf den Stufen II und III des vorgestellten Modells nur wenige Schüler des Klassenverbandes am Austausch teilnehmen, sowie die daraus entstehenden didaktischen Schwierigkeiten für die BBS können ebenfalls nicht gänzlich beseitigt werden. Eine entsprechende Berücksichtigung der Mobilitätsmaßnahme im Unterricht kann aber erst sinnvoll sein, wenn ein Großteil der Schüler eines

Klassenverbandes daran teilnimmt. Die Einrichtung von „Auslandsklassen“ könnte hier ein Lösungsansatz sein. Auch haben die entsendenden Betriebe zunächst eine Bringschuld, was die Information der zuständigen Lehrkräfte anbelangt. Zudem ist eine lange Austauschdauer gerade für kleine und mittlere Unternehmen (KMU) eine große Hürde. Solange der Austausch nicht tatsächlich bilateral ist und damit ggf. personeller „Ersatz“ geboten wird, werden wohl für Unternehmen kleinerer Betriebsgröße nur Austausche mit kürzerer Dauer infrage kommen. Eine gute Möglichkeit für die Durchführung von Ausbildungsabschnitten im Ausland stellt deshalb eine länderübergreifende Verbundausbildung dar (MÜLHAUSEN 1992, 184). Kooperationen im Rahmen innereuropäischer Verbundausbildungen bieten eine formal sichere Lösung, Auszubildenden die Absolvierung von Mobilitätsmaßnahmen zu ermöglichen. Denn im Rahmen einer solchen Kooperation ist die kontinuierliche und dauerhafte Qualitätskontrolle der Auslandsaufenthalte eher möglich. Schließlich kann das entsendende Unternehmen stärker darauf achten, dass die Einhaltung der Standards deutscher Ausbildungsordnungen und -rahmenpläne erfolgt. Auch ist eine Ausbildung im Verbund für das einzelne Unternehmen relativ kostengünstig (BIBB 2003, 11; SCHLOTTAU 2003, 15). Bei der Durchführung von Mobilitätsmaßnahmen generell, aber vor allem hinsichtlich der Ausbildung im grenzübergreifenden Verbund, sind lange Vorlaufzeiten einzuplanen. Immerhin gilt es nicht nur, sprachliche Barrieren zu überwinden. Zusätzliche Problemfelder liegen in den unterschiedlichen Ausbildungssystemen und Berufsbildern, dem unterschiedlichen rechtlichen Status der Teilnehmer sowie dem differierenden Qualifikationsprofil und -niveau des Ausbildungspersonals und nicht zuletzt in unterschiedlichen Finanzierungsmodi.

Perspektiven

Da Auslandsaufenthalte als Instrument der Kompetenzentwicklung an Bedeutung gewinnen, ist eine wissenschaftliche Begleitung entsprechender Aktivitäten auch weiterhin erforderlich. Zum einen wäre in repräsentativen Untersuchungen zu überprüfen, ob die hier aufgezeigten Tendenzen verallgemeinerbar sind. Anhand von Querschnittsstudien müsste außerdem geklärt werden, in welcher Form die Absolventen unterschiedlicher Ausbildungsberufe von Auslandsaufenthalten profitieren. Dieser Frage ist große Aufmerksamkeit zu schenken, damit eine spezifizierte Gestaltung der Mobilitätsmaßnahmen ermöglicht wird. Weiterhin schließt sich die Frage an, inwieweit solchermaßen ausgebildete Arbeitnehmer die neu erworbenen bzw. veränderten Kompetenzen später in die ausgeübte Arbeitstätigkeit einbringen und somit Kompetenzen tatsächlich in Qualifikationen umwandeln. Zur näheren Klärung dieser Frage wären allerdings umfassende Langzeitstudien nötig.

Literatur

- ALTMANN, Gerhard; FIEBIGER, Heinrich; MÜLLER, Rolf: Mediation. Konfliktmanagement für moderne Unternehmen. Weinheim/Basel 1999
- AMT FÜR AMTLICHE VERÖFFENTLICHUNGEN DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN: Europäische Sozialstatistik – Wanderung. Luxemburg 2002
- BECKER, Monika; LAUE, Barbara; WEBER, Hartmut: Fremdsprachen im Beruf. Diskursorientierte Bedarfsanalysen und ihre Didaktisierung. Aachen 2000
- BÖNSCH, Manfred: Zielorientiertes Lernen mit Hilfe spezieller Unterrichtsmethoden. München 1974
- BORCH, Hans; WORDELMANN, Peter: Internationalisierung des dualen Systems – Strategien und Forderungen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 30 (2001) 4, S. 5–10
- BUHREN, Claus G.; KILLUS, Dagmar; MÜLLER, Sabine: Wege und Methoden der Selbstevaluation. Ein Praktischer Leitfaden für Schulen. 2. Aufl. Dortmund 1999
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: STARregio – Strukturverbesserung der Ausbildung in ausgewählten Regionen. Gestaltung von Ausbildungsverbänden. Bonn 2003
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Leittexte – ein Weg zum Selbständigen Lernen. 2. völlig neu überarbeitete Aufl. Bielefeld 1994
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Berufsbildungsbericht 2004. Berlin/Bonn
- CALONDER GERSTER, Anita E.; HÜGLI, Ernst: Von der Selbsteinschätzung von Kompetenzen zur formellen Anerkennung und Validierung. Ein Erfahrungsbericht aus der Schweiz. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 33 (2004) 1, S. 36–40
- DEHNBOSTEL, Peter: Informelles Lernen – Aktualität und begrifflich-inhaltliche Einordnung. In: DEHNBOSTEL, Peter; GONON, Philip (Hrsg.): Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld 2002
- EHNERT, Ina: Die Effektivität von interkulturellen Trainings. Überblick über den aktuellen Forschungsstand. Hamburg 2004
- EULE, Michael; KLUBERTZ, Thomas: Rechtsfragen der Verbundausbildung. Bielefeld 2001
- GERBER, Pia: Das Projekt Qualipass. In: ERPENBECK, John; VON ROSENSTIEL, Lutz (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2003, S. 356 bis 362
- KIRCHHOF, Steffen u. a.: Informelles Lernen im sozialen Umfeld. In: EULER, Dieter; LIPSMEIER, Antonius; PÄTZOLD, Günter; SLOANE, Peter F. E. (Hrsg.): Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2003) 99, S. 536–555
- MACKE, Gerd; STRAKA, Gerald A.: Lern-Lehr-Theoretische Didaktik. 2. Aufl. Münster u. a. 2003
- MARTIN, Cornelia: Interkulturelle Kompetenzen und deren Vermittelbarkeit durch Repatriates. München/Mering 2001
- MÜLHAUSEN, Christian: Verbundausbildung im Dualen System der Berufsausbildung. Baltmannsweiler 1992

- PÜTZ, Helmut: Was kann die deutsche Berufsbildung von Global Players lernen? In: RÜTZEL, Josef u. a. (Hrsg.): Berufsbildung. Zeitschrift für Theorie und Praxis in Betrieb und Schule (2000) 63, S. 2
- SCHLOTTAU, Walter: Verbundausbildung sichert hochwertige Ausbildungsplätze. In: Verbundausbildung. Organisationsformen – Förderung – Praxisbeispiele – Rechtsfragen. Bonn 2003, S. 7–20
- SCHREIBER, Beate: Selbstreguliertes Lernen: Entwicklung und Evaluation von Trainingsansätzen für Berufstätige. Münster u. a. 1998
- SCHRÖDER, Ulrike: Fremdsprachenerwerb in Betrieben – beispielhafte Strategien. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 34 (2005) 1, S. 38–40
- SONDERMANN, Thomas: Das Berufsbildungsreformgesetz von 2005: Was ist neu und anders? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 34 (2005) 2, S. 5–8
- WEBER, Susanne: „Kiss, Bow, or Shake Hands“. In: EULER, Dieter; LIPSMEIER, Antonius; PÄTZOLD, Günter (Hrsg.): Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2000) 96, S. 376–398
- INTERNETQUELLE 1: http://www.ilo.org/public/german/region/eurpro/bonn/aktuelles_migrantge.htm (Stand: 09.01.2006)
- INTERNETQUELLE 2: http://www.inwent.org/themen_reg/themen/aussenwirtschaft/mobilitaet/bilaterale_austauschprogramme/03627/index.de.shtml (bilaterales Austauschprogramm „BAND“ (Stand: 23.12.2005)

Knut Diekmann und Christian Sperle

Betriebsnahe Mobilitätsberatung von Auszubildenden und jungen Fachkräften – ein Projekt der Kammerorganisationen

1. Wachsende internationale Anforderungen an Betriebe und Fachkräfte

Kleine und mittlere Unternehmen werden verstärkt auf internationalen Märkten aktiv. Das zeigt sich über alle Sektoren und Wirtschaftszweige, in Industrie und Handel sowie im Handwerk. Exemplarisch bestätigt das eine im Herbst 2007 bei 8.500 Handwerksbetrieben durchgeführte Sonderumfrage des Zentralverbands des Deutschen Handwerks. Demnach hat sich die Zahl der exportierenden Handwerksbetriebe innerhalb von 15 Jahren mehr als verdoppelt und liegt nun bundesweit bei rd. 60.000 (ZDH 2007, 5). Die zunehmende Verflechtung vor allem mit den Ländern des Europäischen Binnenmarktes gilt in gleichem Maße für Industrie und Handel, wie die Datenquellen ausweisen, etwa die Intrahandelsstatistik des Statistischen Bundesamtes.

Dies hat zur Folge, dass betriebliche Geschäftsprozesse verstärkt die Anwendung von Fremdsprachenkenntnissen, interkulturellen Kompetenzen sowie Kenntnissen über die Arbeitsorganisation, Arbeitstechniken, Technologien und Produkte anderer Länder und Kulturkreise erforderlich machen. Auch an die berufliche Bildung stellt diese Entwicklung neue Anforderungen. Von daher kommt dem Auslandspraktikum im Rahmen der betrieblichen Aus- und Weiterbildung eine immer größere Bedeutung zu – als einem wirksamen pädagogischen Instrument (KRISTENSEN 1999), um ein fremdes Land lebensnah kennenzulernen und zugleich fremdsprachliche und fachliche Kompetenzen zu erweitern.

Gleichzeitig wachsen aber auch die Anforderungen an die Jugendlichen und jungen Fachkräfte selbst, denn die Muster ihrer Elterngeneration können sie nicht wiederholen. Die Zeit von lebenslangen Beschäftigungsverhältnissen, geradlinigen Berufslaufbahnen und der beruflichen Verwurzelung in einer einzigen Region ist vorbei. Die neue Arbeitswelt verlangt von jedem eine größere Flexibilität. Ein Schlüsselfaktor, um sich frühzeitig darauf einstellen und erforderliche Erfahrungen machen zu können, ist die räumliche Mobilität. Die persönliche Reifung gelingt im Ausland schneller, da der Lebensalltag und die anderen kulturellen Einflüsse rasch zu einem höheren Reflexionsgrad führen und zu einem schärferen Blick auf das eigene Leben verhelfen können.

Eine Umstellung erfordert aber Zeit ebenso wie Anreize. Was in der heutigen Studentengeneration bereits gelungen ist, lässt in der beruflichen Bildung noch auf sich warten. So bestanden vor kurzer Zeit noch große Hürden, um während der Ausbildung und einer anschließenden Einstellung ins Ausland zu gehen. Die Pflichten des Auszubildenden waren auf den deutschen Lernort fixiert. Jugendliche hatten das Ausland vornehmlich für den Urlaub im Blick, positive Erfahrungen mit Lernaufenthalten im Ausland gab es seitens der Betriebe nur selten. Unterstützungsstrukturen für den beruflichen Kontext waren unbekannt, die Fördermöglichkeiten zu inflexibel usw. Eine Mobilitätskultur konnte sich so unter den mittelständischen Unternehmen nicht ausbilden. Daher blieben die Beschäftigten in dieser arbeitsplatzintensivsten Betriebsgrößenklasse weitgehend von berufsbedingten Auslandsaufenthalten ausgeschlossen.

2. Entwicklung und Förderung der Mobilität

Die Impulse der Europäischen Union konnten für einen initialen Wandel sorgen. Vor allem die Programmatik der EU mit Blick auf ein Leben und Arbeiten in einem geografischen wachsenden und sich nach innen verdichtenden Europa hat einiges dazu beigetragen. Die Rahmenbedingungen haben schließlich auch EU-Initiativen gesetzt, wie Binnenmarkt und gemeinsame Währung. Doch vor allem die im Rahmen von Förderprogrammen möglichen finanziellen Hilfen für Auslandsaufenthalte haben eine Generation von jungen Menschen beflügelt, ins Ausland zu gehen. Die Mobilitätsmaßnahmen allerdings haben die mittelständischen Unternehmen kaum erreicht.

Die Förderung grenzüberschreitender Mobilität zum Zwecke der Aus- und Weiterbildung ist zwischenzeitlich zu einem der vorrangigen bildungspolitischen Ziele der EU-Kommission avanciert. Mit der Kopenhagen-Erklärung im Jahre 2002 ist ein Prozess in Gang gesetzt worden, der der beruflichen Bildung innerhalb der EU einen neuen Stellenwert gibt. Die EU-Mitgliedstaaten haben sich darin zum Ziel gesetzt, die Attraktivität ihrer Ausbildungssysteme zu erhöhen, indem sie internationale Lernwege öffnen. Diesem Ziel hat sich auch das Bundesministerium für Bildung und Forschung verschrieben, das im Rahmen des Innovationskreises Berufliche Bildung mit der Wirtschaft bis 2015 eine Verdoppelung der Mobilitätsrate in der Erstausbildung vereinbart hat (BMBF 2007, 24).

Erste wichtige Schritte sind seitdem gegangen worden. So hat die Reform des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) 2005 erstmals transnationale Mobilität in der Ausbildung geregelt: Bis zu einem Viertel der Gesamtdauer der in der Ausbildungsordnung festgelegten Ausbildungsdauer kann im Ausland absolviert werden. Auch hat das novellierte BBiG Zeugnisübersetzungen eingeführt, die mit einem deutschen Abschluss erlangt wurden.

Zudem liegen durch die Rahmengesetzgebung des „sozialen Europas“ auch Regelungen für die Sozialversicherungspflicht und Freizügigkeit vor, die Aufenthalte zumindest im EU-Ausland erleichtern. Völlig andere Regeln gelten allerdings in sog. Drittstaaten, auch der industrialisierten Welt wie in Nordamerika. Der Nachholbedarf für die Schaffung von Anreizstrukturen ist enorm, sowohl in rechtlicher als auch in finanzieller Hinsicht.

Eine Mobilitätskultur lässt sich aber nicht einfach verordnen. Das zeigen auch die gegenwärtigen Zahlen. Zwar war bei den Teilnehmern von Leonardo-Projekten im vergangenen Jahr ein erfreulicher Anstieg von 40% zu verzeichnen (DREWS, BONNAIRE 2008). Nichtsdestotrotz überschreiten derzeit weniger als zwei Prozent aller Auszubildenden in Deutschland die Landesgrenze, um im europäischen Ausland ihre berufspraktischen Kompetenzen zu erweitern. Die Zahlen anderer Mitgliedstaaten der Europäischen Union, z. B. der skandinavischen Länder, fallen deutlich höher aus.

Rechtliche Rahmenbedingungen und finanzielle Förderungen alleine reichen demzufolge offenbar nicht aus. Denn im Vergleich zu vollzeitschulischen Berufsbildungssystemen, die innerhalb der EU die Mehrheit bilden, ist der organisatorische und administrative Aufwand von Auslandspraktika für Auszubildende im dualen System ungleich größer, sind doch die – z. T. gegenläufigen – Interessen von Auszubildenden, Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen auszugleichen.

Zudem bestehen noch weitere Lücken einer Mobilitätsförderung. Denn Unternehmen wie Auszubildende und junge Fachkräfte müssen die Versicherung haben, dass ihre Anstrengungen einen Nutzen haben. Das erfordert zum Ersten eine grundlegende Qualität der Kompetenzvermittlung im Ausland. Zum Zweiten heißt es auch, diese für den Entsendebetrieb transparent zu machen und für den Betroffenen zu dokumentieren. Der Auslandsaufenthalt muss seinen diffusen Beigeschmack verlieren können: Es muss klar sein, dass der Azubi nicht mehrheitlich seinen Hobbys nachgeht, aber auch ein Anreiz für die Fachkraft besteht, seine Auslandserfahrungen zurück im Entsendebetrieb ein- und umsetzen zu können.

Europäische Initiativen, welche die Förderung der transnationalen Mobilität zum Ziel haben, wie der Europass, der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQF), das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET) oder auch die Europäische Qualitätscharta für Mobilität, stecken zum einen noch in den Kinderschuhen. Eine breite Akzeptanz und/oder konkrete Anwendung ist eher langfristig zu erwarten. Zum anderen können diese Instrumente durch eine Verbesserung der Transparenz von Lernleistungen zwar unterstützend wirken, nicht aber die grundsätzlichen Mobilitätshindernisse in Deutschland aus dem Weg räumen.

Um das anspruchsvolle politische Ziel einer Verdopplung der Mobilitätsquote in der beruflichen Bildung tatsächlich zu erreichen, müssen für Unternehmen, Arbeit-

nehmer und Auszubildende professionelle Beratungs- und Unterstützungsleistungen geschaffen werden. Eine entsprechende Infrastruktur gibt es aber nicht. Zum Vergleich: Studierende können bei der Vorbereitung und Durchführung von Auslandssemestern auf ein fest etabliertes Beratungssystem an den Hochschulen und auf die Unterstützung des Deutschen Akademischen Austauschdienstes zurückgreifen. Über ein entsprechendes Beratungsnetzwerk verfügt die berufliche Aus- und Weiterbildung, von regionalen Initiativen einmal abgesehen, gegenwärtig noch nicht. Aber nicht nur im Vergleich zu den Hochschulen lässt die Mobilitätsberatung in der beruflichen Bildung zu wünschen übrig. In Österreich haben Wirtschaftskammern und Industriellenvereinigung bereits 1995 den Verein Internationaler Fachkräfteaustausch (<http://www.ifa.or.at>) gegründet, über den alljährlich mehr als 400 Auszubildende ein Auslandspraktikum vermittelt bekommen.

3. Mobilität und kleine und mittlere Unternehmen (KMU)

Gerade KMU haben in der Regel erhebliche Probleme, Lernaufenthalte ihrer Mitarbeiter/-innen im Ausland praktisch umzusetzen. Der Organisationsaufwand ist immens. Es müssen geeignete Partnerbetriebe im Ausland gefunden, Vereinbarungen zwischen entsendendem und aufnehmendem Unternehmen getroffen, Versicherungsfragen geklärt, die Berufsschulpflicht berücksichtigt und entsprechende Fördermöglichkeiten erschlossen werden. Ferner müssen mit dem Lernaufenthalt im Ausland klare inhaltliche Zielsetzungen verbunden werden, um einen qualitativen Mehrwert für den Lernenden und das entsendende Unternehmen sicherzustellen. Nicht zuletzt bedarf ein Auslandspraktikum einer intensiven sprachlichen, kulturellen, beruflichen und gegebenenfalls auch persönlichen Vorbereitung des Teilnehmers (KRISTENSEN 2001, 47 f.). Hinzu kommt, dass zukünftig vermehrt auch längerfristige Auslandsaufenthalte realisiert werden sollen. Langzeitaufenthalte erhöhen zwar die Chancen auf einen größeren Lernerfolg, bedingen allerdings auch einem höheren organisatorischen Aufwand, vor allem in qualitativer Hinsicht (KRISTENSEN, WORDELMANN 2008, 20). Einschlägige Pilotprojekte, wie „Grenzüberschreitende Verbundausbildung“ der Handwerkskammer Münster sowie der Industrie- und Handelskammer Aachen oder „Pro-Mobility“ der Wirtschaftskammer Österreich belegen dies. Dieser Aufwand erlaubt es KMU im Regelfall nicht, einen Austausch allein zu bewältigen. So haben bei einer Befragung des Bundesinstituts für Berufsbildung sowohl Unternehmen mit Austauschereferenzen als auch solche ohne mehrheitlich angegeben, dass wirtschaftsnahe Unterstützungs- und Beratungsstrukturen sie motivieren würden, grenzüberschreitende Mobilität im Rahmen ihres Ausbildungsangebotes stärker zu verankern (BIBB 2002).

Daneben herrscht bei vielen Betriebsinhabern nach wie vor Skepsis hinsichtlich des Nutzens von Auslandsaufenthalten während der Ausbildung (STRAUSH 2008).

Gerade Kleinunternehmen sind auf den Einsatz von Auszubildenden – insbesondere im zweiten und dritten Lehrjahr, die sich für einen Auslandsaufenthalt besonders anbieten würden – angewiesen. Dabei sollte man meinen, dass der Mehrwert von Auslandserfahrungen eigentlich auf der Hand liegt. Unternehmen können auf diese Weise neue wirtschaftliche Kontakte aufbauen, Kenntnisse über neue Märkte sowie Mitarbeiter mit internationaler Erfahrung gewinnen. Für Auszubildende und junge Facharbeiter schlägt neben betrieblicher Praxis in einem internationalen Arbeitsumfeld und erweiterten Fremdsprachenkenntnissen vor allem die persönliche Reifung zu Buche. Dennoch ist noch viel Überzeugungsarbeit zu leisten, sowohl auf der Seite der Unternehmen als auch bei den Jugendlichen selbst, die sich den Schritt ins Ausland oftmals einfach nicht zutrauen. Doch diese Arbeit würde sich lohnen. Erste Erfahrungen zeigen, dass Betriebsinhaber, die selbst einen Teil ihrer Ausbildung im Ausland verbracht haben, tendenziell auch dazu bereit sind, ihre Auszubildenden und jungen Facharbeiter diesbezüglich zu unterstützen. Eine spürbare Steigerung der Mobilitätsrate in der beruflichen Bildung verspricht deshalb langfristig auch die Entstehung einer Mobilitätskultur in KMU. Umso mehr sind betriebsnahe Beratungsstellen notwendig.

4. Mobilitätsberatung durch die Kammern

Mit der am 23. November 2008 veröffentlichten ESF-Richtlinie zur „Betrieblichen Beratung zur Erhöhung der grenzüberschreitenden Mobilität von Auszubildenden und jungen Beschäftigten“ des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales wurde Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern sowie den Kammern der Freien Berufe die Möglichkeit eröffnet, sich über einen Zeitraum von vier Jahren etwa 40 sogenannte Mobilitätsberaterinnen und -berater fördern zu lassen (ESF-Richtlinie 2008). Ziel dieser bundesweiten Initiative ist es,

- Auszubildende, Facharbeiter, Ausbilder und Betriebsinhaber hinsichtlich einer Mobilitätsmaßnahme während und nach der Ausbildung zu informieren und hierfür zu motivieren,
- für interessierte Unternehmen geeignete Kooperationspartner und Partnerbetriebe im Ausland zu finden und Netzwerke für Austauschmaßnahmen zu schaffen,
- Mobilitätsprojekte zu planen, mit den verschiedenen Akteuren abzustimmen, durchzuführen und auszuwerten,
- Vorbereitungsmaßnahmen für Teilnehmer von Mobilitätsprojekten, wie beispielsweise Sprachkurse, zu organisieren.

Der offizielle Start des Programms erfolgte am 1. April 2009. Unterstützt werden die Mobilitätsberater/-innen durch eine Koordinierungsstelle, die bei der DIHK

Service GmbH in Berlin und der Zentralstelle für Weiterbildung im Handwerk in Düsseldorf angesiedelt ist. Ein wesentliches Ziel der Koordinierungsstelle ist es, neben den Beratern des ESF-Programms auch jenen Personenkreis zu erfassen, die sich an Kammern und anderen wirtschaftsnahen Einrichtungen mit Fragen der transnationalen Mobilität zu Lern- und Arbeitszwecken beschäftigen. Auf diese Weise soll ein erstmals bundesweites Netzwerk entstehen, in dem das gesamte einschlägige Know-how gebündelt wird. Zwar sind im Laufe der Zeit in Deutschland und anderen EU-Staaten zahlreiche Good-Practice-Beispiele entstanden, allerdings finden diese nur selten eine überregionale Verbreitung. Auf der anderen Seite gibt es mittlerweile eine regelrechte Informationsflut, für die nicht zuletzt eine Vielzahl von Leonardo-Projekten gerade in den letzten Jahren gesorgt hat (so führt die Eingabe des Begriffs „Leonardo-Projekt“ bei Google zu über 300.000 Einträgen). Hier gilt es, praktische und sinnvolle Hilfsmittel, beispielsweise Datenbanken, Erfahrungsberichte, Leitfäden etc., herauszufiltern, bekannt zu machen und zielorientiert einzusetzen.

Mittel- und langfristig müssen sich die Anstrengungen in einem größeren Selbstverständnis niederschlagen. Doch gilt es, sich auch weitergehende Fragen zu stellen, die mit einer gesteigerten Mobilitätskultur einhergehen:

- Wie soll künftig die finanzielle Aufteilung erfolgen? Wem nützen die Aufenthalte am meisten?
- Werden dadurch nicht junge deutsche Talente und solche Personen mit einem entwickelten Unternehmensgeist für das Ausland ausgeschlossen und kehren möglicherweise dem deutschen Arbeitsmarkt den Rücken?
- Ist es nicht angesichts des bislang eher punktuellen Fachkräftemangels eine notwendige Parallelmaßnahme, auch gleichzeitig die „Incoming Mobility“ zu fördern?
- Müssen nicht auch schon in den Schulen Grundlagen für einen späteren Auslandsaufenthalt gelegt werden? Könnten nicht auch bereits Beispiele exemplarisch mit in den Lehrplan aufgenommen werden?
- Wie lässt sich der Europass auch für solche Auslandsaufenthalte besser gestalten, damit sich die Arbeitserfahrungen besser und Arbeitsmarkt-geeignet dokumentieren lassen?
- Wie können geeignete Sprachkurse auch für solche Länder mit Landessprachen ohne Verkehrswert aufgelegt werden?
- etc.

Zudem ist es für alle Akteure auch eine Frage, wie denn eine lebendige Mobilitätskultur aussehen könnte. Gerade zu Beginn einer mehrjährigen Initiative sollte man sich fragen, welches Szenario man anstreben soll. Die einfache Antwort besteht si-

cherlich für den politischen Alltagsbetrieb im Setzen eines Benchmarks. Man könnte also irgendeine Quote bestimmen, von der man glaubt, dass sie als Zielsetzung taugt. Auch könnte man sich dabei an Zahlen aus anderen Ländern orientieren. Doch ist dieser Mechanismus nur wenig tauglich, um die adäquate Quote für einen Wirtschaftsstandort festlegen zu können. Man könnte sich mit der Leitfrage, ob jeder ins Ausland gehen sollte, an die übergreifende Zielsetzung heranwagen. Dies erfordert weitere Diskussionen und mehr Erfahrungen.

5. Mobilitätskultur und weitere Entwicklungen

Auch wenn eine „allumfassende Mobilitätskultur“ nicht wünschenswert ist, bei der jeder Jugendliche längere Auslandsaufenthalte durchlaufen würde, so steht doch die Schaffung weiterer Instrumente für ihre Erleichterung nicht infrage. Es heißt also für alle engagierten Akteure, mehr für die Transparenz und die Vermittlung zu tun. Das muss keine zentrale deutsche Agenturlösung sein, sondern könnte durch einen kleinen Markt an – auch professionellen – Dienstleistern befriedigt werden. Zudem bedarf es wohl auch Spezialisierungen auf Länder- und Sprachgruppen ebenso wie auf Branchen und Leistungsniveaus, um adäquate Aufnahmebetriebe im Ausland zu finden.

Von weiterem Vorteil wäre, würde man die deutschen Auslandsschulen und möglicherweise auch die Botschaften mit einbeziehen können. Dies könnte eine Vor-Ort-Vernetzung schaffen, die sicherlich ein weiterer Anreizfaktor für Jugendliche und Eltern ist, um den Mut und die Bereitschaft für einen Auslandsaufenthalt aufzubringen. Auch könnte die Alumni-Idee ein Anreiz dafür sein, die gesammelten Ideen auszutauschen und somit – schon im Vorfeld – einen Auslandsaufenthalt auch besser planen und vorbereiten zu können. Am Beispiel der Suche nach einer geeigneten Unterkunft wird dies schnell deutlich, da man Informationspools anlegen könnte.

Die Möglichkeiten des Internets werden weithin von Jugendlichen genutzt – nicht aber schon für eine entstehende Mobilitätskultur. Es bedarf für alle der systematischen Erschließung von Informationsquellen und der Sammlung von Erfahrungen, um von den jeweils vergangenen Aufenthalten lernen zu können. Gerade für das Auffinden von geeigneten Betrieben sollte man das Zufallsprinzip bald verlassen können, um sich neue Zugänge zu erschließen. Das wird auch eine der großen Herausforderungen für das Mobilitätsprojekt sein.

Da die Berufsausbildung zusehends unter den Druck des demografischen Wandels gerät, kommt diese Initiative zum richtigen Zeitpunkt. Die Schülerzahlen nehmen rapide ab und somit auch die potenziellen Interessenten für eine berufliche Ausbildung. Das Angebot von Auslandsaufenthalten während und nach der Ausbildung könnte jedoch die Attraktivität der Berufsbildung gerade bei leistungsstarken

Jugendlichen steigern und dem sich abzeichnenden Bewerbermangel zumindest teilweise entgegenwirken.

Gleichzeitig darf auch nicht der systemische Werbeeffect vernachlässigt werden. Denn je mehr leistungsstarke Auszubildende und junge Fachkräfte einen Aufenthalt im Ausland durchführen, desto mehr könnte auch der Gedanke des dualen Lernens in Schule und Betrieb zu einem Gut werden, das die Aufnahmebetriebe in anderen Ländern zu schätzen lernen.

Literatur

- ESF-Richtlinie zur betrieblichen Beratung zur Erhöhung der grenzüberschreitenden Mobilität von Auszubildenden und jungen Beschäftigten vom 23. Oktober 2008. In: Bundesanzeiger 60/167, S. 394 ff., URL: http://www.esf.de/portal/generator/5798/property=data/2008_11_04_mobil_RL.pdf
- WURSTER, Bettina; DIEKMANN, Knut; FABIAN, Barbara: Auslandsaufenthalte während der betrieblichen Ausbildung. Ein Leitfaden für Ausbilderinnen und Ausbilder. Berlin 2006
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreises Berufliche Bildung. Bonn/Berlin 2007, URL: http://www.bmbf.de/pub/IKBB-Broschuere-10_Leitlinien.pdf
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Grenzüberschreitender Austausch von Auszubildenden und jungen Fachkräften. In: Referenz-Betriebs-System RBS Nr. 21, April 2002, URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1_rbs_info21.pdf
- DREWS, Sibilla; BONNAIRE, Isabelle: Auslandsaufenthalte in der beruflichen Bildung gefragt wie nie zuvor. In: bildung für europa. Journal der Nationalen Agentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung (2008) 9, S. 8 f.
- GRENZEN ÜBERSCHREITEN. IHK-Auslandsprojekte in der Aus- und Weiterbildung, hrsg. vom DIHK, Juli 2008
- INTERNATIONALE KOMPETENZEN STÄRKEN – AUSLANDSAUFENTHALTE FÜR AUSZUBILDENDE. Handreichung zur Durchführung von Auslandsaufenthalten, hrsg. von BDA, August 2005
- KRISTENSEN, Søren: Mobilität als Lernprozess. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung (1999) 16, S. 27–32, URL: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/123/16-de.pdf
- KRISTENSEN, Søren: Der Ausbau von transnationalen Praktika zu einem didaktischen Mittel. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung (2001) 23, S. 42–53, URL: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/232/23_de_kristensen.pdf
- KRISTENSEN, Søren; WORDELMANN, Peter: Internationalisierung der Berufsbildung und Auslandsaufenthalte. In: bildung für europa (2008) 10, S. 20 f.
- STRAUSH, Alexandra: Lehrlinge gehen selten ins Ausland. In: FR-Online vom 28.07.2008, URL: http://www.fr-online.de/in_und_ausland/wissen_und_bildung/aktuell/?emcnt=1374652.

ZENTRALVERBAND DES DEUTSCHEN HANDWERKS (Hrsg.): Überregionaler Einkauf und Absatz des Handwerks – Ergebnisse einer Umfrage bei Handwerksunternehmen im 3. Quartal 2007, URL: http://www.zdh.de/fileadmin/user_upload/themen/wirtschaft/sonderumfragen/II-2007-Auslandsaktiv/5-2-0_Bericht_SU_2007_II_Auslandsaktiv_ten_endg_ltig.pdf

Internationale Kompetenzen: Anforderungen und Entwicklungen

Robert W. Jahn und Raphaela Koch

Entwicklung interkultureller Kompetenzen in der Benachteiligtenförderung als Maßnahme zur Prävention fremdenfeindlicher Verhaltensweisen – ein Qualifizierungskonzept für das berufliche Bildungspersonal

1. Einleitung

Interkulturelle Kompetenzen werden derzeit in der beruflichen Bildung sehr umfassend diskutiert. Dabei wird häufig vor dem Hintergrund ökonomischer Veränderungen (Internationalisierung, Globalisierung, Europäisierung, Mobilitätsförderung) argumentiert, dass internationale, interkulturelle Kompetenzen eine Antwort auf diese Entwicklungen sind und in der beruflichen Bildung auf diese Anforderungen reagiert werden muss. Neben dieser zweifelsohne bedeutsamen Perspektive auf interkulturelle Kompetenzen sind aber auch soziologisch-gesellschaftliche Veränderungen zu beobachten, die insbesondere jungen Menschen die gesellschaftliche und berufliche Integration erschweren. Gerade benachteiligte, von Bildungs- und Beschäftigungschancen ausgegrenzte Jugendliche haben es aufgrund von Individualisierungstendenzen und der Pluralität von Werten, Normen und Lebensformen schwer, im eigenen Identitätsbildungsprozess Orientierungen zu finden. Dies resultiert nicht selten darin, dass sie in rechtsextremen Randgruppen Halt, Geborgenheit und Anerkennung suchen und Fremde zum Sündenbock der eigenen prekären Lage machen. So entwickeln sich im Osten Deutschlands fremdenfeindliche Einstellungen gerade bei diesen Jugendlichen, ohne dass sie mit Fremden interagieren müssen. Um diese Phänomene präventiv und intervenierend zu bearbeiten, kann die Entwicklung interkultureller Kompetenz ein Ansatzpunkt sein, um rassistische und fremdenfeindliche Einstellungen abzubauen. Dazu kann es hilfreich sein, interkulturelle Kompetenz nicht nur auf ethnische oder nationale Kulturunterschiede zu beziehen, sondern Kultur ursprünglicher im Sinne von Lebenswelten zu fassen und somit in einem ersten Schritt insbesondere die affektiv-verhaltensorientierten Teilkompetenzen im alltäglichen Umgang in der beruflichen Bildungsarbeit auszu-

prägen. Seitens des Bildungspersonals bedarf es dazu der Identifikation mit einem erweiterten Rollenbild, welches die Aufgabe der Entwicklung interkultureller Kompetenz einschließt. Ziel sollte demnach sein, zunächst die interkulturelle Kompetenz der pädagogischen Akteure reflektiert weiterzuentwickeln, diese mit didaktisch-methodischen Fähigkeiten auszustatten und sie für die Kooperationsnotwendigkeit verschiedener Lernorte zu sensibilisieren, da diese gemeinschaftliche Erziehungs- und Bildungsaufgabe nur durch gemeinsames Handeln und Vorleben in der alltäglichen Arbeit zu realisieren ist.

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dieser Perspektive auf interkulturelle Kompetenz und stellt einen Best-Practice-Ansatz zur Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals im einleitend skizzierten Sinne vor.

2. Ökonomische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns in der beruflichen Bildung

Eine Auseinandersetzung mit zentralen Funktionen, Aufgabenfeldern und Rollenprofilen des pädagogischen Bildungspersonals erfordert es, sich mit den gegenwärtigen soziologisch-gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklungen und den daraus resultierenden Anforderungen zu beschäftigen, da diese ihren Niederschlag zwangsläufig in inhaltlichen und strukturellen Neuerungen der Berufsbildung finden. Deren Funktion besteht erstens darin, Jugendlichen durch anforderungsgerechte Qualifizierung eine Teilhabe am Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Zweitens setzt sie es sich zum Ziel, die Integration der nachwachsenden Generation in die Gesellschaft sicherzustellen (vgl. ZABECK 2004, 128; LEISCHNER 1990, 35 f.). Die pädagogische und methodisch-didaktische Umsetzung dieser Aspekte obliegt wiederum dem Bildungspersonal.

Globalisierung, Europäisierung und Internationalisierung führen zu komplexer werdenden gesellschaftlichen und kulturellen Beziehungen und einer damit verbundenen Zunahme von Migrationsprozessen (vgl. Bös, NESS 2000, 71; BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2009, 4). Diese Tendenzen verdeutlichen, dass durch zunehmende Kontakte zwischen Personen unterschiedlicher Kulturen und Weltanschauungen auf Ebene des Individuums verstärkt interkulturelle Kompetenzen von Bedeutung sind, die einen konfliktfreien Umgang im beruflichen und privaten Umfeld sicherstellen sollen (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG 2009, 5). Das Zusammenwachsen der Märkte und der europäische Integrationsprozess konfrontiert die nachwachsende Generation mit internationalen Anforderungen – wie etwa der Förderung internationaler Qualifikationen, einschließlich interkultureller Kompetenzen (vgl. HERING, PFÖRTSCH, WORDELMANN 2001, 19) oder der Mobilitätsförderung (vgl. BORCH 2003, 16; DIETL 2007, 5 f.), auf welche in der Berufsausbildung reagiert werden muss. Verstärkte Migrationsprozesse (vgl. RAT DER EUROPÄISCHEN UNION 2001, 5 f.) machen zudem die gesellschaftliche und berufliche

Integration von Menschen mit Migrationshintergrund zu einer bedeutenden Aufgabe beruflicher Bildung (vgl. ZEDLER 2001, 6). Die durch die KMK (1998) vorgenommene Empfehlung zur Verankerung interkultureller Bildungselemente in den Schulen und die neu geänderten Ausbildungsordnungen (vgl. Bös, NESS 2000, 34; BORCH 2003, 71) verdeutlichen, dass auf diese Notwendigkeit auch bildungspolitisch reagiert wird. Resümierend leitet sich aus den skizzierten Entwicklungstendenzen die Schlussfolgerung ab, dass interkulturelle Handlungskompetenz aufseiten der Jugendlichen verstärkt als Zielgröße der beruflichen Bildung anzusehen ist. Bei pädagogischen Interventionen, die auf dieses Ziel gerichtet sind, geht es daher im weitesten Sinne immer darum, im Rahmen von interkulturellen Trainings kulturelles Wissen über die eigene und die Fremdkultur, Fähigkeiten wie Respekt und Wertschätzungen anderer Kulturen und Verhaltensweisen im Sinne einer gelungenen Anpassung an fremdländische Lebensweisen zu erlernen und diese in fremdkulturellen Handlungsfeldern zu realisieren (vgl. BOLTEN 2007; DEARDORFF 2009).

Die Begründung der Notwendigkeit der verstärkten Einbeziehung interkulturellen Lernens in die Berufsausbildung mit primär ökonomischen Argumenten greift jedoch zu kurz, denn mit der ökonomischen Entwicklung gehen Entlegitimierungs-, Individualisierungs- und Modernisierungsprozesse in der Gesellschaft einher, die dazu führen, dass traditionelle Lebensformen, Lebensstile und Bildungsziele immer mehr ihren orientierungsstiftenden Charakter verlieren (vgl. BRATER 1996, 8 ff.; OTTOMEYER 2002, 23). In einer von Pluralität, Diskontinuität, Arbeitslosigkeit und Unsicherheit geprägten Zeit sind Orientierungsverlust und eine Perspektivlosigkeit eines nicht unerheblichen Teils der jungen Generation eine nicht verwunderliche Konsequenz. Das zieht gleichsam die potenzielle Gefahr nach sich, dass die Jugendlichen in rechtsextremen oder anderen Randgruppen identitätsstiftende Elemente suchen (vgl. HEITMEYER 1987, 77 ff.; GUGEL, JÄGER 1994, 138 f.). Insbesondere in sozial benachteiligten Milieus (statusniedrigere Familien, Migrantenfamilien) wirken die Folgen des Individualisierungsprozesses dergestalt, dass gesellschaftspolitische Problemlagen, wie etwa der Umgang mit Gewalt, zum Bestandteil eines spezifischen Habitusmusters werden kann (vgl. ECKERT 2000, 15). Dies ist vor dem Hintergrund der In-/Stabilität der familiären Verhältnisse (z. B. der Grad an Zuwendung und Unterstützung im Identitätsfindungsprozess) und insbesondere der politischen Sozialisationsfunktion von Peergroups (vgl. CLEMENZ 1998; HOPF 1995) zu sehen: „Der jugendliche Rechtsextremismus entfaltet sich nicht entlang von Parteien (...), sondern als jugendliche Alltagskultur in subkulturellen Szenen und Cliques. Jugendliche schließen sich nur in Ausnahmefällen rechtsextremen Strukturen an, weil sie sich politisch betätigen wollen, sondern sie suchen in erster Linie den Kontakt zu Gleichaltrigen, den Anschluss an eine Clique (...) und die Abgrenzung gegen andere.“ (FARIN 2006, 37) Neben der sozialen Lage spielen in diesem Zusammen-

hang die berufliche Integration und das Bildungsniveau eine entscheidende Rolle. So weisen Haupt- und Berufsschüler, die sich in Berufsvorbereitungsmaßnahmen befinden, deutlich höhere Gewaltpotenziale auf als Gleichaltrige anderer Schulformen (vgl. FUCHS u. a. 2001; TILLMANN u. a. 1999).

Eine von solchen Problemlagen besonders betroffene Zielgruppe ist die der benachteiligten Jugendlichen (zur näheren Bestimmung vgl. HILLER 1997; BOHLINGER 2004; BRÜNING, KUWAN 2002). Diese stammen häufig aus unteren sozialen Schichten, werden frühzeitig mit sozialer Armut konfrontiert, erhalten im Prozess der individuellen und beruflichen Identitätsentwicklung wenig soziale Unterstützung und sind häufig mit Leistungsschwächen konfrontiert. Gerade diese lern- und sozial benachteiligten Jugendlichen sind am stärksten von Ausbildungsplatzmangel und damit verbundener Orientierungslosigkeit und Zukunftsunsicherheit betroffen, da sie sich häufig im beruflichen Übergangssystem (vgl. EULER, SEVERING 2006, 23 ff.) befinden, in welchem sie weder eine qualifizierte Berufsausbildung noch einen anerkannten Ausbildungsabschluss erhalten und daher auch hier berufliche und soziale Ausgrenzung erfahren (vgl. HILLER 1997, 41).

Dabei ist ein deutlicher Schwerpunkt in den östlichen Ländern festzustellen: Die Gewaltrate ist mit durchschnittlich 2,07 Gewalttaten je 100.000 Einwohner mehr als dreimal so hoch wie in den westlichen Bundesländern (vgl. BUNDESMINISTERIUM DES INNEREN 2004, 43 ff.; 2007, 35 ff.) und die überproportionale Ausbreitung eines jugendkulturellen Rechtsextremismus in Ostdeutschland wurde in verschiedenen Studien nachgewiesen (vgl. WAGNER 2002; WAHL u. a. 2001; LANDUA u. a. 2002). Dem entgegen steht die Tatsache, dass diese Jugendlichen mit einem deutlich geringeren Ausländeranteil im Osten Deutschlands und weitaus weniger mit Migranten konfrontiert werden. Damit wird die These gestützt, dass die tatsächliche Präsenz des Hassobjektes im Lebensalltag der jungen Rassisten keine Rolle spielt – bzw. sogar im Gegenteil: FAHRIN konstatiert, „(...) dass Rassismus dort am besten gedeiht, wo der Anteil der EinwanderInnen an der Bevölkerung gering ist, dass Rassismus in Großstädten, wo der EinwanderInnenanteil hoch ist, signifikant weniger auftritt“ (FAHRIN 2006, 37).

Die Integration dieser Jugendlichen in das Bildungs-, Gesellschafts- und Beschäftigungssystem durch eine gezielte Vermittlung von Wissen sowie die Förderung von Offenheit und Neugier gegenüber fremden Kulturen, Werten und Einstellungen stellen damit besondere Herausforderungen für das pädagogische Ausbildungspersonal dar (vgl. ZEDLER 2001, 19). Angesichts der geschilderten Phänomene, der Gewaltbereitschaft und Fremdenfeindlichkeit unter ostdeutschen Jugendlichen muss das bisherige Verständnis von interkultureller Kompetenz jedoch erweitert werden.

3. Interkulturelle Kompetenz als Antwort auf gesellschafts-politische Probleme

Ausgangspunkt eines anderen Schwerpunkts in der Konzeption interkultureller Kompetenz ist ein erweiterter, komplexerer Kulturbegriff. Viele interkulturelle Bildungsangebote verwenden den Kulturbegriff unreflektiert (vgl. BOLTEN 2007, 10), so dass Kulturen in der Praxis „(...) meist als abgeschlossene, homogene und statische Einheiten wahrgenommen“ (LEIPRECHT 2008, 16) werden. Somit werden Stereotypisierungen befördert und einer bestimmten Kultur zugeordnete Personen zu Marionetten dieser degradiert und sie werden jedweder Individualität beraubt (vgl. LEIPRECHT 2004, 9 f.; BENDER-SZYMANSKI 2008, 201). Ersichtlich wird daraus, dass es eines offenen Kulturbegriffs bedarf, der Kulturen als ineinander komplex verwobene, dynamische Konstrukte fasst. Daher soll Kultur hier als Lebenswelt verstanden werden, die durch menschliches Handeln geformt einem ständigen Veränderungsprozess unterliegt. Diese Lebenswelt repräsentiert „(...) den Sockel gemeinsamer Werte, Vorstellungen, Meinungen, Präsuppositionen, auf denen soziales Handeln und Leben aufruht“ (ASSMANN 1991, 12). Damit hat Kultur „eine sinnstiftende Orientierungs- und Ordnungsfunktion“ (BARMAYER 2000, 26), wobei wahrnehmbare äußere Zeichen und nicht wahrnehmbare kulturspezifische Deutungs- und Wertmuster helfen, eigene und fremde Kulturen zu erklären und zu verstehen (vgl. BOLTEN 2007a, 19 ff.). „Die Lebensformen enden nicht mehr an den Grenzen der Nationalkulturen (...). Im Innenverhältnis einer Kultur – zwischen ihren diversen Lebensformen – existieren heute tendenziell ebenso viele Fremdheiten wie im Außenverhältnis zu anderen Kulturen.“ (WELSCH 2002, 87)

Auf dieser Basis kann ein Begriffsverständnis entwickelt werden, das interkulturelle Kompetenz loslöst vom bloßen Kennenlernen und Umgehenkönnen mit fremden Kulturen (oft in Gleichsetzung mit anderen Nationalitäten) und den aus Unterschieden resultierenden Konflikten, Widersprüchlichkeiten und Irritationen. In unserem Sinne bezieht sich interkulturelle Kompetenz im Kern auf den Umgang mit kultureller Differenz und ist letztlich als Fähigkeit zu verstehen, in interkulturellen Kontexten, die „zwischen“ Kulturen angesiedelt sind, sicher zu handeln. Diese Kontexte sind solche Situationen, in denen sich Menschen unterschiedlicher kultureller Prägungen begegnen (vgl. SCHEITZA 2007, 91). Aus dieser Sicht ist interkulturelle Kompetenz nicht primär durch kognitive Elemente bestimmt, schließlich ist nicht fehlendes Wissen über andere Kulturen das Grundproblem, sondern mangelnde empathische Fähigkeiten. Demnach sind Respekt, Empathie usw. zentrale Kategorien interkulturellen Lernens (vgl. KOLLBERG 2005, 33 ff.). Insofern erscheint u. E. der affektiv-verhaltensorientierte Aspekt, der Toleranz, Empathie, Polyzentrismus, Offenheit, Ambiguitätstoleranz etc. betont (vgl.

HOUSE 1996, 2), vor dem Hintergrund der o. g. Entwicklungen und Probleme von besonderer Bedeutung.

Ebenso dürfte der häufig direkt oder indirekt formulierte Bezug interkultureller Kompetenz auf einen Verwendungskontext im Ausland (Fremdsprachenkenntnisse, Kulturstandards, Verhandlungstechniken, Informationen über das Gastland usw.) für benachteiligte Jugendliche von nachrangiger Bedeutung sein. Nicht die Vorbereitung auf einen beruflichen Auslandseinsatz oder die möglichst produktive, reibungslose Zusammenarbeit mit Personen anderer nationaler Herkunft steht für sie im Fokus, sondern die Förderung ihrer beruflichen und gesellschaftlichen Integration innerhalb des eigenen Landes, sodass sie in der Lage sind, mit anderen Subkulturen (Ausbilder, Lehrer, Mitschüler, Kollegen, Jugendkulturen, Geschlechter etc.) umzugehen.

Dementsprechend muss die Förderung der wie dargestellt verstandenen interkulturellen Kompetenz für diese Zielgruppe ihren Ausgangspunkt bei der gemeinsamen Reflexion über die Normen- und Wertesysteme der unterschiedlichen Subkulturen nehmen. Wenn es gelingt, Verständnis, Offenheit, Respekt, Toleranz etc. für andere Kulturen im alltäglichen Miteinander in der Ausbildungssituation zu üben, können sie in die Lage versetzt werden, diese Aspekte – so die Hoffnung – auch auf andere, komplexere interkulturelle Situationen (Kontakt zu Migranten und Ausländern) zu übertragen. Dazu bedarf es allerdings der Kompetenz sowie vor allem der Bereitschaft und Einstellung des Bildungspersonals, interkulturelle Sensibilität vorzuleben und interkulturelles Lernen zu initiieren.

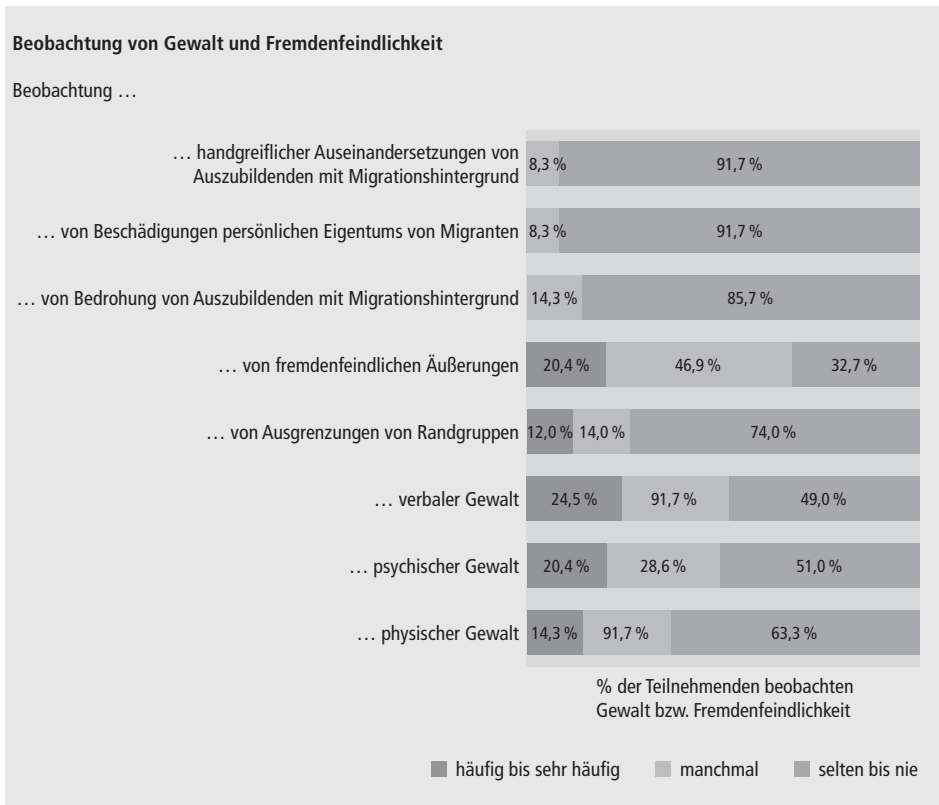
4. Das Projekt „Xenos-Mentoren“

Im Rahmen des Bundesprogramms „Xenos – Leben und Arbeiten in Vielfalt“ entwickelten die Friedrich-Schiller-Universität Jena und Arbeit und Leben Sachsen-Anhalt e.V. das Projekt „Xenos-Mentoren“. Den Ausgangspunkt bildeten die o. g. ökonomischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Reflexionen über interkulturelles Lernen. Das Projekt zielte auf die Verankerung von Interventionen gegen Benachteiligung und Ausgrenzung vom Arbeits- und Ausbildungsmarkt und die Integration gesellschaftspolitischer Fragen (Intoleranz, Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Gewalt) im Sinne einer Querschnittsfunktion in die berufliche Bildungsarbeit an allen Lernorten (berufsbildende Schulen, Betriebe und über- und außerbetriebliche Ausbildungsstätten). Vermutet wurde, dass eine gute berufliche Bildung, welche zu sozialer, kultureller und ökonomischer Integration beiträgt und gezielt die o. g. Phänomene während der Bildungsmaßnahmen thematisiert, präventive Wirkungen entfalten kann.

Dass diese Phänomene im Rahmen der beruflichen Bildung virulent sind, zeigen die Ergebnisse der projektbegleitenden Evaluation. In Bezug auf Fremdenfeind-

lichkeit zeigt sich, dass insbesondere fremdenfeindliche Äußerungen seitens der Jugendlichen im Ausbildungsalltag eine erhebliche Rolle spielen. Nur knapp ein Drittel der Teilnehmer/-innen – Berufsschullehrer/-innen, betrieblich und über-/außerbetriebliche Ausbilder/-innen, Sozialpädagogen und Lehrkräfte für Stütz- und Förderunterricht sowie Meister/-innen und Ausbildungsleiter/-innen – kann diesen Ausdruck fremdenfeindlichen Verhaltens selten bis nie beobachten. Sicherlich kann dabei hinterfragt werden, inwieweit die Wahrnehmung zu diesem Zeitpunkt geschult war. Auch die Ausgrenzung von Randgruppen sowie repressivere Formen fremdenfeindlichen Verhaltens (Beschädigung, Bedrohung, Handgreiflichkeiten) gegenüber Migranten werden von einigen der Teilnehmenden beobachtet. Dass dies nicht ausgeprägter ist, kann z. T. auf die geringe Migranten- und Ausländerquote in Ostdeutschland zurückgeführt werden, sodass die Befunde mit dem oben angesprochenen Phänomen einer „Fremdenfeindlichkeit ohne Fremde“ korrespondieren.

Abbildung 1: **Beobachtung von Gewalt und Fremdenfeindlichkeit im Kontext der Ausbildung**

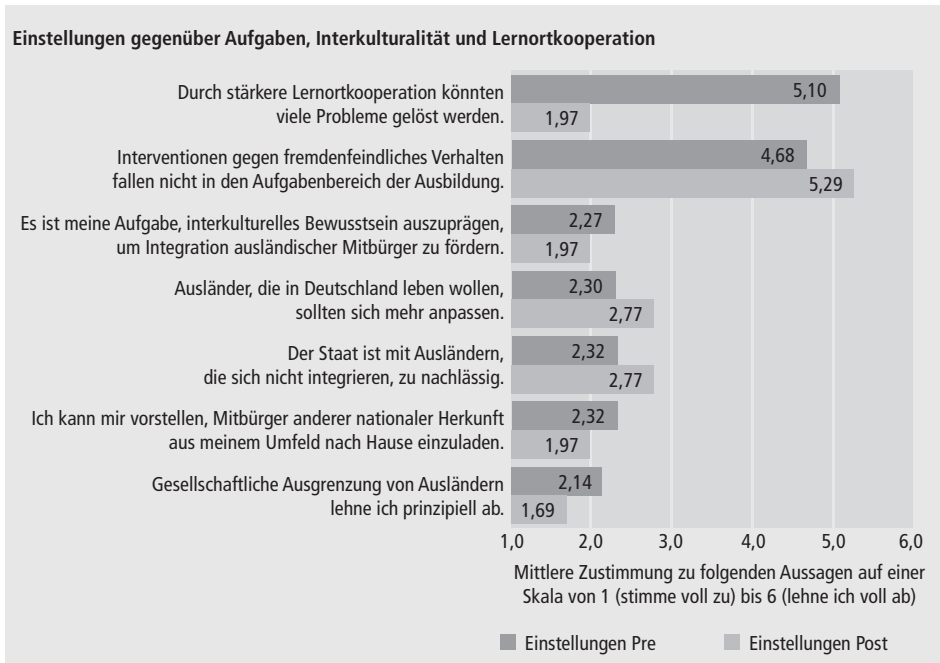


Darüber hinaus berichtet fast die Hälfte der Befragten von Gewalterfahrungen, die nicht unmittelbar auf einen fremdenfeindlichen Kontext bezogen sind (vgl. Abb.2). Insofern scheint die Problematik zumindest für einen Teil des Bildungspersonals von besonderer Relevanz. Dies mündete in die Konzeption eines Qualifizierungsprogramms, in dem 60 Teilnehmende heterogenen Lerngruppen zugeordnet wurden und sich mit Themenfeldern wie Rechtsextremismus, Rollenwechsel in der beruflichen Bildung und interkulturelle Kompetenzen auseinandersetzten. Das Projekt zielte in letzter Konsequenz auf die Verbesserung interkultureller Kompetenz der Jugendlichen, allerdings über den Hebel der gemeinsamen Qualifizierung des entsprechenden Bildungspersonals. Mithin stand die Qualifizierung und Sensibilisierung des Bildungspersonals für die Förderung interkultureller Kompetenzen seitens der Jugendlichen im Vordergrund des Programms.

Basis der Qualifizierungsmaßnahme bildeten die o. g. Annahmen interkultureller Pädagogik, die davon ausgeht, dass Individuen in einer globalisierten Welt mit einer Vielzahl subkultureller Einflüsse konfrontiert werden und sowohl die eigenen als auch fremdkulturellen Deutungsmuster nicht als Defizite, sondern als Bereicherungsaspekte betrachtet werden sollten. Zu diesem Zweck gilt es, im Rahmen interkultureller Lernprozesse eine bewusste Reflexion über die eigenen soziokulturellen Befangenheiten anzuregen und bewusst herauszuarbeiten, wo sich stereotype Bilder über andere Kulturen im Rahmen von Sozialisationsprozessen entwickelt und verfestigt haben (vgl. GAITANIDES 2003, 46.). Interkulturelle Kompetenz versteht sich in diesem Zusammenhang als Fähigkeit, über eigene internalisierte soziokulturelle Einstellungen, Wahrnehmungen und Vorurteile zu reflektieren, sich derer bewusst zu werden.

Grundlegende Voraussetzung ist demnach, dass sich die pädagogischen Akteure zunächst ihrer eigenen Einstellungen gegenüber anderen Kulturen (hier zunächst im Sinne anderer Nationen) bewusst werden und dass sie die Prävention und Intervention gegen fremdenfeindliche Verhaltensweisen als ihre Aufgabe wahrnehmen. Abb. 2 zeigt, dass positive Einstellungsveränderungen im Laufe des Projektes bei den Teilnehmenden erzielt wurden. So nehmen diese es stärker als Aufgabe an, bspw. gegen fremdenfeindliches Verhalten zu intervenieren oder interkulturelles Bewusstsein zu fördern. Auch gelangen sie zu einer offeneren Einstellung gegenüber Migranten in dem Sinne, dass zum einen Assimilationsdenken abgebaut werden konnte, zum anderen sich aber auch das Bewusstsein verfestigt hat, dass diese interkulturelle Kompetenzen und Bereitschaften zum offenen, toleranten Umgang im interkulturellen Miteinander benötigen.

Abbildung 2: Einstellungsveränderungen

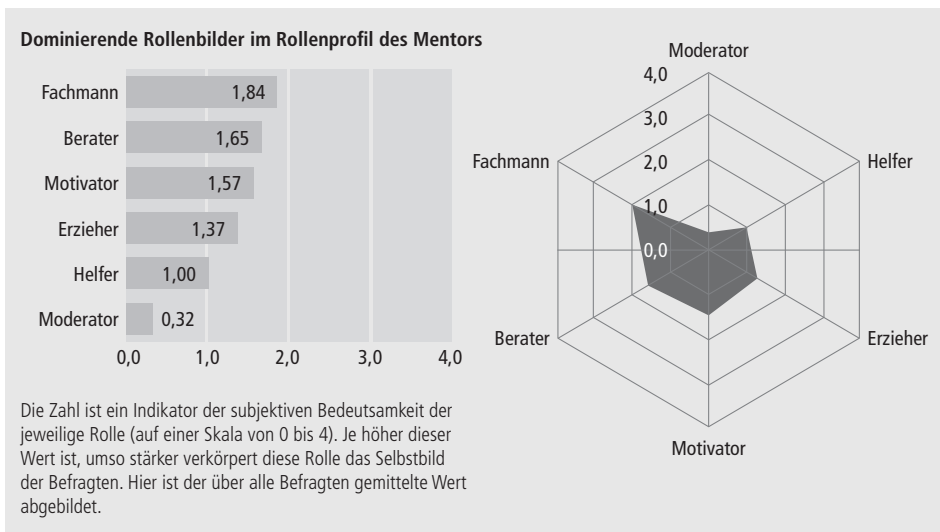


In diesem Zusammenhang ging es dann darum, eigene Normen- und Wertvorstellungen zu reflektieren und diese mit denen jugendlicher Subkulturen zu vergleichen. Dabei war von besonderer Bedeutung, Sensibilität für die Sichtweisen und Problemlagen der Jugendlichen zu erzeugen und zu diskutieren. Damit wurden, etwa bei der Bearbeitung entwicklungspsychologischer Probleme und Spezifika des Jugendalters und der Jugendkultur, auch kognitive Aspekte behandelt, denn dies ist letztlich Grundlage für interkulturelles Verständnis zwischen den Kulturen der Jugendlichen und der Pädagogen. Methodisch dominierten in diesem Kontext Diskussionen, Gruppenarbeiten, Simulationen, Rollenspiele und Projektarbeiten, denn dialogische, kooperative, multiperspektivische Verfahren in einer sicheren Lernatmosphäre sind sinnvoll, um Stigmatisierungen, Stereotypisierungen oder Kulturalisierungen zu bearbeiten (vgl. LEIPRECHT 1992, 121).

Als Resultat der Qualifizierung sollten sich die Teilnehmenden mit dem Rollenleitbild eines Mentors (vgl. dazu KOCH, JAHN, SCHUMANN 2009) identifizieren. Die Integration fachlicher, erzieherischer, motivierender, beratender, helfend-unterstützender und moderierender Funktionen in ein mehrdimensionales Rollenverständnis ist in diesem Kontext von besonderer Bedeutung (vgl. Abb. 3). Zudem

war ein wichtiger Ansatzpunkt, den Teilnehmenden Übungen und Methoden nicht nur abgehoben vom fachlichen Ausbildungsgeschehen vorzustellen und zu erproben (im Sinne sog. Off-the-Job-Maßnahmen), sondern Möglichkeiten aufzuzeigen, diese in die alltägliche berufliche Bildungsarbeit zu integrieren. Damit einhergehend wurde die zielgerichtete Weiterentwicklung berufspädagogischer Kompetenzen, insbesondere didaktisch-methodischer Fähigkeiten, angestrebt, die neben der essenziellen Vorbildfunktion grundlegend für die Entwicklung interkultureller Kompetenz sind.

Abbildung 3: **Dominierende Rollenbilder (vgl. KOCH, JAHN, SCHUMANN 2009)**



Vor dem Hintergrund, dass sich die Qualifizierung über fast zwei Jahre erstreckte, konnte durch die dauerhafte Zusammenarbeit der verschiedenen Teilnehmenden ein enges Vertrauensverhältnis aufgebaut werden. Zudem wurde den Teilnehmenden dadurch ermöglicht, erworbene Kompetenzen im Anschluss an die jeweiligen Module in der praktischen berufspädagogischen Arbeit auszuprobieren und diese Erfahrungen in den anschließenden Modulen wieder zu thematisieren. Die Zusammensetzung der Gruppen über „Lernortgrenzen“ hinweg sollte zu einer grundsätzlichen Verbesserung der Lernortkooperation führen, sodass die Mentoren Kooperationsmöglichkeiten kennen und im Sinne der Jugendlichen produktiv nutzen sowie darüber hinaus Kooperationsstrukturen nachhaltig aufbauen, pflegen und weiterentwickeln. Damit konnten maßgebliche Adressaten von Präventionsmaßnahmen zur Reduzierung fremdenfeindlicher Einstellungen in der beruflichen Bildung er-

reicht werden. Die lernort- und einrichtungsübergreifende Gruppenzusammensetzung ermöglichte einen intensiven Austausch und einen Perspektivwechsel in andere Felder, Aufgaben und Probleme als Basis für wechselseitiges Vertrauen und Kooperation (vgl. JAHN, JÄGER 2008; DIETRICH, JAHN 2008). Besonders erfreulich sind in diesem Kontext die Einstellungsänderungen hinsichtlich der Lernortkooperation (vgl. Abb. 2), denn als Querschnittsaufgabe muss diese gerade auch im Hinblick auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz an allen Lernorten als gemeinsames Ziel verfolgt werden (vgl. KMK 1998, 313).

Literatur

- ASSMANN, Aleida: Kultur als Lebenswelt und Monument. In: ASSMANN, Aleida; HARTH, Dietrich (Hrsg.): Kultur als Lebenswelt und Monument. Frankfurt a. M. 1991, S. 11–25
- BARMEYER, Christoph I.: Interkulturelles Management und Lernstile. Studierende und Führungskräfte in Frankreich, Deutschland und Quebec. Frankfurt a. M. 2000
- BENDER-SZYMANSKI, Dorothea: Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: AUERNHEIMER, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden 2008, S. 201–228
- BERTELSMANN STIFTUNG: Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Gütersloh 2009, URL: http://www.bertelmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17145_17146_2.pdf (Stand: 03.05.2009)
- BOHLINGER, Sandra: Der Benachteiligtenbegriff in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 100 (2004) 2, S. 230–241
- BOLTEN, Jürgen: Interkulturelle Kompetenz. Erfurt 2007a
- BOLTEN, Jürgen: Was heißt „Interkulturelle Kompetenz?“ Perspektiven für die internationale Personalentwicklung. In: KÜNZER, Vera; BERNINGHAUSEN, Jutta (Hrsg.): Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung. Frankfurt a. M. 2007b, S. 21–42
- BÖSS, Gunther; NESS, Harry: Ausbilder in Europa. Probleme und Perspektiven. Bielefeld 2000
- BORCH, Hans u. a.: Internationalisierung der Berufsausbildung. Strategien – Konzepte – Erfahrungen – Handlungsvorschläge. Bonn 2003
- BRATER, Michael; MUNZ, Claudia: Zusammenarbeit von Schule und Handwerk. Chancen und Wirkungen einer Öffnung von Schule für die Arbeitswelt. Weinheim 1996
- BRÜNING, Gerhild; KUWAN, Helmut: Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld 2002
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT: Analysen des Arbeitsmarktes für Ausländer. 2009, URL: http://www.pub.arbeit.de/hast/services/statistik/200902/ama/auslaender_d.pdf (Stand: 03.05.2009).
- BUNDESMINISTERIUM DES INNEREN: Verfassungsschutzbericht – 2004, URL: www.verfassungsschutz.de/download/SHOW/vsbericht_2004.pdf (Stand: 03.05.2009)
- BUNDESMINISTERIUM DES INNEREN: Verfassungsschutzbericht – 2007, URL: http://www.verfassungsschutz.de/download/SHOW/vsbericht_2007.pdf (Stand: 03.05.2009)

- CLEMENZ, Manfred: Aspekte einer Theorie des aktuellen Rechtsradikalismus in Deutschland. In: KÖNIG, Hans-Dieter (Hrsg.): Sozialpsychologie des Rechtsextremismus. Frankfurt a. M. 1998, S. 126–176
- DEARDORFF, Darla K.: Policy Paper zur Interkulturellen Kompetenz. 2009, URL: http://bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17145_17146_2.pdf (Stand: 06.05.09)
- DIETL, Stefan F.: Wandel der Ausbilder – Ausbildung im Wandel. In: CRAMER, Günter; SCHMIDT, Hermann; WITTWER, Wolfgang: Ausbilder-Handbuch: Aufgaben, Strategien und Zuständigkeiten für Verantwortliche in der Aus- und Weiterbildung. Köln 2007, Kap. 4.2.1, S. 1–26
- DIETRICH, Andreas; JAHN, Robert W.: Kooperative Qualifizierung des Bildungspersonals als Beitrag zu Lernortkooperation und Professionalisierung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 37 (2008) 6, S. 18–21
- ECKERT, Roland: Jugendgewalt in Deutschland. In: FOLIANTY-JOST, Gesine (Hrsg.): Schule, Schüler und Gewalt. Beiträge zu Deutschland, Japan, China und der Mongolei. München 2000, S. 13–30
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart: Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Nürnberg, St. Gallen 2006
- FAHRIN, Klaus: Jugend und Rechtsextremismus. Verein zur Erarbeitung feministischer Erziehungs- und Unterrichtsmodelle. In: EfEU; Friedensbüro Salzburg; KOJE (Hrsg.): „Nichts passt“. Fachreader zur Gewaltprävention in der Arbeit mit Jugendlichen. Wien u. a. 2007, S. 35–38
- FUCHS, Marek; LAMNEK, Siegfried; LUEDTKE, Jens: Tatort Schule. Gewalt an Schulen 1994–1999. Opladen 2001
- GAITANIDES, Stefan: Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil in der Jugend- und Sozialarbeit. In: Zeitschrift „sozialmagazin“ 28 (2003) 3, S. 42–48
- GUGEL, Günther; JÄGER, Uli: Gewalt muß nicht sein: Eine Einführung in friedenspädagogisches Denken und Handeln. Tübingen 1994
- HEITMEYER, Wilhelm: Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen. Weinheim, München 1987
- HERING, Ekbert; PFÖRTZSCH, Waldemar; WORDELMANN, Peter: Internationalisierung des Mittelstandes. Strategien zur internationalen Qualifizierung in kleinen und mittelständischen Unternehmen. Bielefeld 2001
- HILLER, Gotthilf Gerhard: Schulisch wenig erfolgreiche Jugendliche aus Haupt- und Sonderschulen im Übergang in das Beschäftigungssystem. In: STARK, Werner; FITZNER, Thilo; SCHUBERT, Christoph (Hrsg.): Lernschwächere Jugendliche im Übergang zum Beruf. Eine Fachtagung der Evangelischen Akademie Bad Boll. Stuttgart 1997, S. 39–60
- HOPF, Christel: Familie und Rechtsextremismus. Weinheim, München 1995
- HOUSE, Juliane: Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 1 (1996) 3, S. 1–21

- JAHN, Robert W.; JÄGER, Armin (2008): Kooperative Qualifizierung von Lehrern und Auszubildenden als Beitrag zur Professionalisierung. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung im Rahmen des Projektes „XENOS-Mentoren“. In: bwp@, Ausgabe Spezial 4 – Hochschultage Berufliche Bildung 2008, URL: http://www.bwpat.de/ausgabe10/tramm_gramlinger_bwpat10.shtml (Stand 30.03.2008)
- KMK: Beschluss der KMK vom 25.10.1996. In: BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Bonn 1998, S. 310–316
- KOCH, Raphaela u. a.: Aufgaben- und Rollenpluralität des beruflichen Bildungspersonals – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: bwp@ Profil 2 – Holger Reinisch, (2009), URL: http://www.bwpat.de/profil2/koch_et_al_profil2.shtml (Stand:14.01.2009)
- KOLLBERG, Britta: Interkulturelles Lernen als nachhaltiger Prozess: Herausforderung an Bildungsträger und Kommunen. In: Zeitschrift Migration und Soziale Arbeit 27 (2005) 1, S. 32–41
- LANDUA, Detlef; HARYCH, Peter; SCHUTTER, Sabina: Politische Einstellungen, Ausländerfeindlichkeit, Antisemitismus und Rechtsextremismus. In: STURZBECHER, Dietmar (Hrsg.): Jugendtrends in Ostdeutschland: Bildung, Freizeit, Politik, Risiken. Opladen 2002, S. 39–63
- LEIPRECHT, Rudolf: Diversity Education und Interkulturalität in der Sozialen Arbeit. In: Sozial Extra 32 (2008) 6, S. 15–19
- LEIPRECHT, Rudolf: Kultur – was ist das eigentlich? Oldenburg 2004
- LEIPRECHT, Rudolf: Unter Anderen – Rassismus und Jugendarbeit. Zur Entwicklung angemessener Begriffe und Ansätze für eine veränderte Praxis (nicht nur) in der Arbeit mit Jugendlichen. Duisburg 1992
- LEISCHNER, Dietmar: Berufs- und Arbeitspädagogik. Köln, München 1990
- RAT DER EUROPÄISCHEN UNION: Die konkreten Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung. Brüssel 2001, URL: <http://register.consilium.eu.int/pdf/de/01/st05/05980d1.pdf> (Stand: 04.08.2008)
- OTTOMEYER, Klaus: Theoretischer Rahmen und Ergebnisse der Studie. In: MENSCHIK-BENDELE, Jutta; OTTOMEYER, Klaus (Hrsg.): Sozialpsychologie des Rechtsextremismus. Entstehung und Veränderung eines Syndroms. Opladen 2002, S. 14–42
- SCHEITZA, Alexander: Interkulturelle Kompetenz: Forschungsansätze, Trends und Implikationen für interkulturelle Trainings. In: OTTEN, Matthias; SCHEITZA, Alexander; Cnyrim, Andrea (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Frankfurt a. M. 2007, S. 91–119
- TILLMANN, Klaus-Jürgen u. a.: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim 1999
- WAGNER, Bernd: Kulturelle Subversion von rechts in Ost- und Westdeutschland. In: GRUMKE, Thomas; WAGNER, Bernd (Hrsg.): Handbuch Rechtsradikalismus. Opladen 2002, S. 13–28
- WAHL, Klaus; TRAMITZ, Christiane; BLUMTRITT, Jörg: Fremdenfeindlichkeit. Auf den Spuren extremer Emotionen. Opladen 2001

- WELSCH, Wolfgang: Netzdesign der Kulturen. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 52 (2002) 1, S. 86–88
- ZABECK, Jürgen: Berufserziehung in Zeiten der Globalisierung und des Shareholder Value. Paderborn 2004
- ZEDLER, Reinhard: Berufsbildung von jungen Migranten. In: Der Ausbilder 49 (2001) 5, S. 17–19

Christian Lange

Internationalisierung eines Bildungsträgers durch Mobilität für behinderte und benachteiligte Jugendliche

1. Einleitung: das erste Projekt

Das internationale Mobilitätsprojekt hat das JAW Koppelsberg zu einer professionellen Internationalisierungsstrategie geführt. Die Erfahrungen, neue Partnerschaften, Netzwerke, Ergebnisse und auch neue Freunde haben das JAW Koppelsberg¹ von der Wichtigkeit einer dauerhaften europäischen Arbeit überzeugt. Das europäische Partnernetzwerk umfasst nunmehr über 40 Einrichtungen in 14 Ländern. Für die Kolleginnen und Kollegen, die Jugendlichen der Einrichtung und die regionalen Partner beginnt Mobilität eine Normalität zu werden, die gerne angenommen wird. Die gesammelten Erfahrungen und der Austausch über die Arbeit sind für alle Beteiligten sehr fruchtbar und tragen entscheidend zur Akzeptanz der europäischen Idee bei. Diese ist nunmehr Teil der Organisationsentwicklung.²

Ziele des Projekts „EULA“

Auf dem Weg nach Europa und zur Internationalisierung bedarf es eines Startprojektes, viel Mut, Glück und auch eines oder mehrerer guter Kooperationspartner. Dieses traf für das erste internationale Projekt EULA – Europäische Lebens- und Arbeitswelt für Auszubildende und andere junge Menschen – Neue Wege zu und für Europa, das das JAW Koppelsberg durchführte, zu. Die Ziele waren i.w.:

1. Aufbau von regionalen, nationalen und europäischen Netzwerken von Unternehmen, Einrichtungen, Verbänden, Vereinen und Institutionen
2. Sensibilisierung der Akteure der Wirtschaft, Berufsbildung und der öffentlichen Hand für die Bedeutung der Mobilität und deren Einbindung in die Internationalisierung der Berufsbildung
3. Verbreitung der europäischen Instrumente der Transparenz und der Qualität zur Mobilität, wie z. B. ECVET, EQR, Europass, Qualitätscharta der Mobilität
4. Aufbau und Bereitstellung administrativer und logistischer Kompetenzen für Unternehmen, insbesondere KMU, Handwerksbetriebe und Einzelpersonen in der Lehre und/oder beruflicher Ausbildung

1 Jugendaufbauwerk Koppelsberg Nordelbisches Jugendpfarramt, www.koppelsberg.de.

2 Der Beitrag basiert zu Teilen auf dem Schlussbericht zu dem Projekt EULA, www.eulainfo.eu.

5. Beiträge zur Steigerung komplementärer Finanzmittel für die Mobilität zu leisten
6. Die große Bedeutung der Mobilität und die dringend notwendige Partizipation junger Menschen an der europäischen Lebens- und Arbeitswelt transparent zu machen
7. Durch experimentelle Modellprojekte den Akteuren (KMU, Lehrlingen und anderen jungen Menschen, Schulung von Mobilitätscoaches) eine aktive Teilhabe an europäischer Mobilität zu ermöglichen und diese öffentlich zu machen

Wir wissen, dass nicht alle Ziele in gleicher Weise erreicht wurden. Das liegt sowohl in der Logik der Antragstellung von europäischen Mobilitätsprojekten, bei der hohe und innovative Anforderungen gestellt werden, als auch in der Tatsache, dass die Durchführung von Mobilitätsprojekten durch Risiken und Unsicherheiten geprägt ist. Dies ist nicht zuletzt dem Umstand geschuldet, dass hier Menschen agieren, und zudem solche aus unterschiedlichen Kulturen. Dazu kommt eine ganze Reihe formaler Hürden, die zum Beispiel die Frage der Anerkennung und Vergleichbarkeit von Lernergebnissen betreffen.

Mit der Teilnahme an einem Austausch wird eine erhebliche Verbesserung der arbeitsmarktrelevanten Schlüsselqualifikationen der lernbehinderten und benachteiligten jungen Menschen erreicht. Ihre heimischen Ausbildungs- und Arbeitschancen werden erhöht.³ Es wird aber auch eine Partizipation am europäischen Arbeitsmarkt eröffnet. Die Zielgruppe kann aktiv multikulturell und mehrsprachig agieren. Das Selbstwertgefühl der Teilnehmenden wird gestärkt und ihre Motivation zur Teilhabe an der europäischen Lebens- und Arbeitswelt deutlich erhöht. Herzstück der erworbenen internationalen Kompetenzen ist die Fähigkeit, konstruktiv in unterschiedlichen Umgebungen zu kommunizieren, Toleranz aufzubringen, unterschiedliche Standpunkte auszudrücken und zu verstehen, zu verhandeln und dabei Vertrauen aufzubauen sowie Empathie zu empfinden. Der/die Einzelne sollte die Fähigkeit haben, mit Stress und Frustration umzugehen, diese auf konstruktive Weise zu äußern und zwischen Privat- und Berufsleben zu unterscheiden. Mobilität soll maßgeblich dazu beitragen, diese Ziele zu erreichen. Auslandspraktika haben insofern ein enorm großes Lernpotenzial (vgl. KRISTENSEN 2004, 80 ff.).

Aktivitäten und Ergebnisse des Projekts

Der Aufbau eines regionalen Netzwerks war von zentraler Bedeutung für die Zielerreichung. Nur durch die Unterstützung der Menschen und Einrichtungen vor Ort kann Mobilität umgesetzt werden. In vielen Gesprächen und aufsuchender Informa-

3 Vgl. dazu auch den Beitrag von Benjamin BARTHOLD in diesem Band.

tionsarbeit konnten zahlreiche Akteure von der Bedeutung der Mobilität überzeugt werden. Neben Informationsveranstaltungen und Diskussionsrunden wurden mehrere Anträge zur Mobilität im Rahmen von Leonardo da Vinci von den deutschen Partnern gestellt, von denen einige auch bewilligt wurden. Durch Konferenzen, die im Rahmen von EULA in Deutschland, Polen und Estland stattfanden, wurden das Projekt und die Möglichkeiten der Mobilität einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

Institutionalisierung und Qualifizierung

Durch die Nutzung der Ergebnisse des Projekts „Mobilint“ (Materialien kostenlos erhältlich unter www.mobilint.org) konnten Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen so geschult werden, dass sie überzeugende Argumente für die europäische Mobilität anbringen konnten, wenn sie mit den Partnern vor Ort über Mobilität diskutierten. Auf dem Koppelsberg wurde ein Mobilitätsbüro eingerichtet, wo der Koordinator sowie eine geschulte Verwaltungsfachangestellte Anfragen bezüglich Mobilität bearbeiten und offensiv für das Projekt werben. Interessierten Personen wird eine gezielte Unterstützung bei der Antragsformulierung, Partnersuche und Durchführung angeboten, inklusive administrativer Abwicklung der Anträge und Projekte. Ziel aller Projektpartner war es, unabhängig vom Mobilitätsbüro interessierte Personen der Partner dazu zu motivieren, Mobilitätscoaches zu werden, die von den Projektpartnern auf Grundlage der Ergebnisse des Projektes MOBILINT vom Projektpartner Kolping Bildungszentren gGmbH geschult wurden, um als Multiplikatoren zu agieren.

Das Ziel war, pro Partnereinrichtung fünf junge Menschen in Ausbildung sowie fünf Personen aus KMU zusätzlich als Mobilitätscoaches zu gewinnen, die jeweils vor Ort betreut und geschult werden sollten. Die Komplexität der Materie und die hohen Anforderungen der europäischen Mobilität führten jedoch zu einer Überforderung. Weder Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen noch Jugendliche waren in der Lage, trotz intensiver Betreuung und Schulung eigenverantwortlich im Antragswesen zu agieren. Als Multiplikatoren leisten diese jungen Menschen jedoch exzellente Arbeit – durch ihre Berichte auf ihren Arbeitsstätten und in den beruflichen Schulen erhielten wir einen enormen Zulauf von potenziell interessierten Menschen, und zwar sowohl von Auszubildenden als auch von Ausbildern. Unter anderem deshalb war und ist das Interesse an europäischer Mobilität sehr hoch. Über die Presse, Internetseiten der Partner u. a. wurde eine breite Öffentlichkeit über das Projekt informiert. In der Aufbauphase wurde die erste Schulungsphase der Mobilitätscoaches auf dem Koppelsberg in Plön durchgeführt.

Zur Unterstützung der Mobilitätscoaches sowie zur Verstärkung der aufsuchenden Informationsarbeit wurde ein Kleinbus angeschafft. Mithilfe dieses EURO-

MOBILs wird eine geschulte Person – auf Anordnung, aber auch offensiv – tätig und informiert vor Ort KMU und junge Menschen über die Chancen und Möglichkeiten europäischer Mobilität und setzt sich ggf. auch bei der Antragsformulierung ein. Dieser PKW wurde optisch derart gestaltet, dass er als zusätzliche Projektwerbung fungiert. Das EUROMOBIL war zunächst in Deutschland tätig, in der Durchführungsphase wurden auch Reisen nach Dänemark, Schweden und Belgien durchgeführt, und dort wurde es zur Unterstützung und Werbung für die jeweilige Partnereinrichtung eingesetzt. Die Aufenthaltsdauer betrug mindestens drei Tage pro Land.

Anträge für Mobilität

Im Sommer 2007 und 2008 wurden Anträge im Bereich Mobilität gestellt, um den Mobilitätscoaches praktische Erfahrungen im europäischen Ausland zu ermöglichen. Leider waren die Anträge für IVT (Erstausbildung) nicht erfolgreich; Hauptgrund war die angestrebte zweijährige Laufzeit sowie die Nichtanerkennung des EULA-Projektes als entscheidendes Qualitätskriterium. So hatten wir die paradoxe Situation, von der europäischen Kommission mit der Gestaltung der Mobilität beauftragt zu sein, was von der Nationalen Agentur aber nicht berücksichtigt wurde. Es gelangen uns ein kleiner Leonardo-da-Vinci-Antrag für drei lernbehinderte Jugendliche sowie mehrere Anträge für VETPRO (Fachkräfte der beruflichen Aus- und Weiterbildung).

Einem jungen Mann wurde in einem Pilotprojekt in Zusammenarbeit mit der Arge Plön Mobilität ermöglicht. Die Versendung von Verantwortlichen der beruflichen Bildung der KMU führte zu einer breiten Akzeptanz der Mobilität in unserer Region. Weitere Anträge zur Entsendung von Jugendlichen sind gestellt worden. Im Laufe der Zeit wurde so eine unabdingbar wichtige Kompetenz hinsichtlich der Antragstellung aufgebaut.

2. Mobilität für Auszubildende und andere junge Menschen

Unserer Zielgruppe gehören häufig benachteiligte und lernbehinderte Jugendliche an. Selbst bei Vorhandensein individueller Austauschprogramme wären sie kaum in der Lage, diese zu nutzen. Grund sind oftmals multiple Probleme: Sie weisen deutliche Sozialisations- und Lerndefizite auf, die ihren endogenen oder exogenen Ursprung haben (persönliche Biografie, krankheitsbedingte Einschränkungen, Geburtstraumata etc.). Leistungsanforderungen und unterschiedliche Lernebenen, besonders auf der konkret-abstrakten Ebene, werden häufig als bedrohlich erlebt. Aufgrund des andersartigen Lern- und Arbeitsverhaltens lähmen Angst und verschiedene Formen von Blockaden den natürlichen Lernwillen. Der Aufbau einer dauerhaften Lernbereitschaft und Leistungsfähigkeit kann aufgrund massiver Pro-

bleme in vielen Fällen nicht ausreichend entwickelt werden. Aufgrund der Teilleistungsstörungen und Wahrnehmungsverzerrungen sowie sozialer Beeinträchtigungen des Jugendlichen ist eine intensive sozialpädagogische und sonderpädagogische Betreuung notwendig, um arbeitsmarktrelevante Schlüsselqualifikationen zu internalisieren und am europäischen Arbeitsmarkt partizipieren zu können.

Gerade diesen jungen Menschen in beruflicher Erstausbildung sollte durch die Teilhabe an einer Vermittlungsmaßnahme die Möglichkeit zum Austausch und zur Erweiterung ihres Wissens und ihrer Erfahrungen in einem anderen Land und einem anderen institutionellen Rahmen und im europäischen Kontext eröffnet werden. Eine kontinuierliche Verbesserung der Situation von lernbehinderten und benachteiligten Jugendlichen wird erlangt. Ihre heimischen Ausbildungs- und Arbeitschancen werden erhöht. Durch die speziellen Kontakte des JAW nach Dänemark und Österreich wird auch eine Partizipation am europäischen Arbeitsmarkt ermöglicht und den Zielgruppen die Möglichkeit gegeben, multikulturell und mehrsprachig zu agieren.

Durch das Qualitätsmanagement waren wir in der Lage, die Ergebnisse valide zu evaluieren und damit zur Verbesserung von Effizienz und Gerechtigkeit in der beruflichen Bildung beizutragen, gerade in Hinsicht auf den europäischen Qualifikationsrahmen. Die jungen Menschen müssen weiterhin in die Lage versetzt werden, an dem europäischen Bildungsmarkt unter Berücksichtigung der anerkannten Qualitätsstandards angemessen zu partizipieren (z. B. die Nutzung des Europass Mobilität).

Mobilitätserfahrungen mit lernbehinderten Auszubildenden

Für drei junge Auszubildende Werker im Gartenbau (2. Lehrjahr) wurde im Rahmen von Leonardo da Vinci ein dreiwöchiges Praktikum in Dänemark organisiert. Die Agentur für Arbeit Kiel unterstützte das Vorhaben in allen Phasen mit großem Engagement. Die Jugendlichen waren uns bereits vorher bekannt; vor ihrer Ausbildung absolvierten sie eine berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme auf dem Koppelsberg und hatten schon damals ihr Interesse an einem Austausch bekundet.

In der Vorbereitungsphase wurden Timo, Jan und Jan-Peter intensiv informiert. Wir zeigten ihnen Bilder der Einrichtung, der Anleiter/-innen und der Umgebung. Wir telefonierten gemeinsam mit dem dänischen Anleiter, der ein wenig Deutsch sprach. (In Zukunft werden wir „Skype“ einsetzen, um visuellen Erstkontakt vor dem Praktikum zu ermöglichen.) Wir zeigten Bilder der Unterkunft, der Stadt und Umgebung, erläuterten Freizeitaktivitäten, die Währung, Unterschiede im Bildungssystem, dänische Geschichte, Kultur und Mentalität, das Gesundheitssystem sowie die Straßenverkehrsregeln (sie wollten mit ihrem eigenen PKW nach Dänemark fahren). Wir vereinbarten Notfallpläne (Austausch von Handy-Nummern, Bereitschaftsdienst

unserer Mitarbeiter auch am Wochenende). Ein Betreuer (pensionierter Gartenbau-meister), der die Jugendlichen bereits vorher kannte, war stets dabei und begleitete die Jugendlichen auch im Praktikum – die vollen drei Wochen vor Ort. Verträge wurden geschlossen, Lernvereinbarungen in Absprache mit den deutschen und dänischen Betrieben erstellt und umfassende Versicherungen abgeschlossen. Trotz der Volljährigkeit der Teilnehmenden war es notwendig, die Eltern ausführlich zu informieren, um deren Ängsten und Befürchtungen zu begegnen und sie von der Sinnhaftigkeit der Mobilität zu überzeugen. Ein kleiner Sprachkurs wurde durchgeführt, ein Kultur- und Freizeitprogramm geplant und zur Sicherheit die jungen Menschen mit dem Icon-Book vertraut gemacht. Mit diesem Instrument sind die jungen Menschen in der Lage, im Notfall auch ohne Beherrschung der Sprache zu kommunizieren. Alleine diese Gewissheit gab den Teilnehmenden eine große Sicherheit.

In der Durchführungsphase in Dänemark war es eindeutig, dass die jungen Menschen ohne einen persönlichen Betreuer gar nicht angekommen wären. Zum ersten Mal im Ausland (genauer: zum ersten Mal mehr als 50 km von ihrem Heimatdorf entfernt), waren die dänischen Straßenschilder trotz intensiver Vorbereitung in der ersten Woche eine Überforderung. Gerade diese erste Woche zeigte den Wert des Mobilitätscoaches: Die bloße Anwesenheit gab den Dreien die notwendige Sicherheit, um praktisch agieren zu können. War am Anfang noch die Hilfe bei faktisch jedem Problem nötig (z. B. Einkaufen im Supermarkt, Einweisen bei der Arbeit, Bedienung des Telefons, Nutzung der öffentlichen Verkehrsmittel, Kontaktaufnahme mit Einheimischen), ergaben die zweite und dritte Woche ein völlig anderes Bild. Nach den Anpassungsschwierigkeiten meisterten die jungen Menschen alles weitgehend selbstständig. So konnte der Coach die Zeit nutzen, Kontakt zu anderen dänischen Einrichtungen aufzubauen und gezielt Werbung für Mobilität zu machen.

In der Auswertungsphase berichteten die Jugendlichen ausführlich über ihre Erfahrungen. Ein schriftlicher Bericht wurde erstellt. Neben den praktischen Inhalten (ökologischer Gartenbau, neue Kenntnisse im Bedienen von Maschinen, Plattenverlegung) sind der Zuwachs an Selbstvertrauen und Selbstkompetenz die entscheidenden Faktoren. Allen drei Jugendlichen wurde das Angebot unterbreitet, nach ihrer Ausbildung in Dänemark zu arbeiten. In der Rückmeldung kritisierte Jan-Peter, nicht ausreichend auf die kulturellen Unterschiede vorbereitet gewesen zu sein, z. B. war ihm das allgemein übliche „Du“ zwischen allen Dänen, auch gegenüber dem „Chef“, nicht bekannt. Als Jan-Peter den Betriebsleiter aus deutscher Höflichkeit mit „Sie“ anredete, nahm dieser das nicht als Respekt wahr, sondern eher als Missachtung. Dieses kommunikative Missverständnis konnte mithilfe des Coaches gelöst werden.

Auch die Arbeitseinstellung unterschied sich von der deutschen: Die Dänen, so die Meinung der drei, machen viel zu viele Pausen und arbeiten nicht effektiv genug; z. B. müsse man Holzstapel doch erst bündeln, bevor sie geschreddert werden, und

nicht einfach in den Schredder werfen. Aber auch hier konnten die „Probleme“, die auch mit einem Augenzwinkern vorgetragen wurden, gemeinsam gelöst werden.

In der Nachbetreuung haben Timo und Jan in Deutschland eine Arbeit nach der Ausbildung gefunden. Jan-Peter möchte das Angebot zwar wahrnehmen, aber erst ein längeres Praktikum durchführen, um ganz sicher zu sein. Zu diesem Zweck haben wir gemeinsam mit ihm in der Antragsrunde 2009 einen Antrag in Leonardo da Vinci gestellt, um ihm einen dreimonatigen Aufenthalt zu ermöglichen. Inwieweit die Einstellung von Jan und Timo auf das Praktikum zurückzuführen ist, lässt sich zwar nicht valide darlegen, aber ein positives Zeichen ist es allemal.

Mobilitätserfahrungen mit benachteiligten jungen Menschen

Gemeinsam mit der Arge Plön suchten wir junge Menschen aus einer Bedarfsgemeinschaft, die Interesse an einer europäischen Mobilität haben. Dies gestaltete sich extrem schwierig. Die multiplen Vermittlungshemmnisse der Jugendlichen wirkten sich sehr kontraproduktiv in der Zusammenarbeit aus. Unzuverlässigkeit, Ängste, mangelndes Selbstwertgefühl, Vorurteile und Angst vor sozialer Ausgrenzung während der Abwesenheit waren fast unüberwindbare Hindernisse. Eine zusätzliche Problematik lag in der gesetzlichen und administrativen Ebene, die ein europäisches Praktikum sehr erschwerten. Nur aufgrund des großen Engagements der Arge Plön gelang es, diese Hindernisse zu beseitigen. Trotzdem wirkten sie sich sehr erschwerend in der Planung und Durchführung aus. Letztlich fanden wir Ludwig⁴, 22 Jahre alt, (Hauptschulabschluss, keine Ausbildung), der trotz aller Probleme die Idee begeistert aufnahm.

In der Vorbereitungsphase war der erste Schritt, über ein Praktikum in einem ortsansässigen Betrieb (Tischlerei) Ludwigs Eignung für den handwerklichen Bereich festzustellen. Zudem war vereinbart, dass er in dem vierwöchigen Praktikum auch seine Zuverlässigkeit unter Beweis stellen sollte. Das Praktikum wurde erfolgreich durchgeführt. Als Resultat wurde deutlich, dass Ludwig zuverlässig und engagiert arbeitet, seine Eignung für den Tischlerberuf aber eher begrenzt ist. In einem zweiten, diesmal auf eigenen Wunsch achtwöchigen Praktikum in einem gastronomischen Betrieb wurde schnell klar, dass Ludwig in einem hohen Maß für die Arbeit im Küchenbereich geeignet ist.

Dieses verlief nicht immer ohne Probleme: Das frühe Aufstehen erfordert viel Selbstdisziplin, und Ludwigs Freundeskreis (meistens Jugendliche aus Bedarfsgemeinschaften) wirkte eher demotivierend, wie Ludwig selbst treffend analysierte. Schulden, Probleme im Elternhaus und eine ungeklärte Zukunft waren zusätzlich

4 Der Name wurde geändert.

belastende Faktoren. Nur durch intensiven Kontakt und Unterstützung konnte ein Erfolg gewährleistet werden. Nach der Klärung des Berufsfeldes folgte die Wahl des Partnerlandes. Aufgrund der räumlichen Nähe und der Chance auf eine eventuelle Beschäftigung fiel die Wahl auf Dänemark. Da wir dort zahlreiche Partner haben, war die Organisation des Praktikums einfach. Ludwig wurde nach Dänemark begleitet. Vorher wurde er, wie bereits die Werker im Gartenbau, umfassend informiert. Die Finanzierung erfolgte aus der Pauschale. Die Dauer wurde auf zwei Wochen festgelegt; danach sollte er wieder abgeholt werden.

Die Auswertungsphase ergab bei Ludwig eine beeindruckende Leistung: Er arbeitete hoch motiviert, eigenständig und stets pünktlich. Es gelang ihm, sich in den zwei Wochen einen erstaunlich großen dänischen Wortschatz zuzulegen. Die Rückmeldung des Betriebleiters war sehr positiv. Ludwig erhielt das Angebot, in der Saisonzeit jederzeit wiederkommen zu können. Beflügelt von diesen positiven Erfahrungen wollte Ludwig sofort wieder in ein Praktikum. Wir rieten ihm aber, zuerst eine Ausbildung zum Koch zu beginnen, um seine Zukunft aktiv gestalten zu können. Dies entsprach nicht Ludwigs Erwartungen. Zwar erstellte er mit unserer Unterstützung Bewerbungsunterlagen und erhielt Adressen von Betrieben, dort meldete er sich entgegen den Absprachen aber nicht. Ludwig „tauchte“ ab und war trotz intensiver Suche drei Monate verschollen. Als wir dann endlich wieder Kontakt hatten, gab er an, mit Freunden „abgehängt“ zu haben, und es täte ihm leid. Er wolle jetzt lieber arbeiten und Geld verdienen und später eine Ausbildung beginnen.

Gemeinsam mit der Arge Plön starteten wir einen neuen Versuch: in einem Restaurant in Schweden, deren Inhaber uns persönlich bekannt ist, wurde ein Helfer im Gastgewerbe gesucht. Die Absprache sah vor, nach einem erfolgreichen vierwöchigen Praktikum einen Einjahresvertrag in Schweden abzuschließen. Wieder erfolgte eine intensive Vorbereitung. In Schweden sollte Ludwig einen Sprachkurs absolvieren. Erneut wurde er von uns begleitet, ein zweiter Mitarbeiter des JAW Koppelsberg hatte in intensiven Gesprächen das Vertrauen von Ludwig erworben.

Die ersten drei Wochen verliefen sehr hoffnungsvoll; Ludwig war wieder engagiert und zuverlässig. Eine unglückliche Kette von Ereignissen führte leider dazu, dass wir das Praktikum beenden mussten: Eine hartnäckige Magen-Darm-Erkrankung hinderte Ludwig daran, seine Arbeit fortzusetzen. Der plötzliche Tod der Freundin seines Vaters, die eine Art Ersatzmutter für ihn war, traf Ludwig schwer. Und als Letztes trennte sich seine deutsche Freundin in seiner Abwesenheit von ihm. All dies führte dazu, dass Ludwig nach vier Wochen wiederkehrte. Eine Rückkehr nach Schweden war fürs Erste kein Thema mehr.

Wieder „verschwand“ Ludwig von der Bildfläche. Nach zwei Monaten hatten wir wieder Kontakt: Wir unterstützten ihn bei den verwaltungstechnischen Problemen und führten gemeinsam mit der Arge Plön ein Zielvereinbarungsgespräch. Wir

kamen überein, dass die Erlangung eines Ausbildungsplatzes und die dauerhafte Stabilisierung oberste Priorität haben und dass wir Ludwig daher bei seinen Bemühungen unterstützen. Sollte ein Ausbildungsvertrag zustande kommen, werden wir gemeinsam eine erneute Mobilität besprechen. Derzeit befindet sich Ludwig in einem vielversprechenden Praktikum, wir werden weiterhin zusammenarbeiten.

3. Die Entwicklung zu einer internationalisierten Organisation

Im Internationalisierungsprozess bedarf es neben einer Strategie der konkreten Erfahrungen, auch von einzelnen Personen, und dem Lernen auch aus schlecht gelaufenen Projekten. Dies entspricht unseren Vorstellungen von einer lernenden Organisation (vgl. z. B. BAU, SCHEMME 2001). Weitere wichtige Elemente werden im Folgenden beschrieben.

Regionale Netzwerkarbeit

Der Plan war, zuerst in unserer Region mit drei Partnern Anträge in Leonardo da Vinci bei unseren europäischen Partnern durchzuführen. Im Zuge dieser Mobilitäten sollte die Öffentlichkeitsarbeit bei den Partnern geschehen. Durch die nicht bewilligten (bzw. auf Warteliste gesetzten) Anträge war das leider nicht möglich und der geplante „Schneeballeffekt“ blieb aus. Trotzdem konnten wir auf den Partnerkonferenzen viele junge Menschen und Verantwortliche der beruflichen Bildung erreichen. In Gesprächen und Diskussionen haben wir den Verantwortlichen der Beruflichen Bildung (z. B. IHK Kiel und Lübeck, Ministerium für Bildung und Frauen, allgemein- und berufsbildende Schulen, Betriebe, Agentur für Arbeit, Argen) die Bedeutung und die Notwendigkeit der Mobilität verdeutlicht.

KMU und Schulen zeigen eine deutlich höhere Bereitschaft, aktiv an der Gestaltung von Mobilität mitzuwirken; z. B. hat das Ministerium für Bildung und Frauen in Schleswig-Holstein die Dienstreise für fünf Lehrer, deren Schwerpunkt die berufliche Orientierung ist, zu unseren Partnern nach Wien bewilligt, um dort den Austausch von Haupt- und Förderschulen der Schulabgangsklassen vorzubereiten. Die DEHOGA und zuständige Kammern haben ihr Interesse an einer Zusammenarbeit bei der Entwicklung europaweit zertifizierter Qualifizierungsbausteine, z. B. im Servicebereich und in der Gastronomie, signalisiert.

Interne Qualifizierung

Als Erstes haben sämtliche Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen unserer Einrichtung den europäischen Lebenslauf ausgefüllt, um für europäische Programme vorberei-

tet zu sein. In unseren berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen haben wir die Erläuterung des Europass ins Standardcurriculum eingebaut. Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen und die Jugendlichen dienen uns als Multiplikatoren zur Verbreitung dieser Instrumente. Durch Informationsveranstaltungen in Schulen und auf Berufsmessen haben wir aktiv für diese Instrumente geworben und sind auf große Resonanz gestoßen.

In Zusammenarbeit mit der BQM Meldorf, der Agentur für Arbeit Kiel und der Arge Plön haben wir uns auf das Projekt „IdA“ (Integration durch Austausch) des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales erfolgreich beworben. Vor dem Hintergrund der nunmehr größeren Zahlen in der Mobilität werden die europäischen Instrumente der Transparenz und die Maßnahmen zur Qualitätssicherung weiterentwickelt.

Antragstellungen und Erfahrungen

Auf der ersten Konferenz wurde die Übereinkunft erzielt, dass zuerst die deutschen Partner EULA-Anträge in Leonardo da Vinci stellen und die europäischen Partner als aufnehmende Einrichtungen agieren bzw. aufnehmende Einrichtungen in ihrem Land unterstützen und offensive Informationsarbeit leisten sollen. Nach der Antragstellung wurden die Anträge in die Landersprachen übersetzt, um den Partnern praktische Beispiele bezüglich erfolgreicher Antragstellung zu liefern. Dies wurde auch umgesetzt und war für die Schulung vor und während der dritten Konferenz sehr hilfreich, sodass die Partner jetzt in der Lage sind, selbstständig Anträge zu stellen und durchzuführen.

Die Anträge im Programm „Leonardo da Vinci“ waren nicht alle von Erfolg gekrönt. Von zwölf Anträgen wurden insgesamt sechs bewilligt. Ein Problem war (und ist), dass die Durchführung eines europäischen Pilotprojekts kein Kriterium bei der Vergabe von Leonardo-da-Vinci-Mitteln ist. So hatten wir die groteske Situation, Mobilität von Jugendlichen über ein EU-Pilotprojekt des EAC zu fördern, die Förderung der nationalen Agentur wurde uns aber verwehrt. Dies passierte auch in der zweiten Antragsrunde. Wir hatten zwar die Möglichkeit, Mobilität für KMU zu fördern (insgesamt 110 Plätze), aber nur sehr eingeschränkt diejenige von jungen Menschen (20 Plätze).

Neben den Anträgen im Programm „Leonardo da Vinci“, die von allen deutschen Partnern für Auszubildende und andere junge Menschen eingereicht wurden, haben das BQM Meldorf und das JAW Koppelsberg einen Antrag im Ideenwettbewerb des Landes Schleswig-Holstein zur europäischen Mobilität gestellt.

Gemeinsam mit dem französischen Partner wurde ein Antrag für den Aufbau eines Netzwerkes bei der Robert-Bosch-Stiftung für deutsch-französischen Austausch eingereicht. Dieser wurde leider nicht bewilligt. Ein Dädalus-Antrag wurde

leider ebenfalls nicht bewilligt, da die Finanzmittel schwerpunktmäßig für Informationsarbeit und nicht für praktische Durchführung von Mobilität geplant waren. In der Ausbauphase haben wir einen Antrag auf Durchführung des Projektes „IdA“ (Integration durch Austausch, www.esf.de) gestellt, der erfolgreich war. Die Steigerung der Finanzmittel durch Gewinnung weiterer Anträge war (und ist) ein Ziel mit hoher Priorität.

Lernende Organisation: Erfahrungen mit Entsendungen

Viele „Best-Practice“-Beispiele zur europäischen Mobilität sind dokumentiert (vgl. u. a. NA beim BIBB 2007; European Commission, 2007) und können auch als Vorbild für Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in den Einrichtungen genutzt werden. Berichte über Probleme oder gescheiterte Projekte gibt es allerdings kaum. Niemand und erst recht keine Organisation darf sich aber davor scheuen, die eigenen – auch schlechten – Erfahrungen zu dokumentieren, auszuwerten und in die weitere Organisationsentwicklung einzubringen. Lernen aus eigenen Erfahrungen ist allemal besser als die kritiklose Übertragung von Ergebnissen anderer. Dem Lernen aus Einzelfällen, wie er im Folgenden beschrieben wird (aber auch solchen aus Abschnitt 2), kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Diese nicht als „Einzelfälle“ und schon gar nicht als einzigartig abzutun und damit Veränderung zu verhindern, ist unser Verständnis von einer lernenden Organisation im Bereich der Arbeit mit jungen Menschen.

Fallbeschreibung: aufnehmende Einrichtung für lernbehinderte junge Auszubildende aus Österreich

Vom 06.04. bis 19.04.2008 waren wir die aufnehmende Einrichtung für zwei lernbehinderte junge Menschen aus Österreich. In der Vorbereitungsphase hatten wir intensiven Kontakt mit der versendenden Einrichtung in Österreich über Inhalte, Personen und deren Wünsche und Bedürfnisse. Wir erstellten gemeinsam einen Arbeitsplan sowie eine Planung der Freizeitaktivitäten und mit einem kulturellen Anteil. Die beiden jungen Menschen wurden von einer ihnen bekannten Person begleitet, die eine pädagogische Ausbildung besitzt und seit Jahren mit der betreffenden Zielgruppe arbeitet. Über Telefon, Bilder und Videos erhielten die Teilnehmenden einen Eindruck des Koppelsberges mit seinen Gegebenheiten, den Anleitenden und der für sie vorgesehenen Arbeitsplätze. Wir wurden im Gegenzug über Förderpläne, mögliche Konflikte und Probleme der österreichischen Jugendlichen informiert. Alles war gut vorbereitet für einen erfolgreichen Austausch.

Die ersten zehn Tage der Durchführungsphase verliefen wie geplant, die beiden fühlten sich wohl und lieferten gute Arbeitsergebnisse. Sie hatten Freundschaften mit Teilnehmenden unserer Lehrgänge geschlossen und waren sehr gut integriert.

Josef⁵, einer der beiden österreichischen Praktikanten, hat eine autistische Behinderung. Deswegen hatten alle Beteiligten im Vorfeld Bedenken in Bezug auf einen Auslandsaufenthalt. Da es aber sein größter Wunsch war, einmal im Ausland zu arbeiten, und aufgrund unserer sehr intensiven Vorbereitungen wurde Josefs Reise nach Deutschland und seinem Aufenthalt auf dem Koppelsberg zugestimmt unter der Bedingung einer persönlichen Betreuung. Am zehnten Tag merkte der zuständige österreichische Betreuer eine Unruhe bei Josef. Nach Gesprächen schien das Problem eines leichten Unwohlseins gelöst. In der Nacht jedoch eskalierte die Situation: Josef warf alle Möbel aus dem Fenster, entkleidete sich vollständig und beschmierte sich und sein Zimmer mit Exkrementen. In dieser Situation sah der zu Hilfe gerufene Notarzt keine andere Möglichkeit, als Josef in eine geschlossene psychiatrische Einrichtung einzuweisen.

Alle, sowohl die Mitarbeiter/-innen als auch die Jugendlichen, waren sehr betroffen. An demselben Tag traf Josefs Mutter ein. Wir holten sie vom Flughafen ab und fuhren sie direkt zu ihrem Sohn. Die Mutter gab uns die ausdrückliche Genehmigung, über diesen Vorfall zu berichten.⁶

In der Auswertungsphase analysierten wir die Gründe, die zu diesem Scheitern führten:

1. Die Vorbereitung hätte noch intensiver sein müssen; z. B. wäre ein vorhergehender Besuch von Josef sinnvoll gewesen, währenddessen hätte er sich zwei Tage an die Einrichtung gewöhnen können.
2. Der Arbeitsplatz von Josef war zwar seinen Wünschen und Bedürfnissen entsprechend eingerichtet worden; es wäre aber sicher sinnvoll gewesen, für ihn einige ihm vertraute Dinge aus Österreich an seinem Arbeitsplatz zu integrieren.
3. Uns war nicht bekannt, dass Josef einmal in der Woche eine bestimmte Fernsehsendung anschaut, die wir im deutschen Fernsehprogramm nicht haben.

Ob all diese Gründe Auslöser für Josefs autistischen Schock gewesen sind, lässt sich nur vermuten. Das Geschehen ist jedoch ein deutliches Zeichen dafür, dass für die Mobilität von behinderten Menschen deutlich mehr Geld benötigt wird als im Leonardo-da-Vinci-Programm vorgesehen, um eine optimale Durchführung zu ermöglichen. Vorfälle wie diesen wird man allerdings nie völlig ausschließen können. Josef ist mit seiner Mutter nach vier Tagen in der Klinik nach Österreich zurückgekehrt. Wir haben sie dabei in allen Bereichen unterstützt.

In der Nachbetreuung haben wir ständig Kontakt gehalten und erfahren, dass es Josef mittlerweile wieder besser geht. Er lebt in seiner gewohnten Umgebung im

5 Der Name wurde aus Gründen des Datenschutzes geändert.

6 Eine entsprechende Schweigepflichtsentscheidung der Mutter liegt vor.

Wohnheim und hat die Arbeitstherapie wieder aufgenommen. Aus ärztlicher Sicht wird er keine bleibenden Schäden davotragen. Josef hat sogar den Wunsch geäußert, eines Tages sein Praktikum zu wiederholen und zu einem Abschluss zu bringen. Wir sind weiterhin im Kontakt und hoffen, dass Josef in zwei oder drei Jahren erneut ein Praktikum bei uns absolvieren wird.

4. Internationalisierungsstrategie

Durch das Pilotprojekt EULA haben wir ein regionales, nationales und europäisches Netzwerk zur Förderung der Mobilität speziell für benachteiligte und lernbehinderte Jugendliche und KMU aufgebaut. Mit der Durchführung bestehender Leonardo-Projekte werden wir weiterhin jungen Menschen und Verantwortlichen der beruflichen Bildung Mobilität ermöglichen und unser Netzwerk gezielt ausbauen. Wenn wir den endgültigen Zuschlag für das Projekt „IdA – Integration durch Austausch“ erhalten, werden wir mit unseren Partnern in hohem Maße an der Entwicklung der Mobilität beteiligt sein. Es wird dann der Schwerpunkt unserer Einrichtung sein. Das erklärte Ziel liegt darin, das JAW Koppelsberg zu einer europäischen Einrichtung zu machen, in der Auslandsaufenthalte den Status positiver Normalität erhalten. Die europäische Arbeit ist als Schwerpunkt auch in der Rechtsverordnung über die Arbeit des Jugendaufbauwerks Koppelsberg festgelegt worden. Die strategischen Meilensteine sind wie folgt skizziert.

Im ersten Jahr liegt der Schwerpunkt auf der weiteren Schulung der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen und der weiteren Vernetzung mit allen Partnern. Hier wird der Ausbau des Qualitätsmanagements für Mobilität im Vordergrund stehen. Auf europäischer Ebene arbeiten wir dazu im Leonardo-Partnerschaftsprogramm EUMIR mit europäischen Partnern aus Frankreich, Spanien, Portugal, Finnland und Deutschland zusammen. Das derzeit entwickelte Qualitätsmanagementsystem bezieht sich auf alle Aspekte der Qualität (vgl. auch WORDELMANN, 2009, 16 ff.; KRISTENSEN/WORDELMANN 2008). Für die Zielgruppe benachteiligter Jugendlicher und junger Menschen sieht es insbesondere vor:

- spezielle individuelle Matching-Verfahren für benachteiligte und/oder behinderte Jugendliche als Teil eines Qualitätsmanagements,
- Audits bei den Partnern vor Ort,
- routinisierte Kriseninterventionsverfahren.

Neben der kulturellen und administrativen Kompetenz wird die sprachliche Kompetenz der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, aber auch die der Jugendlichen kontinuierlich verbessert. Auf Mitarbeiterebene verfügen wir über fließende Sprach-

kenntnisse in Englisch, Französisch, Russisch, Dänisch, Spanisch und Italienisch. Bei Neueinstellungen ist die Sprachkompetenz ein wichtiges Kriterium ebenso die Bereitschaft, an europäischer Mobilität aktiv teilzuhaben. Alle Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sind in dem Programm „Leonardo da Vinci“ geschult, und dieses Wissen wird weiterhin vertieft. Alle Jugendlichen unserer Einrichtung sind ebenfalls über das Leonardo-Programm informiert.

Im zweiten Jahr werden wir weiterhin Entsendungen dank der bewilligten Anträge durchführen. Schwerpunkte sind Österreich und Dänemark. Durch Auslandsaufenthalte der Mitarbeiter/-innen werden die Kontakte intensiviert und Beziehungen vertieft. Die Mitarbeiter/-innen erhalten Schulungen in Mediation, Antragstellung und Abwicklung und Verhandlungskompetenzen, um selbstständig europäische Partnerschaften aufzubauen. Das Marketing unserer Einrichtung wird auf europäischem Standard professionalisiert (wir haben einen Werbekaufmann im Team, der bereits jetzt an den Vorbereitungen arbeitet und bestehende Produkte weiterentwickelt [EULA-Bus, Infolyer, Curriculum zur Antragsstellung]). Wir haben im EULA-Projekt ein einheitliches, eigenes EU-Logo, eines für den Elementarbereich (EULA Junior), eines für den Bereich IVT/PLM (EULA Classic) und eines für VETPRO (EULA Senior). Der Wiedererkennungswert ist sehr hoch. Wir nutzen dieses Logo zusätzlich zu den offiziellen dauerhaft für unsere europäischen Aktivitäten.

Im dritten Jahr weiten wir die Aktivitäten auf die Frühförderung aus. Es bestehen bereits jetzt Kontakte zu den Kindertagesstätten in Schleswig-Holstein und zu den Kollegen in Nordrhein-Westfalen (Kolping Bildungszentren gGmbH), die Mobilitäten im Bereich Frühförderung durchführen. Wir werden von diesen Erfahrungen profitieren und selbst in diesem Bereich Anträge stellen. Die Mitarbeiter/-innen sind jetzt in der Lage, als Multiplikatoren zu agieren und auf Veranstaltungen und in Partnereinrichtungen Lobbyarbeit zu betreiben und interessierte Mitarbeiter/-innen zu schulen, um die Basis und Akzeptanz für Mobilität kontinuierlich auszubauen. Wir werden neue Anträge für Partnerschaften stellen bzw. uns ggf. auf ein europäisches Pilotprojekt bewerben. Ein spezieller Europa-Raum wird auf dem Koppelsberg erstellt, in dem die Karten, Geschenke der Partner und Beschreibungen der Einrichtungen ausgestellt werden. So wird ein permanenter europäischer Begegnungsort geschaffen.

Im vierten Jahr werden die regelmäßigen Informationsveranstaltungen zum Thema Europa und europäische Mobilität starten. Jeweils im Abstand von drei Monaten werden auf dem Koppelsberg ganztägige Veranstaltungen stattfinden, um ein breites Publikum über Ergebnisse, Projekte und mögliche Auslandsaufenthalte zu informieren. Dies ist auch als Kontaktbörse konzeptioniert. Die Durchführung und Be-

antragung von Leonardo-da-Vinci-Projekten ist eine durchgängige Praxis für einen Großteil der Mitarbeiter/-innen. Jeder wird mindestens einmal im Jahr im Ausland sein. In Zusammenarbeit mit den regionalen, nationalen und europäischen Partnern werden wir ein standardisiertes vierwöchiges Modul im Bereich Gastronomie (Erstellung von regionalen Spezialitäten, je eines für Österreich und Dänemark) sowie Tourismus (Servicemodul; Bedienung und Information von Touristen) entwickeln.

Da die Partner in Dänemark und Österreich ebenfalls Auszubildende versenden wollen, streben wir eine europaweit gültige Zertifizierung dieser Module an; dies bezieht auch die Einrichtungen der beruflichen Bildung mit ein (IHK Lübeck, regionales Bildungszentrum des Kreises Plön, Ministerium für Bildung und Frauen Schleswig-Holstein). Der Austausch soll zum festen Bestandteil der Ausbildung im Bereich Gastronomie/Tourismus werden und mindestens 25 % aller Auszubildenden in diesem Sektor in unserer Region sollen ab 2013 einen Auslandsaufenthalt absolvieren.

Beim derzeitigen Stand würde das auf ca. 100 junge Menschen zutreffen, so dass wir anstreben, den Anteil sukzessive zu erhöhen, auch über alternative Finanzmittel wie z. B. ESF-Mittel des Bundes, Landesprogramme und Stiftungsgelder, z. B. der Robert-Bosch-Stiftung. Die Zusammenarbeit mit den europäischen Partnern und deren Fachleuten der beruflichen Bildung wird über europäische Programme kontinuierlich ausgebaut, um die Qualitätsstandards prozesshaft weiterzuentwickeln.

5. Resümee

Für die erfolgreiche und qualitativ hochwertige Durchführung von Mobilität ist es zwingend notwendig, langfristige Beauftragungen für Mobilitätsmaßnahmen zu schaffen. In dem neuen Zertifizierungsverfahren im Leonardo-da-Vinci-Programm (vgl. HÜBERS 2008) besteht hier ein erster guter Ansatz.

Leider sind die Fördersummen, gerade für benachteiligte und lernbehinderte junge Menschen, einfach nicht ausreichend. Die administrative und verwaltungstechnische Abwicklung von europäischer Mobilität, aber auch der hohe Aufwand für die Betreuung der Jugendlichen erfordert ein großes Know-how, das nicht finanziell vergütet wird. Dies schließt den Aufwand für die Auswertungen der Erfahrungen und die Veränderungen, die sich gerade auch aus Einzelschicksalen ergeben müssen, ein.

Solange dem nicht Rechnung getragen wird, bleibt die europäische Idee semiprofessionell und lebt vom Enthusiasmus einiger Weniger. Um aber dauerhafte Internationalisierungsstrategien zu entwickeln, bedürfen Einrichtungen neben der Reputation als Anreiz auch der Möglichkeit angemessener und langfristiger Finan-

zierung. Nur so kann europäische Mobilität positive Normalität werden – im Sinne eines lebenslangen Lernens, für ein gemeinsames Europa.

Was die Internationalisierungsstrategie anbetrifft, so dürfte einiges für den Übergang von einem initiiierenden Top-down-Ansatz hin zu mehr Bottomup sprechen. Die Internationalisierung des JAW Koppelsberg über die Förderung der europäischen Mobilität war in der Anfangsphase eng verknüpft mit einem hohen, auch persönlichen Engagement der Leitungsebene. Dass Internationalisierung „Chefsache“ ist (vgl. HERING, PFÖRTSCH, WORDELMANN 2001), hat sich bei uns bestätigt. Diese darf nicht nur darin bestehen, die volle Unterstützung für alle Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen anzubieten, die auf diesem Weg vorangehen wollen, sondern die Leitung muss selbst diese Schritte initiieren und aktiv mit durchführen. Die Mitwirkung der Leitung an konkreten Mobilitätsmaßnahmen ist nicht nur wegen der Vorbildfunktion unabdingbar, sie trägt auch zu einem erheblichen Kompetenzzuwachs auf dieser Ebene bei. Dieses ist auch immer unser Ansatz in Bezug auf die Chefebene von KMU gewesen, deren Bedenken vor allem dann überwunden werden können, wenn sie aktiv in die Mobilität einbezogen wird.

Literatur

- BAU, Henning; SCHEMME, Dorothea: Auf dem Weg zur Lernenden Organisation. Lern- und Dialogkultur im Unternehmen. Bielefeld 2001
- HERING, Ekbert; PFÖRTSCH, Waldemar; WORDELMANN, Peter: Internationalisierung des Mittelstandes. Strategien zur internationalen Qualifizierung in kleinen und mittleren Unternehmen. Bielefeld 2001
- HÜBERS, Bertold: Einführung des Mobilitätszertifikats. In: bildung für europa (2008) 10, S. 10
- EUROPEAN COMMISSION: Leonardo da Vinci: Success Stories – Europe creates opportunities. Luxembourg 2007
- KRISTENSEN, Søren: Learning by leaving – placements abroad as a didactic tool in the context of VET in Europe. Reference publication. CEDEFOP, Thessaloniki 2004
- KRISTENSEN, Søren; WORDELMANN, Peter: Auslandsaufenthalte in der Berufsausbildung – Kompetenzerwerb durch Qualität. In: Berufsbildung, September 2008, S. 38–40
- NATIONALE AGENTUR BEIM BIBB: Innovationen aus Europa zur Bilanz der Leonardo da Vinci Pilotprojekte. Impuls 20. Bonn 2007
- WORDELMANN, Peter: Berufliches Lernen im Ausland – Stand der Forschung und Desiderata an die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, www.bwpat.de/profil2/wordelmann_profil2.pdf (Stand: 02.06.2009)

Søren Kristensen und Peter Wordelmann

Transnationale Mobilität in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU)¹

Kleine und mittlere Unternehmen (KMU) sind ein wichtiger Wirtschaftsfaktor in Europa: Über 99 % aller europäischen Unternehmen fallen in diese Kategorie, und über zwei Drittel der europäischen Arbeitnehmer sind in KMU beschäftigt. Laut europäischer Definition können KMU bis zu 250 Mitarbeiter haben; bei über 90 % der KMU in Europa handelt es sich jedoch um Kleinstunternehmen mit weniger als zehn Beschäftigten.² Die meisten davon gehören zum Handwerkssektor (Baugewerbe, Kraftfahrzeughandel und -reparatur usw.), wo die berufliche Erstausbildung überwiegend in Form einer Lehre erfolgt³. Die europäischen KMU sind daher wichtige Akteure und Interessenträger, wenn es darum geht, die Beteiligung von Lehrlingen und anderen Auszubildenden an grenzüberschreitenden Mobilitätsmaßnahmen zu fördern, und zwar sowohl als entsendende wie als aufnehmende Unternehmen. Die transnationale Mobilität von Lehrlingen in KMU ist jedoch recht eingeschränkt, weshalb es besonderer Anstrengungen bedarf, wenn diese Gruppe ihre Fertigkeiten und Kompetenzen durch einen Auslandsaufenthalt erweitern soll.

Interessanterweise gibt es aber gerade im Handwerkssektor eine altehrwürdige Tradition grenzüberschreitender Mobilität, die als Teil des Lernprozesses gesehen wurde. „Die Fremde ist für jeden Menschen eine Schule der Bildung und der Erfahrungen mannigfacher Art, und für den Handwerker und Gewerbsmann um so unerlässlicher, als er nur durch eigene Anschauung fremder Zustände und Verhältnisse eine Vergleichung mit dem ihm bekannten anzustellen und daraus eine richtige Erkenntnis des Wahren, Schönen und Nützlichen zu schöpfen, sich als Mensch und Gewerbsmann zugleich auszubilden vermag. Nur die unabweisbarsten Gründe sollen von der Pflicht der Wanderung entbinden dürfen.“⁴ Dieses Zitat könnte inhaltlich beinahe der Einleitung zu einem modernen Textbeitrag über Mobilität entnommen sein. Tatsächlich handelt es sich aber um einen Auszug aus dem Entwurf einer „Allgemeinen Handwerker- und Gewerbeordnung“, die der Deutsche Handwerker- und Gewerbe-Congreß 1848 verabschiedet und am 15. August desselben Jahres der Verfassungsgebenden Nationalversammlung in der Paulskirche zur

1 Dieser Beitrag ist eine abgeänderte und überarbeitete Fassung eines Beitrags, den die Autoren ursprünglich für die „MoVE-iT“-Studie verfasst haben.

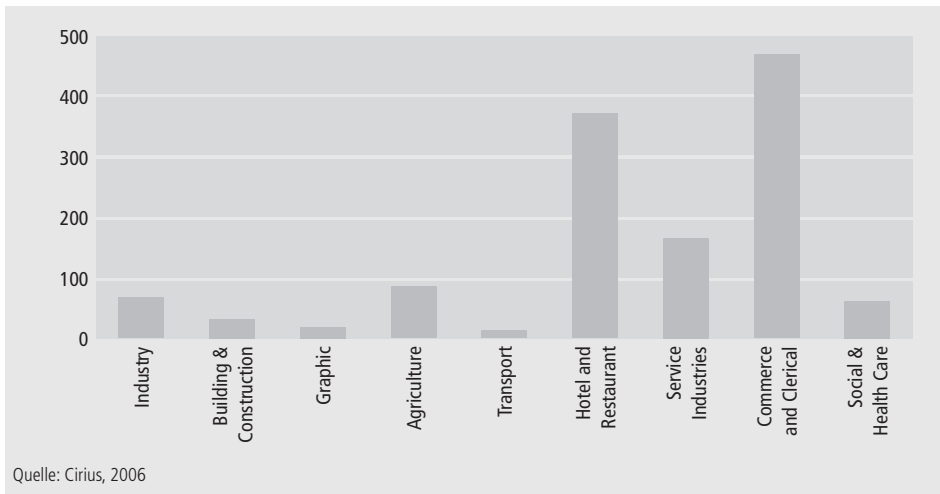
2 Laut Angaben der Europäischen Beobachtungsstelle für KMU (http://ec.europa.eu/enterprise/enterprise_policy/analysis/observatory_en.htm), Angaben liegen nur für 19 europäische Länder vor: die alten EU-15-Mitgliedstaaten sowie Liechtenstein, Island, Norwegen und die Schweiz).

3 In Deutschland sind über 10 % aller Beschäftigten im Handwerkssektor Lehrlinge.

4 Siehe http://epub.ub.uni-muenchen.de/10798/1/W_4_Hist._4128_19.pdf, S. 12.

„geneigten Einsicht und Prüfung“⁵ vorgelegt hatte. Seit dem Mittelalter gehörten die Wanderschaft sowie das Arbeiten im Ausland in ganz Europa zum Lernprozess junger Handwerker, und die heutigen „naver“ (in Dänemark), „fahrenden Gesellen“ (in Deutschland) und „compagnons du devoir“ (in Frankreich) (siehe z. B. www.compagnons-du-devoir.com) sind späte Zeugen dieser Tradition.

Dennoch ist die Mobilität der Lehrlinge in KMU und im Handwerkssektor gering, sowohl in absoluten Zahlen als auch im Vergleich zu anderen Sektoren. Die Statistiken über das dänische PIU-Programm (ein nationales Programm für die Mobilität von Lehrlingen, das durch eine Ausbildungsabgabe aller Firmen mit mehr als fünf Mitarbeitern finanziert wird) belegen, dass die Beteiligung an Mobilitätsmaßnahmen im Handwerk (hier unter „Industrie“ und „Baugewerbe“ aufgeführt) weit schwächer ist als in anderen Sektoren:



Natürlich ist es problematisch, von einem einzigen Land auf die europäische Ebene zu extrapolieren, doch wird dieser Trend durch andere verfügbare Statistiken (z. B. aus dem Programm „Leonardo da Vinci“) weitgehend bestätigt. Interessant sind die PIU-Statistiken aber insofern, als es keine Auswahlverfahren für die Teilnahme gibt – alle Bewerber erhalten finanzielle Förderung, vorausgesetzt, bestimmte Qualitätskriterien sind erfüllt. Die Zahlen stellen also ein genaues Abbild des tatsächlichen Interesses an Mobilitätsmaßnahmen dar und sind nicht durch die Entscheidungen von Auswahlausschüssen verzerrt. Zudem wendet sich das PIU-Programm nur an Lehrlinge; andere Formen der beruflichen Erstausbildung bleiben unberücksichtigt.

5 Siehe http://epub.ub.uni-muenchen.de/10798/1/W_4_Hist_4128_19.pdf, S. 2.

Warum ist die Beteiligung der KMU (und des Handwerkssektors) an Mobilitätsmaßnahmen so gering? Welche spezifischen Hindernisse bestehen hier für die Teilnahme an solchen Maßnahmen? Akteure und Experten verweisen auf fünf Problembe-
reiche, die die aktuelle Situation erklären könnten:

1. fehlendes Bewusstsein für den Nutzen
2. geringer Internationalisierungsgrad der KMU
3. Kosten
4. ungeeignete Strukturen und Verfahrensweisen der Förderprogramme
5. fehlende Bereitschaft zur Durchführung von Maßnahmen zur Personalentwicklung

Im Folgenden werden wir diese Punkte nacheinander beleuchten, die konkreten Hindernisse sowie ihre Hintergründe erläutern und versuchen, mögliche Lösungsmodelle zu skizzieren. Dabei werden wir hauptsächlich die Perspektive der vom Land ausgehenden (d. h. entsendenden) Mobilität berücksichtigen, jedoch abschließend noch einige Beobachtungen und Schlussfolgerungen im Hinblick auf die ins Land hineinkommende (aufnehmende) Mobilität hinzufügen.

1. Bewusstsein für den Nutzen

Wie oben erwähnt, hat die Mobilität im Handwerk eine lange Tradition, die von Praktikern in Ehren gehalten wird und integraler Bestandteil der Traditionen dieses Sektors ist. Daher mag es verwundern, dass viele KMU im Handwerk die Mobilität von Lehrlingen ablehnen, und dies keineswegs nur aus praktischen Gründen (siehe unten). Die in den dänischen Berufsbildungseinrichtungen tätigen Koordinatoren von Mobilitätsmaßnahmen (die Einrichtungen koordinieren in vielen Bereichen im Namen der lokalen Unternehmen die Vermittlung von Auslandspraktika im Rahmen des PIU-Programms) stoßen häufig auf massiven Widerstand der KMU im Handwerkssektor, wenn es darum geht, ihre Lehrlinge ins Ausland zu schicken. Meist halten die Betriebseigentümer bzw. Ausbilder derartigen „Urlaub“ für überflüssig.⁶

Dazu muss man wissen, dass die traditionelle Mobilität im Handwerk zum einen niemals die Lehrlinge betraf und zum anderen weitgehend der Vergangenheit angehört. Vom Mittelalter bis ins 19. Jahrhundert verlangten viele Zünfte, dass junge Menschen, die ihre Lehre abgeschlossen hatten und sich als Meister niederlassen wollten, eine bestimmte Zeit lang (in der Regel zwei bis drei Jahre) auf Wanderschaft gingen und dabei ihr Handwerk ausübten. Dies stellte für den Einzelnen eine Art beruflicher Weiterbildung dar und gewährleistete, dass er breitere und umfassendere berufliche Kenntnisse erwarb, als ihm dies aller Wahrscheinlichkeit nach in seinem

6 Laut Angaben des nationalen Koordinierungszentrums für das Programm.

lokalen Umfeld möglich gewesen wäre. Gleichzeitig fungierte die Wanderschaft als wichtiges Vehikel für die Verbreitung neuer Kenntnisse und Verfahren über größere geografische Entfernungen hinweg, zu einer Zeit, als Druckmaschinen (ganz zu schweigen von elektronischen Informations- und Kommunikationsinstrumenten) noch unbekannt oder zumindest nicht weit verbreitet waren und viele Menschen nicht lesen und schreiben konnten. Notwendige Voraussetzung für diese Erfahrungen war allerdings, dass der Betreffende über solide Grundkenntnisse in seinem Fachgebiet verfügte – also seine Lehre abgeschlossen hatte. Insofern besteht ein direkter Zusammenhang zwischen dieser Art der Mobilität und dem Meisterbrief, der später formalisiert und in vielen Ländern eingeführt wurde. Dass Lehrlinge auf Wanderschaft gehen, wäre jedoch undenkbar gewesen: Sie hatten bei ihrem Meister zu bleiben und sich dessen Kenntnisse durch Nachahmung und Identifikation anzueignen. Erst danach durften sie in die Fremde ziehen. Mit der Entwicklung der Nationalstaaten und dem Aufbau nationaler Berufsbildungssysteme begann der Niedergang der Tradition des „fahrenden Gesellen“ (bzw. „naver“ und „compagnonnage“) und durch den Ausbruch des Ersten Weltkriegs wurde ihr Ende besiegelt. Nur sehr vereinzelt finden sich noch Überreste dieses Brauchtums, obwohl in den letzten Jahren Versuche zu seiner Wiederbelebung unternommen wurden.

Wichtig ist die Erkenntnis, dass aus Sicht der heutigen Meister (die ihren Beruf vielfach selbstständig als Eigentümer eines KMU ausüben) kein direkter Zusammenhang zwischen den alten Mobilitätstraditionen und der „modernen“ Mobilität von Lehrlingen besteht. Vielmehr dürfte Letztere eher als Gefahr für die Qualität der vermittelten Ausbildung und nicht etwa als Bereicherung angesehen werden. Die meisten Handwerker sind stolz auf ihren Beruf und die Qualität ihrer Arbeit, die zentraler Bestandteil ihrer Identität sind. Sie sind stolz darauf, ihre Kenntnisse an neue Generationen von Fachkräften weiterzugeben – und das geschieht eben durch die Lehre. Jegliche Beschneidung der Zeit, die ein Lehrling am Arbeitsplatz verbringt, wird daher eher mit Misstrauen und Skepsis betrachtet (manchmal sogar auch dann, wenn er während seiner Abwesenheit die Berufsschule besucht!).

Bewertungen der Ergebnisse von Mobilitätserfahrungen bestätigen das Vorhandensein dieser Einstellung (siehe z. B. WSF-WIRTSCHAFTS- UND SOZIALFORSCHUNG 2007, sowie den Beitrag von KLIMMER in diesem Reader). Im Rahmen einer umfassenden Evaluierung des dänischen PIU-Programms (HOFMANN, KRISTENSEN, SØLVMOSE 2000) betonten die Arbeitgeber, dass Mobilitätsmaßnahmen, was den Erwerb beruflicher Kompetenzen betreffe, keinen besonderen Zugewinn für den Betrieb brächten; andere Faktoren (Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse, persönliche Entwicklung, interkulturelle Kompetenzen) seien viel wichtiger. Während solche Ergebnisse von großen Unternehmen mit zahlreichen internationalen Kontakten als ebenso

bedeutsam (wenn nicht sogar als noch wichtiger) erachtet werden wie berufliche Kompetenzen, mögen sie einem Handwerker in einem Kleinunternehmen, das ausschließlich auf regionaler (oder sogar nur lokaler) Ebene tätig ist, nicht unbedingt relevant erscheinen. Hier dürften berufliche Fertigkeiten weit mehr zählen als solche abstrakten, nicht messbaren Kompetenzen.

Natürlich spielen Kompetenzen wie Fremdsprachenkenntnisse, interkulturelles Verständnis, Selbstvertrauen, Toleranz, innovatives Denken, Flexibilität, Anpassungsfähigkeit usw. auch für die KMU im Handwerk eine wichtige Rolle. Auch sie sind in der einen oder anderen Form von der Internationalisierung betroffen (siehe unten), wenn auch (noch?) nicht im selben Maße wie größere Unternehmen. Noch bedeutsamer für den Handwerkssektor ist aber der rasche technologische Fortschritt, durch den konkrete technische Fertigkeiten bisweilen fast über Nacht obsolet werden. Ein Beispiel ist das Baugewerbe, wo aufgrund der vorgefertigten Bauelemente traditionelle Baumethoden ihre Bedeutung fast gänzlich verloren haben, sieht man einmal von einigen Nischen (wie der Restaurierung alter Häuser) ab. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die beruflichen Erstausbildungsgänge zu verändern und anzupassen, um diesen technologischen Wandel zu berücksichtigen und um Lehrlinge und junge Menschen in der beruflichen Erstausbildung zu befähigen, solche Veränderungen zu bewältigen. Wer hartnäckig an althergebrachten Methoden und Technologien festhält, könnte bald feststellen, dass er auf dem Arbeitsmarkt überflüssig geworden ist, denn dort überlebt nur, wer seine Beschäftigungsfähigkeit erhalten kann. Eine starke berufliche Identität spielt kaum noch eine Rolle. Eine abgeschlossene Lehre bietet zudem nicht länger die Gewähr dafür, dass man über ein technisches/fachliches „Kapital“ verfügt, das ein Leben lang ausreicht. Allgemeine und berufliche Bildung ist keine einmalige Sache mehr, die dem Erwerbsleben vorausgeht, sondern eine ständige Aktivität über die gesamte Lebenszeit hinweg (lebenslanges Lernen). Der Erwerb von Lernkompetenz gewinnt in der formativen Lebensphase eine größere Bedeutung als konkrete Fachkenntnisse – und dies spricht durchaus für einen Auslandsaufenthalt während der Lehrzeit.

Diese Botschaft muss allen KMU, sowohl im Handwerk als auch in anderen Sektoren, vermittelt werden. Sie lässt sich aber nicht so leicht „verkaufen“, weshalb sie durch Organisationen verbreitet werden sollte, die einen engen Bezug zu den betreffenden KMU haben, und nicht etwa durch die für die verschiedenen Mobilitätsprogramme zuständigen nationalen Stellen. Ein empfehlenswertes Beispiel aus der Praxis ist die gemeinsame Website des Zentralverbandes des deutschen Handwerks (ZdH), der französischen Ständigen Versammlung der Handwerkskammern (Assemblée permanente des chambres des métiers, APCM) und der Europäischen Union des Handwerks und der Klein- und Mittelbetriebe (Union Européenne de l'artisanat

et des petites et moyennes entreprises, UEAPME).⁷ Hier erhalten Lehrlinge und andere junge Menschen in der beruflichen Erstausbildung sowie deren Arbeitgeber Informationen über die Vorteile und Möglichkeiten eines Auslandsaufenthalts im Rahmen der Ausbildung.

2. Internationalisierung und KMU

Internationalisierung und Globalisierung sind mittlerweile gängige Schlagworte in Diskussionen über Unternehmen, Wirtschaft und gesellschaftliche Entwicklungen im Allgemeinen. „Globalisierung“ steht dabei für den Prozess der weltweiten ökonomischen Verflechtung, und „Internationalisierung“ bezeichnet die Reaktionen der Unternehmen auf diesen Prozess⁸. Alle Unternehmen sind (im Positiven wie im Negativen) von den Trends betroffen, die unter diesen Schlagworten zusammengefasst werden, größere Unternehmen in der Regel jedoch stärker als KMU – zumindest, wenn man das Volumen des direkten Kontakts mit Kunden und Lieferanten aus dem Ausland betrachtet.

KMU können natürlich sowohl im nationalen als auch im internationalen Rahmen operieren, doch viele dieser Firmen – vor allem kleinere Handwerksbetriebe – sind ausschließlich auf nationaler, regionaler oder gar nur lokaler Ebene aktiv. Wenn sie darüber hinaus lediglich bei nationalen Lieferanten einkaufen und keine Mitarbeiter fremder ethnischer oder nationaler Herkunft beschäftigen, sind sie von der Internationalisierung praktisch nicht betroffen. Eine Ausnahme bilden KMU in Grenzregionen, wo insbesondere sprachliche und interkulturelle Kompetenzen traditionell eine wichtige Rolle spielen. Je nach Land bietet sich in Europa ein unterschiedliches Bild. Im Durchschnitt unterhalten aber weniger als die Hälfte der KMU direkte Geschäftskontakte zu Lieferanten im Ausland, und die Zahl der KMU mit Exportbeziehungen ist noch bedeutend niedriger (EUROPÄISCHE KOMMISSION, 2004).

Interessanterweise haben 63 % der KMU in den 19 Teilnehmerländern dieser Studie keinerlei internationale Kontakte, und nur 6 % haben Import- und Exportbeziehungen oder eine Niederlassung im Ausland gegründet.

Auch auf sektoraler Ebene zeigen sich erhebliche Unterschiede. Eine Studie zur Situation im Hotel- und Gaststättensektor im Großraum Berlin (WORDELMANN, KRISTENSEN, VEIT 2006) belegt, dass die sogenannten „internationalen“ und „interkulturellen“ Kompetenzen hier aufgrund des wachsenden Zustroms ausländischer Touristen eine zunehmende Wertschätzung erfahren.

7 Siehe www.chance-europa.de. Die Website informiert jedoch nur über Mobilitätsprojekte zwischen Frankreich und Deutschland.

8 Eine und vielleicht die wichtigste Reaktion ist die Einführung einer internationalen Kompetenzentwicklung (siehe unten); siehe auch HERING, PFÖRTSCH, WORDELMANN 2001.

Alles in allem wird deutlich, dass die Motivation von KMU zur Entsendung oder Aufnahme von Lehrlingen ins bzw. aus dem Ausland bis zu einem gewissen Grad unmittelbar vom Umfang ihrer Internationalisierungsaktivitäten abhängt. Desgleichen dürfte ein Auslandspraktikum von Lehrlingen überwiegend in solchen Unternehmen als lohnende Investition gelten, die regelmäßig direkten Kontakt zu Kunden aus dem Ausland haben und wo deshalb Fremdsprachenkenntnisse sehr gefragt sind. Dies geht auch aus Abbildung 1 (siehe oben) hervor: Lehrlinge im Hotel- und Gaststättengewerbe stellen fast ein Drittel der Teilnehmer am dänischen PIU-Programm.

3. Kosten

Die Europäische Union des Handwerks und der Klein- und Mittelbetriebe (UEAPME) hat wiederholt darauf hingewiesen, dass die Teilnahme von Lehrlingen an Mobilitätsmaßnahmen für kleine und mittlere Handwerksbetriebe eine relativ größere Investition darstellt als für größere Unternehmen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass in vielen KMU (zumindest im Handwerk) die Lehrlinge enger in die wirtschaftlichen Aktivitäten des Unternehmens eingebunden sind: Sie sind ein wichtiges Glied im Arbeitsprozess, und so fällt es unter Umständen schwer, für einen längeren Zeitraum auf sie zu verzichten. Die Dauer der Auslandspraktika und die Abwesenheit der Lehrlinge stellen ein schwerwiegendes Hindernis dar (siehe den Beitrag von BARTHOLD in diesem Reader), denn der Arbeitgeber muss gegebenenfalls für die Dauer der Abwesenheit des Lehrlings zusätzliches Personal einstellen. Gleichzeitig ist er/sie vertraglich verpflichtet, die Vergütung der Lehrlinge auch während ihres Auslandsaufenthalts weiterzuzahlen. Die finanzielle Belastung durch einen (längeren) Auslandsaufenthalt von Lehrlingen ist also – gemessen am Gesamtumsatz – für KMU oft erheblich höher als für größere Unternehmen.

Eine Erhöhung der finanziellen Unterstützung für die Mobilität von Lehrlingen, um für deren Vergütung während ihrer Abwesenheit aufzukommen, lässt sich kaum vertreten. Erstens würde dies bereits beim jetzigen Mobilitätsniveau eine erhebliche Mittelaufstockung für die Mobilitätsprogramme erfordern und eine Ausweitung bedeuten, die bei der derzeitigen Programmgeneration eher unwahrscheinlich ist. Zweitens könnte es skrupellose Arbeitgeber dazu verleiten, sich „kostenlose“ Lehrlinge aus dem Ausland zu holen und sie als unbezahlte Arbeitskräfte einzusetzen, anstatt reguläre Lehrlinge einzustellen, denen sie eine Vergütung bezahlen müssen und die spezifische (und durchsetzbare!) Ansprüche in Bezug auf die Ausbildungsinhalte haben. Um dergleichen zu verhindern, sind zwei Lösungsmodelle denkbar, die gesondert oder zusammen angewendet werden können.

Gegenseitigkeit: Ein mögliches Modell besteht darin, einen gegenseitigen und gleichzeitigen Austausch von Lehrlingen zwischen Betrieben zu organisieren, die im

selben Sektor bzw. derselben Branche tätig sind. Damit wäre das Problem der Abwesenheit einer Arbeitskraft im Produktionsprozess wenigstens teilweise gelöst. Darüber hinaus wäre mit diesem Modell auch für eine bessere Integration des Lehrlings im Gastunternehmen gesorgt, da er/sie nicht überzählig ist, sondern tatsächlich den Platz eines abwesenden Mitarbeiters mit derselben Position im Betrieb einnimmt. Der Nachteil dieses Modells ist hauptsächlich logistischer Art: Es erfordert einen gewissen Koordinierungsaufwand und etablierte Beziehungen zwischen zwei Unternehmen, damit Gegenseitigkeit und eine vollständige oder teilweise Gleichzeitigkeit der Praktika sichergestellt sind. Die Ermittlung eines geeigneten Partners und die Entwicklung und Pflege von Beziehungen erfordern eine anfängliche Investition in Form von Besuchen und regelmäßigem Informationsaustausch – ein Aufwand, der das Leistungsvermögen der meisten KMU übersteigt. Daher kann eine zwischengeschaltete „Makler“-Organisation (z. B. eine berufsbildende Schule) erforderlich sein, um geeignete Partnerunternehmen im Ausland zu ermitteln und den Kontakt herzustellen.

Zahlung einer Vergütung durch das Gastunternehmen: Im dänischen PIU-Programm müssen Teilnehmer, die ins Ausland gehen, vom Gastunternehmen die im Gastland übliche Vergütung für Lehrlinge erhalten. Ein Arbeitgeber in Deutschland, der einen dänischen Teilnehmer aufnimmt, bezahlt ihm/ihr also dieselbe Vergütung wie den einheimischen Lehrlingen in seinem Unternehmen. Damit besteht kein Anreiz, Lehrlinge aus dem Ausland lediglich deshalb aufzunehmen, weil sie kostenlose Arbeitskräfte wären und die Lohnkosten für einen einheimischen Lehrling eingespart würden. Die Mittel des PIU-Programms werden für „zusätzliche Aufwendungen“ verwendet (Reisekosten, Umzugskosten, bis zu 50 % der Unterbringungskosten). Darüber hinaus wurde mit einigen Ländern eine Vereinbarung gemäß Artikel 17 der Verordnung EWG 1408/71 geschlossen, der zufolge die Teilnehmer im Gastland von der Zahlung von Sozialabgaben befreit sind. Formal handelt es sich jedoch bei vielen der Teilnehmer nicht um Lehrlinge, da sie zum Zeitpunkt der Aufnahme ihres Praktikums keinen Ausbildungsvertrag mit einem dänischen Unternehmen haben. Nach ihrer Rückkehr unterzeichnen sie einen Vertrag mit einem dänischen Unternehmen; die Zeit im Ausland wird ihnen als Teil ihrer Lehre angerechnet und die Gesamtdauer ihrer Ausbildung wird entsprechend verkürzt. Das Programm wird aber auch von dänischen Unternehmen genutzt, die ihre Lehrlinge zu Praktika ins Ausland schicken. Wenn die Lehrlingsvergütung im Gastland geringer ist als die Lehrlingsvergütung auf derselben Stufe in Dänemark, sind sie verpflichtet, die Vergütung des Lehrlings aufzustocken. Diese Lohndifferenz wird später vom PIU-Programm erstattet, sodass dem entsendenden Unternehmen letztlich keine zusätzlichen Lohnkosten durch das Praktikum entstehen können. Der Vorteil dieses Modells liegt darin, dass dem Arbeitgeber für den Lehrling während seiner/ihrer Zeit im Ausland keine Lohnkosten entstehen. Der offensichtliche Nach-

teil besteht in der Schwierigkeit, Gastunternehmen im Ausland zu finden, die bereit sind, für einen Lehrling aus dem Ausland zu bezahlen. Dies erfordert einiges an Überzeugungsarbeit und lässt sich in der Regel nur bei langfristigen Aufenthalten (d. h. von mehr als dreimonatiger Dauer) verwirklichen. Dass es gelingen kann, zeigt das PIU-Programm, das alljährlich nahezu 1 300 Teilnehmer für bezahlte Praktika in andere europäische Länder entsendet.

Im Allgemeinen verfügen KMU allerdings oft nicht über die erforderliche Infrastruktur, um transnationale Mobilitätsmaßnahmen zu organisieren und Mittel aus Programmen und Initiativen zu beschaffen. Nur selten haben sie eine Personalabteilung, weshalb alles von der Initiative, Tatkraft und zeitlichen Verfügbarkeit des Eigentümers/Geschäftsführers abhängt. Außerdem müssen sie aufgrund ihres geringeren Eigenkapitals auf eine raschere Investitionsrendite achten.

4. Struktur und Verwaltungspraxis von Praktikumsprogrammen

Beim Programm „Leonardo da Vinci“ (und bei verschiedenen anderen Programmen und Initiativen auf nationaler Ebene) ist es aufgrund einer Reihe struktureller Entscheidungen und Verwaltungsverfahren für KMU schwierig, unmittelbar an den Programmaktivitäten teilzunehmen. Hierüber klagen wohl die meisten KMU in ganz Europa. So bemängeln beispielsweise die KMU in Deutschland die fehlenden Informationen über Finanzierungsmöglichkeiten und den übermäßigen bürokratischen Aufwand bei der Antragstellung und Berichterstattung.⁹

Keine Möglichkeit der Teilnahme von Einzelpersonen

Für das Programm „Leonardo da Vinci“ können sich nur Gruppen bewerben; eine Bewerbung als Einzelperson ist nicht möglich. Dies schließt die KMU faktisch von der unmittelbaren Teilnahme aus, da sie keine Gruppe von zehn (oder mehr) teilnehmenden Lehrlingen (oft die Mindestgröße der Gruppe) zusammenstellen können. Sie sind also auf Mittlerorganisationen angewiesen – wie berufsbildende Schulen, Austauschorganisationen oder andere Einrichtungen (z. B. Industrie- und Handelskammern) –, damit Teilnehmergruppen aus verschiedenen Unternehmen zusammengestellt und Projekte organisiert werden können. In diesem Fall haben sie wenig Einfluss auf das Zielland oder Faktoren wie den Zeitpunkt des Praktikumbeginns, die Dauer des Aufenthalts usw. Dies ist eindeutig ein Hindernis, das sie von der Teilnahme abhält. Ein Beispiel guter Praxis in diesem Bereich kommt aus Österreich, wo

9 Siehe www.dhi.zdh.de/fileadmin/user_upload/themen/DHI/1_Auslandspraktika_2.pdf.

die Wirtschaftskammer die Organisation IFA (Internationaler Fachkräfteaustausch¹⁰) gegründet hat, die im Namen der Unternehmen Praktikumsprojekte für junge Arbeitnehmer und für Lehrlinge organisiert.

Zu hoher Verwaltungsaufwand

Vor allem im Hinblick auf das Programm „Leonardo da Vinci“ wird immer wieder beklagt, dass die Verwaltungsverfahren für die Antragstellung und Berichterstattung viel zu aufwendig seien (siehe dazu auch den Beitrag von Christian LANGE in diesem Band). Dies gilt insbesondere für KMU, die keine speziellen Verwaltungs- oder Personalabteilungen haben, in denen entsprechende Sachkenntnis entwickelt werden kann. Auch dies hat zur Folge, dass viele KMU nicht unmittelbar teilnehmen können, sondern sich auf Mittlerorganisationen verlassen müssen.

Zuschüsse nur auf jährlicher Basis

Der Umstand, dass im Rahmen des Programms Leonardo da Vinci die Zuschüsse auf jährlicher Basis vergeben werden, wird von KMU (und von Mittlerorganisationen, die in ihrem Namen tätig sind) als Hindernis wahrgenommen, da dies jede langfristige Planung einer Beteiligung an Mobilitätsmaßnahmen ausschließt. Die Notwendigkeit der Antragstellung auf jährlicher Basis und die damit verbundene Ungewissheit führen dazu, dass viele KMU vor Investitionen in die Planung und Vorbereitung eines grenzüberschreitenden Mobilitätsprojekts zurückschrecken. Eine Lösung wären Globalzuschüsse, die für einen längeren Zeitraum (z. B. drei Jahre) gewährt werden könnten.

5. Mobilität als Mittel der Personalentwicklung

Ein Auslandspraktikum eines Lehrlings ist natürlich eine Investition des entsendenden Unternehmens in die Kompetenzentwicklung seiner Mitarbeiter. Dennoch ist allgemein bekannt, dass sich viele KMU mit diesem Aspekt besonders schwertun. In seinem Bericht über die allgemeine Situation der KMU in Europa für das Jahr 2003 stellt das Beobachtungsnetz der europäischen KMU fest: „KMU, insbesondere die kleinsten Unternehmen, sind mit einer Reihe von Hindernissen bei der Durchführung von Personalentwicklungsmaßnahmen konfrontiert. Dazu zählen der Druck des Tagesgeschäfts, Kostenfaktoren, die negative Einstellung des Unternehmers bzw. Managementteams gegenüber Veränderungen, die begrenzte Fähigkeit des Unternehmers,

10 Im Internet: www.ifa.or.at; siehe den Artikel von KLIMMER in diesem Reader.

den eigenen Kompetenzbedarf effektiv einzuschätzen, oder die geringen Kontakte zu relevanten Kompetenzquellen. KMU zögern oft, in Mitarbeiter zu investieren, da sie die Gefahr sehen, dass qualifiziertes Personal von Konkurrenten abgeworben wird.“ Des Weiteren wird in dem Bericht festgestellt, dass nur 18 % der europäischen KMU über einen schriftlichen Plan zur Entwicklung ihrer unternehmensinternen Kompetenzportfolios verfügen (BEOBACHTUNGSNETZ DER EUROPÄISCHEN KMU 2003).

Verstärkt wird diese Tendenz dadurch, dass es in vielen KMU – vor allem im Handwerk – üblich ist, dass die Lehrlinge nicht in dem Betrieb bleiben, in dem sie ihre Lehre absolviert haben, sondern unmittelbar danach ausscheiden, um andernorts weitere Erfahrungen zu sammeln. In gewisser Weise entspricht dies der Tradition der „fahrenden Gesellen“ im Mittelalter. Dieses hat aber auch zur Folge, dass manche Unternehmen nicht gewillt sind, weiter in die Lehrlingsausbildung (z. B. in ein Auslandspraktikum) zu investieren, da sie nicht damit rechnen, die Früchte ihrer Investitionen auch selbst ernten zu können. Anders ist dies bei „normalen“ Arbeitnehmern, wo die Unternehmen oft eher bereit sind, in ihr Personal zu investieren, um sich deren Loyalität und fortgesetztes Engagement am Arbeitsplatz zu sichern.

Ein weiterer Aspekt in Bezug auf die „Kompetenzentwicklung“ liegt in der weit verbreiteten Unfähigkeit der KMU, diesbezügliche positive Ergebnisse von Auslandspraktika ihrer Lehrlinge anzuerkennen. So erbrachte eine Umfrage, die das Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk (FBH) an der Universität zu Köln unter Unternehmen mit Erfahrungen im Bereich der Entsendung von Lehrlingen in ein Auslandspraktikum durchführte, folgende Ergebnisse: Der allgemeine Nutzen (für die Gesellschaft) wurde generell hoch eingeschätzt (Attraktivitätssteigerung der betrieblichen Ausbildung, Steigerung der Ausbildungsmotivation der Lehrlinge); nur wenige Unternehmen gaben jedoch an, dass Auslandspraktika einen unmittelbaren Nutzen für das Unternehmen erbringen. Viele Kompetenzen, die bei einem Auslandspraktikum erworben werden können (siehe z. B. KRISTENSEN 2004) und die von Experten (HÄTÖNEN 2003; BORCH, DIETRICH, FROMMBERGER, REINISCH, WORDELMANN 2003; siehe auch den Artikel von DIETRICH und REINISCH in diesem Reader) als entscheidend für die Entwicklung der Wirtschaft in Europa betrachtet werden, also

- Lernkompetenz,
- Informationsverarbeitung,
- Entschlussfreudigkeit,
- kommunikative Kompetenzen und Fremdsprachenkenntnisse,
- kreatives Denken und Problemlösungskompetenzen,
- Selbstmanagement und persönliche Weiterentwicklung,
- Flexibilität,

haben jedoch – wie bereits erwähnt – bei Eigentümern von KMU, die Tag für Tag um das Überleben ihrer Firma kämpfen, einfach keinen hohen Stellenwert.

Aufnehmende Mobilität ist ebenso wichtig

Die bisherigen Ausführungen haben sich bislang nur mit der entsendenden Mobilität befasst. Im Mittelpunkt stand die Frage, wie Unternehmen (in diesem Fall KMU) dazu veranlasst werden können, ihre Lehrlinge für ein Auslandspraktikum zu entsenden. Erörtert werden muss aber auch die Art der Mobilität, bei der es darum geht, dass Unternehmen Auszubildende aus dem Ausland für ein Praktikum aufnehmen. Auf den ersten Blick mag diese Aufgabe erheblich einfacher erscheinen, da einige der zuvor beschriebenen Hindernisse hier nicht gegeben sind – vor allem die Abwesenheit des Lehrlings im Arbeitsalltag und die Verpflichtung zur Fortzahlung seiner/ihrer Vergütung während des Auslandsaufenthalts. Dennoch ist die Anwesenheit eines Lehrlings (bzw. jedes Auszubildenden) aus dem Ausland im Unternehmen keineswegs unproblematisch. So berichten viele Akteure, Interessengruppen und Experten, dass eines der wichtigsten Hindernisse für die quantitative und qualitative Entwicklung der grenzüberschreitenden Mobilität in Europa in der Schwierigkeit liege, qualitativ geeignete Gastunternehmen zu finden.

Natürlich geht es bei der Aufnahme eines Auszubildenden aus dem Ausland nicht einfach darum, eine „zusätzliche Arbeitskraft“ zu gewinnen, denn zu Anfang muss der Praktikant in nicht unerheblichem Maße betreut und beaufsichtigt werden. Das Ergebnis in Punkto Arbeitsinput fällt somit eher negativ als positiv aus, da zunächst ein Mitarbeiter teilweise aus dem Produktionsprozess herausgenommen werden muss, um die Integration des Neulings zu unterstützen. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn der Informationsaustausch vor dem Praktikum nicht optimal war und zunächst geklärt werden muss, welche Aufgaben der Praktikant tatsächlich ausführen kann – und welche Verpflichtungen das Gastunternehmen im Hinblick auf seine Ausbildung hat. Bei Kurzpraktika kann es deshalb vorkommen, dass der oder die Auszubildende tatsächlich erst dann aktiv zum Produktionsprozess beitragen könnte, wenn er oder sie das Unternehmen bereits wieder verlässt.

Zweifellos müssen alle Versuche, dieses Hindernis zu überwinden, auf zwei Ebenen ansetzen: Erstens auf der praktischen Ebene, wo anwendbare Verfahren und Informationsmaterialien entwickelt werden müssen, die sicherstellen, dass die Gastunternehmen schon erhebliche Zeit vor dem Praktikum korrekt über das Kompetenzniveau und die Erfahrungen des künftigen Auszubildenden informiert werden. Außerdem muss für jedes Praktikum ein klarer und eindeutiger Ausbildungsplan erstellt werden, sodass die Unternehmen genau wissen, was sie leisten sollen und wie dies geschehen soll. Der zweite wichtige Aspekt ist psychologischer Art.

Genau wie bei der Entsendung von Lehrlingen zu einem Auslandspraktikum müssen die Unternehmen davon überzeugt werden, dass sich die Aufnahme eines Lehrlings aus dem Ausland lohnt, dass sie einen „Mehrwert“ erbringt und dass es sich nicht um einen „Urlaub“ handelt, der in Bezug auf die Gesamtziele der beruflichen Ausbildung ohne Nutzen wäre. Hier kommt es darauf an, dass die Sozialpartner proaktiv tätig werden und im Hinblick auf den Wert von Auslandspraktika klare Zeichen setzen – wie z. B. mit der französisch-deutschen Initiative „Chance Europa“.

Literatur

- BORCH, Hans; DIETRICH, Andreas; FROMMBERGER, Dietmar; REINISCH, Holger; WORDELMANN, Peter: Internationalisierung der Berufsausbildung. Strategien – Konzepte – Handlungsvorschläge. Bielefeld 2003
- EUROPÄISCHE KOMMISSION: Internationalisierung von KMU 2003/4. Beobachtungsnetz der europäischen KMU. Luxemburg 2004
- HÄTÖNEN, H.: Qualifizierte Mitarbeiter – jetzt und in der Zukunft. MET Helsinki 1998 (zitiert in: Beobachtungsnetz der europäischen KMU: Entwicklung von Kompetenzen und Qualifikationen in KMU, 2003/1)
- HERING, Egbert; PFÖRTSCH, Waldemar; WORDELMANN, Peter: Internationalisierung des Mittelstandes. Strategien zur internationalen Qualifizierung in kleinen und mittleren Unternehmen. Bielefeld 2001
- HOFMANN, H.; KRISTENSEN, S.; SØLVMOSE, L.: Kvalitativ og kvantitativ evaluering af PIU-ordninger. Kopenhagen 2000
- KRISTENSEN, Søren: Learning by Leaving – placements abroad as a didactic tool in the context of vocational education and training in Europe. CEDEFOP 2004
- WSF-WIRTSCHAFT UND SOZIALFORSCHUNG: Analyse der Wirkungen von LEONARDO-DA-VINCI-Mobilitätsmaßnahmen auf junge Auszubildende, Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sowie der Einfluss sozioökonomischer Faktoren, Kerpen, 15. Mai 2007
- WORDELMANN, Peter; KRISTENSEN, Søren; VEIT, Sylvia: Internationalität und interkulturelle Kompetenz in der Gastronomie und verwandten Berufsfeldern – eine Transferstudie. Berlin 2006

Internationale Kompetenzen: Anforderungen und Entwicklungen

Kathrin Amme und Andreas Diettrich

Berufsbildungspersonal als fördernder oder hemmender Faktor für die Entwicklung internationaler Kompetenzen – Befunde und Desiderate aus international-vergleichender Perspektive

1. Hintergrund und Zielsetzung

Der Europäische Rat von Lissabon stellte im Jahr 2000 das strategische Ziel auf, Europa bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen (EUROPÄISCHER RAT 2000). Die EU, aber auch die internationalen Aktivitäten und Kooperationen von Unternehmen befördern die Diskussion um die zeitgemäße und zukunftssichere Qualifizierung von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen und die Inhalte und Strukturen der allgemeinen und beruflichen Bildung. Unumstritten ist dabei insbesondere die Bedeutung beruflicher Bildung mit ihrer Schnittstellenfunktion zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem sowohl für die wirtschaftliche als auch für die gesellschaftliche und soziale Entwicklung der jeweiligen Staaten, den europäischen Zusammenhalt (vgl. LAUTERBACH 2003, S. 19 ff.) und letztlich für die beruflichen Perspektiven jedes/jeder Beschäftigten.

Die Förderung des Zusammenwachsens in Europa, Internationalisierungsbestrebungen von Unternehmen, aber auch die kulturelle Vielfalt der Lernenden und wachsende Heterogenität der Lerngruppen in der beruflichen Bildung (vgl. KIMMELMANN 2009, 254) machen die Auseinandersetzung mit der Entwicklung internationaler Kompetenzen im Rahmen der beruflichen Bildung zu einem Thema zunehmender Relevanz, aber auch Komplexität und unterschiedlichster Perspektivität. Weiterhin bedingen Bildungsreformen auf nationalen Ebenen, internationale Leistungsvergleiche, Anerkennungsdiskussionen und die Entwicklung international vergleichbarer Qualifikationsstandards und Zertifizierungen, nicht zu vergessen die bildungspolitischen Bestrebungen rund um die übergreifend formulierten ehrgeizigen künftigen Ziele der Bildungssysteme in Europa (vgl. KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN 2001) eine weitreichende länderübergreifende Debatte.

Durch die bildungspolitische Strategie „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ und die Initiierung des Kopenhagen-Prozesses wurde zum einen ein allgemei-

ner Rahmen für die Entwicklung der Berufsbildung in Europa geschaffen, zum anderen die Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung forciert. Aus den politischen Zielen und Herausforderungen ergeben sich fünf Prioritäten für die Berufsausbildung in Europa, wobei in den folgenden Ausführungen das Hauptaugenmerk auf der Priorität „Hohe Qualität und adäquat ausgebildete Berufsbildungskräfte“ liegen wird. Dazu wird im Synthesebericht des CEDEFOP zur Maastricht-Studie bezüglich des Bildungspersonals konstatiert:

„Berufsschullehrer und Ausbilder spielen bei der Verwirklichung der Ziele von Lissabon und Kopenhagen eine zentrale Rolle. Die Qualität der Berufsbildung hängt vor allem von der Qualität der Lehrer und Ausbilder ab. Die Berufsbildung muss mit den rasanten Veränderungen der Arbeitsprozesse und -inhalte Schritt halten. Die Aufgabe der Berufsbildungskräfte besteht nicht länger in einer bloßen Unterweisung, sondern umfasst die Entwicklung und Begleitung von Lernaktivitäten und Innovationen. (...) Zwischen der weiteren Professionalisierung der Berufsbildungslehrer/Ausbilder und einer größeren Flexibilität in der Einstellungspolitik ist ein ausgewogenes Verhältnis anzustreben. Besonderes Gewicht sollte auch auf ihre Weiterbildung gelegt werden. Dazu gehören auch die Lernmöglichkeiten, die die IKT bieten, und ihr Innovationspotenzial sowie die berufsspezifische Ausbildung.“ (TESSARING; WANNAN 2004, 8 f.)

Der vorliegende Beitrag stellt das Berufsbildungspersonal¹ vor dem Hintergrund einer auf der Makroebene angesiedelten sozialkulturellen Betrachtungsdimension in den Mittelpunkt (vgl. FISCHER, MÜNK 2005, 90 f.). Dabei gehen wir von der These aus, dass dem Bildungspersonal eine Schlüsselrolle im Rahmen der Kompetenzentwicklung von Auszubildenden im internationalen Kontext zukommt. So kann das Berufsbildungspersonal durch das eigene Ausbildungshandeln, mögliche Schwerpunktsetzungen, aber auch über die eigene „Vorbildfunktion“ oder über Beratungsleistungen dazu beitragen, dass Lernende in der Berufsbildung internationale Kompetenzen erwerben, zunächst unabhängig von der Fixierung entsprechender Inhalte in den Ordnungsmitteln. Nachdem in verschiedenen Publikationen und Fachbeiträgen im Wesentlichen schulisches Bildungspersonal vor dem Hintergrund der immer bedeutender werdenden Förderung von internationaler und interkultureller Kompetenzentwicklung betrachtet wird (vgl. BENDER-SZYMANSKI 2008; LANFRANCHI 2008; ALLEMANN-GHIONDA 2004), soll hier der Fokus insbesondere auf dem Berufsbil-

1 Grundlegend ist häufig die Typologie der Maastricht-Studie, wonach Berufsbildungspersonal wie folgt systematisiert wird: Typ 1 & 2 Lehrkräfte oder Ausbilder/-innen in formalen Schul- und Hochschulumgebungen; Typ 3 Ausbilder/-innen, Tutoren/Tutorinnen und Trainer/-innen in Unternehmen (von der Nebentätigkeit bis zur Vollzeitfunktion); Typ 4 & 5 Ausbilder/-innen und Trainer/-innen in Weiterbildungseinrichtungen (vgl. LENEY 2004).

dungspersonal in der betrieblichen Bildungsarbeit liegen². Auch wenn diesem u. U. weniger Bedeutung z. B. beim Fremdsprachenerwerb in der Ausbildung zukommt, trägt es doch maßgeblich zu der Entwicklung internationaler beruflicher Handlungskompetenz in der Breite bei.

In den folgenden Ausführungen wird zunächst nach den vorstehenden bildungspolitischen Hintergründen, die wirtschaftliche und gesellschaftliche Relevanz der Zielgruppe und die gegenwärtige Veränderung der Anforderungen dieser skizziert. Ausgehend von den Bedingungen nationaler Bildungssysteme, hier exemplarisch für die Länder Deutschland, Österreich, Polen und Italien, werden Befunde zu Qualifizierungs- und Entwicklungsmöglichkeiten des Berufsbildungspersonals dargestellt und insbesondere der Frage nach ihrer Befähigung für die Vermittlung internationaler beruflicher Handlungskompetenz (vgl. BORCH u. a. 2003, 36 ff.) nachgegangen, um Desiderate und Konsequenzen aufzeigen zu können. Schließlich erfordern neben den aufgezeigten Anforderungen aus deutscher Perspektive nicht zuletzt ein novelisiertes Berufsbildungsgesetz und eine allmählich fortschreitende Integration des Themas in den Ausbildungsordnungen (vgl. BORCH u. a. 2003, 67 ff. und WORDELMANN 2009, 11 ff.) auch in Internationalisierungsfragen qualifizierte und kompetente Ausbilder/-innen.

2. Bildungspersonal: Schlüsselakteure zwischen Multifunktionalität und Professionalisierung in der Internationalisierung

Unabhängig von bildungspolitischen Bekenntnissen und Anstrengungen zeigt sich die zunehmende Internationalisierung der Berufsbildung beispielsweise in der Veränderung von Lerninhalten (berufsübergreifende Kenntnisse und Kompetenzen; etwa Fremdsprachenkompetenzen oder interkulturelle Kompetenzen) oder erhöhten transnationalen Mobilitätsanforderungen an Berufstätige und zukünftig auch verstärkt der Auszubildenden (vgl. SEVERING 2008, 13) und führt zu erweiterten Anforderungen an das Bildungspersonal. Diese stehen im Kontext mit vorrangig praxisinduzierten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Erfordernissen für eine weiterführende Auseinandersetzung mit dem berufsbildenden Personal: aus wirtschaftlichen Erfordernissen unerlässlich, gewinnt das lebenslange Lernen an weitreichender Bedeutung für die Gesellschaft, Unternehmen und den einzelnen Lerner. Zeitgleich verändern sich Arbeits- und Qualifikationsanforderungen durch den fortschreitenden technischen und organisatorischen Wandel und lassen eine

2 In den folgenden Ausführungen verstehen wir unter Bildungspersonal diejenigen Akteure, die im Kontext betrieblicher Qualifizierung und Unterweisung im Rahmen einer ersten beruflichen Qualifizierungsphase tätig sind, d. h. Ausbilderinnen und Ausbilder. Im Folgenden verzichten wir aus Vereinfachungsgründen auf die Nennung der weiblichen Sprachform.

erhöhte Nachfrage nach Arbeitskräften mit mittleren und höheren Qualifikationen erwarten (vgl. CEDEFOP 2008). Trotz dessen wird auch zukünftig eine Vielzahl von Beschäftigungsmöglichkeiten durch intermediäre oder einfache Qualifikationsanforderungen gekennzeichnet sein, für die eine solide Grundbildung ausreichend ist (vgl. SCHNEEBERGER 2006, 7). Bezogen auf den Arbeitsmarkt ist allerdings zunehmend eine mangelnde Passung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem vorzufinden – komplexere Qualifikationsanforderungen und gesteigerte Bildungserwartungen von Arbeitgebern treffen auf eine Vielzahl von Jugendlichen, denen z. B. eine mangelnde Ausbildungsreife attestiert wird oder die langfristig im Übergangssystem verharren. Was aus der Perspektive des Arbeitsmarktes häufig als qualifikatorisches Defizit dargestellt wird, bedeutet für den Einzelnen häufig die lebenslange Bewältigung von sozialen, ökonomischen und kulturellen Exklusionsrisiken in prekären Lebenslagen (vgl. NIEMEYER 2007, 132 f.). Durch aktive arbeitsmarktpolitische Maßnahmen versuchen die Länder insbesondere im Bereich Ausbildung auf diese Missstände zu reagieren, deren Wirksamkeit und Qualität aber unklar sind und entsprechend kontrovers diskutiert werden (vgl. DESCY, TESSARING 2007, 77 f.).

Eine weitere mittel- und längerfristige Herausforderung insbesondere für das Berufsbildungspersonal ist die prognostizierte demografische Entwicklung in Europa. Ein drastisch prognostizierter Rückgang der Erwerbspersonen im Alter zwischen 15 und 54 Jahren und eine Erhöhung der Älteren im erwerbsfähigen Alter (55–64 Jahre) machen es dringend erforderlich, jungen Menschen den Übergang in die Arbeitswelt zu erleichtern und ältere Arbeitnehmer gezielt zu fördern (vgl. TESSARING 2007, 61 f.).

Berufsausbildung wird vor diesem Hintergrund immer mehr zur Basis lebensbegleitenden beruflichen Lernens, was sich auch in inhaltlichen, methodischen und organisatorischen Reformen zeigt bzw. zeigen wird. Nicht zuletzt aus den aufgezeigten wirtschaftlichen und gesellschaftlich-sozialen Problemen resultieren umfangreiche veränderte und neue Aufgaben und damit insbesondere für die Gruppe des Berufsbildungspersonals stetig wachsende Anforderungen. Entsprechend wächst auch in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung im Zuge von Professionalisierungsdebatten (vgl. MEYER 2008) und einer verstärkten Diskussion um die berufliche Handlungskompetenz des Personals (vgl. SLOANE 2009) der Stellenwert dieser Zielgruppe. Eine Zusammenstellung von entsprechenden Forschungsergebnissen und wissenschaftlichen Beiträgen zeigen die folgenden „neuen“, i. d. R. zusätzlichen Aufgabenstellungen des Bildungspersonals:

Tabelle 1: **Aufgabenmultifunktionalität des betrieblichen Bildungspersonals**

Aufgaben im Ergebnis einer explorativen Studie (Brater, Wagner 2008, S. 6)	Aufgaben im Ergebnis der wissenschaftlichen Diskussion (vgl. Diettrich 2009; Sloane 2009; Bahl, Diettrich 2008)
<ul style="list-style-type: none"> • „Die ‚ausbildungsbiografische‘ Betreuung der Auszubildenden, durch die der innere Zusammenhang der ausgedehnten Durchläufe durch betriebliche Lernstationen gewahrt werden muss, • die Beratung, Anleitung und Unterstützung, z. T. auch durch die Qualifizierung der ausbildenden Fachkräfte in Fragen der Ausbildung am Arbeitsplatz und des Umgang mit jungen Auszubildenden, • die sogenannte „Managementaufgabe wie konzeptionelle Überprüfung und Modernisierung der ganzen Ausbildung, Feststellung des betrieblichen Qualifikationsbedarfs, Werbung und Auswahl der Auszubildenden, Bildungscontrolling u. Ä.“ 	<ul style="list-style-type: none"> • Einsatz moderner didaktischer und methodischer Konzepte • Soziale Integration benachteiligter Gruppen • Förderung der individuellen Employability • Verbesserung der Berufsorientierung • Förderung regionaler Berufsbildungsnetzwerke zur Strukturentwicklung • Etablierung von selbstgesteuerten Formen der Entwicklung, Implementation und Evaluation von Ausbildungsmaßnahmen • Aufbau und Pflege von Servicesystemen wie Lernplattformen • Initiierung von Abstimmungsprozessen zwischen Ausbildungsarbeit und Fachabteilungen • Übernahme von Beratungstätigkeiten gegenüber Fachabteilungen

Resümierend bleibt aus den vorangegangenen Betrachtungen festzuhalten, dass berufliche Ausbildungs- bzw. Lernprozesse in zunehmend weiteren und vielfältigeren Kontexten stattfinden. Die Entwicklung der Differenzierung und Erweiterung der Bildungskontexte und -aufgaben bringt unabwendbar neue Tätigkeitsprofile, Rollen und Verantwortlichkeiten des Berufsbildungspersonals mit sich. Obwohl, nicht zuletzt auf europäischer Ebene, vielfach auf die Schlüsselrolle des Bildungspersonals für die berufliche Aus- und Weiterbildung und die wirtschaftliche Entwicklung hingewiesen wird, wurde der Analyse der Situation dieser Zielgruppe sowie folglich auch der Konklusion von Handlungserfordernissen und -empfehlungen im nationalen und europäischen Kontext bisher vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. KIRPAL, TUTSCHNER 2008a, 3). Die Situation des Bildungspersonals ist somit einerseits gekennzeichnet durch eine zunehmende Anforderungs- und Rollenvielfalt, das heißt Multifunktionalität, andererseits ist eine Professionalisierung für die unterschiedlichen Aufgabenfelder grundsätzlich notwendig. Entsprechend ist der Beitrag des Bildungspersonals für die Entwicklung internationaler Kompetenzen zunächst einmal abhängig von der Aufgabe, Position und Rollenzuschreibung in den nationalen Bildungssystemen, insbesondere aber auch von den, letztendlich in der Regel über rechtliche Regelungen vorgegebenen, Mindeststandards bezüglich Qualifikation und Kompetenz.

3. Bildungspersonal in ausgewählten Ländern

Resultierend aus den aufgezeigten Ansprüchen und Aufgaben sowie den daraus erwachsenden Anforderungen an das Bildungspersonal stellt sich die entscheidende Frage, inwieweit das betriebliche Bildungspersonal für die Übernahme der sich wandelnden und komplexer werdenden Aufgaben – hier insbesondere bezüglich der Vermittlung internationaler Kompetenzen – qualifiziert und professionalisiert ist. Im Folgenden werden dafür am Beispiel von vier ausgewählten Ländern zunächst, neben einer Einordnung des jeweiligen Berufsbildungssystems, Befunde zur Qualifizierung und Professionalisierung des (betrieblichen) Berufsbildungspersonals betrachtet. Diese Zusammensetzung steht exemplarisch für unterschiedliche Systeme beruflicher Bildung und soll dazu dienen, abschließend Desiderata aufzeigen und weiteren Handlungs- respektive Forschungsbedarf ableiten zu können.

Wie bereits angedeutet, existieren trotz einer mittlerweile breiten Anerkennung zur Bedeutung der Zielgruppe nur wenige empirische Befunde (vgl. auch BAHL, DIETRICH 2008, FN 5). Die im Auftrag der Europäischen Kommission im Jahr 2007 durchgeführte bisher umfangreichste Studie „Eurotrainer“ liefert einen ersten tiefen Einblick in die Aufgaben, Kompetenzen, Qualifizierungsmöglichkeiten und den Status des beruflichen Bildungspersonals im Unternehmen (Typ 3) und wurde in 32 europäischen Ländern durchgeführt (vgl. KIRPAL, TUSCHNER 2008a, 5).

Beispiel 1: Deutschland

Mehr als die Hälfte aller Absolventen allgemeinbildender Schulen beginnt in Deutschland eine Ausbildung im dualen System der Berufsausbildung. Damit verbunden verbringen die sich in der Berufsausbildung befindenden Jugendlichen ca. ein Drittel ihrer Ausbildungszeit in beruflichen Schulzentren und ca. zwei Drittel ihrer Ausbildungszeit traditionell in Unternehmen. Dem betrieblichen Berufsbildungspersonal wird also hier eine entscheidende Rolle für die erfolgreiche Ausbildung der Jugendlichen, aber natürlich auch für deren berufliche Sozialisation zuteil (vgl. BAHL 2008, 119 f.). Die Qualifizierung des Berufsbildungspersonals für diese Aufgaben ist im nationalen Berufsbildungsgesetz (§ 28–30 BBiG) geregelt, wonach ein Ausbilder die persönliche und fachliche Eignung besitzen muss. Im Rahmen der fachlichen Eignung sind neben Fachkenntnis (i. d. R. aufzuzeigen durch eine einschlägige Berufsausbildung oder ein Studium) berufs- und arbeitspädagogische Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten nachzuweisen, was in der Regel durch die Teilnahme an der 120-stündigen Ausbildung der Ausbilder nach Ausbilder-Eignungsverordnung³

3 Hinweis: Die AEVO war für sechs Jahre außer Kraft gesetzt und ist ab dem 01.08.2009 in überarbeiteter Form wieder gültig.

und das Ablegen einer Prüfung geschieht. Eine Unternehmensbefragung im Rahmen der vorübergehenden Aussetzung der Vorschrift setzte eindeutige Signale: „Eine deutliche Mehrheit der Betriebe sieht in der AEVO einen Beitrag zur Sicherung einer Mindestqualifikation des Ausbildungspersonals sowie der Qualität der beruflichen Ausbildung insgesamt.“ (ULMER, JABLONKA 2007, 1)

Die umfangreich geänderte Ausbilder-Eignungsverordnung bildet für die Ausbilderqualifizierung einen neuen prozessorientierten Charakter ab. Die Handlungsfelder und damit die nachzuweisende Eignung umfassen die Kompetenz zum „Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen, Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken, Ausbildung durchführen und Ausbildung abschließen“ (AEVO 2009, 88). Ein Vergleich zur bisherigen Verordnung lässt Erweiterungen vor allem im Handlungsfeld „Ausbildung durchführen“ erkennen. So finden nun Module wie „1. lernförderliche Bedingungen und eine motivierende Lernkultur zu schaffen, (...) 5. Auszubildende bei Lernschwierigkeiten durch individuelle Gestaltung der Ausbildung und Lernberatung zu unterstützen, bei Bedarf ausbildungsunterstützende Hilfen einzusetzen (...), 7. die soziale und persönliche Entwicklung von Auszubildenden zu fördern, Probleme und Konflikte rechtzeitig zu erkennen sowie auf eine Lösung hinzuwirken, (...) 9. interkulturelle Kompetenzen zu fördern“ (AEVO 2009, 89) Eingang in die Ausbildung der Ausbilder/-innen. Offen bleibt diesbezüglich gegenwärtig, inwiefern diese wichtigen und nicht zuletzt aus aktuellen Erfordernissen resultierenden Weiterungen in die vom zeitlichen Umfang unveränderte Qualifizierung tatsächlich nachhaltig integriert werden können.

Einen weiteren wichtigen Ansatz auf nationaler Ebene bildet die aktuelle Implementation des Fortbildungsberufs „Berufspädagoge/Berufspädagogin IHK“ (bzw. „geprüfter Berufsausbilder“) ab. Die modularisierte zweijährige Aufstiegsfortbildung stellt erstmals ein Konzept für die über die AEVO hinausgehende weitaus umfangreichere Ausbildungsqualifizierung dar und wurde mit dem Ziel einer zusätzlichen Ausbildung für innerbetriebliche Aufstiegswege geschaffen. Modular in Basis- und Aufbaumodule, wobei Letztere unterschiedliche Spezialisierungsrichtungen bieten, aufgebaut, bieten die Bestandteile eine umfangreiche Kompetenzerweiterung an, lassen aber gleichzeitig Raum für die Integration individueller Erfordernisse (vgl. SCHLOTTAU 2005, 35). Mit entsprechender Akzeptanz kann dieser Ansatz einen wichtigen Professionalisierungsschub insbesondere für das hauptberuflich tätige betriebliche Bildungspersonal leisten und Standards für die formale Weiterbildung dieser Personengruppe setzen (vgl. DIETRICH 2009, 8). Für Deutschland lässt sich nunmehr konstatieren, dass ein relativ etabliertes System für die Vermittlung von Basisqualifikationen für betriebliche Ausbilder besteht, das nach der Novellierung vom Anfang diesen Jahres auch das Themenfeld „Vermittlung interkultureller Kompetenzen in der Berufsausbildung“ zumindest als partielles Handlungsfeld vorsieht. Die skizzier-

ten Implementationen von Fortbildungsangeboten nach BBiG stellen weiterführende Ansätze einerseits zur weiteren Professionalisierung der Zielgruppe, andererseits zur Etablierung eines deutlich umfangreicheren Weiterbildungskonzeptes dar, deren Akzeptanz und Integration nun abzuwarten bleibt.

Beispiel 2: Österreich

Das Österreichische Berufsbildungssystem ist ein sogenanntes Mischsystem, einerseits existiert die Möglichkeit der schulischen Berufsausbildung, andererseits gibt es ein duales Berufsausbildungssystem, in dem die Auszubildenden in über 80 % ihrer Ausbildungszeit die praktische Ausbildung in Unternehmen erfahren und 20 % der Zeit in beruflichen Schulen verbringen (vgl. KIRPAL, TUTSCHNER 2008b, 92). Die Relevanz des dualen Systems der Berufsausbildung und damit der betrieblichen Berufsausbildung sowie dem dafür beschäftigten Personal wird beispielsweise daraus ersichtlich, dass 40 % der Absolventen der niedrigen allgemeinbildenden Schulen im Alter von 15 Jahren in eine betriebliche Berufsausbildung gehen (vgl. ARCHAN, LEHNER 2008, 10). Die Berufsausbildung ist gemäß klaren gesetzlichen Regelungen, beispielsweise der Ausbildungsinhalte, formalen Qualifikationen des Bildungspersonals oder auch Prüfungsvoraussetzungen, organisiert. Das Berufsausbildungsgesetz (BAG) regelt die gesetzlichen Grundlagen der Berufsausbildung.

Für die betriebliche Ausbildung müssen die Betriebe mindestens einen Ausbilder bestellen. Basis für die Qualifizierung als Ausbilder bildet ähnlich wie in Deutschland der Nachweis der Fachkenntnis (i. d. R. durch Lehrabschlussprüfung oder Studium). Darüber hinaus sind berufspädagogische und rechtliche Kenntnisse erforderlich. Diese werden durch die Ausbilderprüfung festgestellt. Alternativ dazu kann auch ein vierzigstündiger Ausbilderkurs besucht werden, der mit einem Fachgespräch abschließt. Für die Weiterbildung der Ausbilder existieren dagegen keine gesetzlichen Regelungen und in der Regel erfolgen diese freiwillig (vgl. ARCHAN, MAYR 2006, 49). Im Rahmen des Ausbilderkurses und der Ausbilderprüfung werden folgende Schwerpunkte vermittelt bzw. geprüft (vgl. ARCHAN, HENKEL, WALLNER 2004, 49 ff.):

- Spezifizierung von Lernzielen
- Planung der betrieblichen Ausbildung
- Vorbereitung, Durchführung und Kontrolle der Ausbildung
- Verhalten gegenüber Auszubildenden
- gesetzliche Regelungen zur Ausbildung
- Wissen über das Berufsausbildungssystem

Darüber hinaus bestehen regionale Ausbilderforen und Ausbildermeetings, die eine Plattform für informelle Erfahrungsaustausche und Erfahrungslernen bieten. Mo-

mentan wird in Österreich über die Etablierung von Ausbilderakademien zur Schaffung eines standardisierten und zertifizierten Aus- und Weiterbildungssystems für betriebliche Berufsausbilder langsam, doch stetig unter Führung der Wirtschaftskammern diskutiert und national als wichtige Stufe in Richtung der weiteren Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals angesehen (vgl. ARCHAN, LEHNER 2008, 22). Folglich existiert in Österreich ebenfalls ein fundiertes Qualifizierungskonzept für betriebliche Ausbilder, in dem die Befähigung zur Vermittlung internationaler Kompetenzen keine explizite Beachtung findet. Das Erfordernis weiterer Professionalisierungen ist gegenwärtig diskutiert und anerkannt, gleichwohl stecken die entsprechenden Bestrebungen in den Anfängen und müssen weiter ausgebaut werden.

Beispiel 3: Italien

Seit den 1990er-Jahren findet in Italien eine Reorganisation und Dezentralisation im System beruflicher Bildung statt. Das System beruflicher Bildung ist gekennzeichnet durch die vorherrschende schulische Berufsausbildung und zu einem kleinen Teil durch schulische Berufsausbildung kombiniert mit einer praktischen Lehrzeit in Unternehmen, ähnlich dem deutschen Dualen System. Angepasst an die Erfordernisse regionaler Arbeitsmärkte und der Unternehmen wurden 20 regionale Systeme der Berufsbildung installiert. Die Herausforderung ist dabei, einerseits eine Integration voranzutreiben und andererseits die Erhaltung eines Gesamtsystems, dem ein Repertoire an Berufen und Qualifizierungen, gemeinsamen Mindeststandards sowie Zertifizierungen und Anerkennungen bisweilen fehlt, zu garantieren (vgl. KIRPAL, TUTSCHNER 2008b, 88). Auch für die betrieblichen Ausbilder existieren keine formalen Anforderungen und notwendigen Qualifikationen. Lediglich für die Gruppe der sogenannten „Tutoren der Berufsausbildung“ in kleineren und mittleren Unternehmen, muss der Tutor eine mindestens dreijährige Berufserfahrung mitbringen. Verantwortlich ist der Tutor für die Einführung der Auszubildenden, die Planung der Lernprozesse und der beruflichen Sozialisation, das Beziehungsmanagement zur Berufsschule, die Anpassung zwischen schulischen und praktischen Erfahrungen sowie die Beurteilung und Bewertung der Entwicklung des Auszubildenden (vgl. FORLEO u. a. 2008, 192). Abschließend resümierend wird im vorliegenden Länderreport konstatiert, dass der Rolle und den Aufgaben der Tutoren/Referenten in der betrieblichen Bildungsarbeit zwingend mehr Beachtung geschenkt werden sollte und es gleichzeitig notwendig ist, in die Ausbildung des Berufsbildungspersonals zu investieren, um an der Verbesserung der Qualität und Effektivität arbeiten zu können (vgl. FORLEO u. a. 2008, 194). Neben der beschriebenen Heterogenität im Berufsbildungssystem Italiens existieren keine pädagogischen Basisqualifizierungen für Ausbilder. Professionalisierungsdebatten sind durch diesen Mangel geprägt und erfordern zunächst die Erarbeitung von Mindeststandards.

Beispiel 4: Polen

Das polnische Berufsausbildungssystem ist im Wesentlichen durch ein System vollzeitschulischer Berufsausbildung geprägt. Ein kleiner, wenn auch wachsender Anteil durchläuft eine Berufsausbildung in der alternierenden Form eines dualen Systems, vorrangig in Handwerk und Gewerbe. Circa 32 % der Jugendlichen erwerben einen Abschluss auf dem Niveau des „qualifizierten Arbeiters“ durch den dreijährigen Besuch einer Vollzeit-Berufsschule. Darüber hinaus sind doppelqualifizierende Berufsbildungseinrichtungen wie das Technikum und das berufsbildende Lyzeum in Polen kennzeichnend. Diese vermitteln in vier bzw. fünf Jahren eine mittlere berufliche Qualifikation, verbunden mit der Hochschulreife (vgl. BIBB 2006). Das betriebliche Berufsbildungspersonal verfügt in Polen nicht über den Status einer eigenen Berufsgruppe. Es existieren keine verallgemeinerbaren Aussagen über die Aufgaben, Qualifikationen und Kompetenzen der betrieblichen Ausbilder. Lediglich in nebenberuflich tätige und hauptberufliche Ausbilder wird unterschieden und auf unterschiedliche Ausprägungen in Abhängigkeit von Unternehmensmerkmalen verwiesen. Einzig für die Gruppe der praktischen Ausbilder „Instruktorzy praktycznej nauki zawodu“, die in Berufsschulen für Erwachsene, Weiterbildungszentren und praktischen Berufsausbildungszentren (diese übernehmen z. T. die praktische Ausbildung im Rahmen der vollzeitschulischen Berufsausbildung) beschäftigt sind, existieren gesetzliche Regelungen zur Ausbildung, erlassen durch das Ministerium für Nationale Erziehung und Sport (vgl. STRIETSKA-ILINA 2008, 217 f.). Im Allgemeinen bildet ein Hochschulstudium oder eine Berufsausbildung und mehrjährige Berufserfahrung in Kombination mit einer pädagogischen Qualifikation die Grundvoraussetzung für die Ausübung dieser Tätigkeit (vgl. EURYDICE 2008, 36). Die minimale Dauer eines pädagogischen Qualifikationskurses beträgt für hauptberuflich tätiges Berufsbildungspersonal (wohlgermerkt hier auch gleichfalls für Lehrer in den berufsbildenden Schulen) 150 Stunden und umfasst: 130 Stunden Theorie und 20 Stunden praktisches Methodentraining. Wesentliche Inhalte sind:

- Grundlagen der Ausbildung
- Basiswissen in Psychologie und Pädagogik
- die Organisation des Bildungssystems
- die rechtlichen Grundlagen der Berufsbildung und
- Methoden der praktischen Berufsausbildung

Für nebenberufliche Ausbilder existiert eine vereinfachte Verordnung, die eine 80-stündige Qualifizierung vorsieht. Beachtlich ist weiterhin, dass die detaillierte Ausgestaltung der Curricula für beide Formen von den jeweiligen Bildungsanbietern der Kurse erarbeitet wird (vgl. STRIETSKA-ILINA 2008, 228). Resümierend wird im Länderreport formuliert, dass in Polen ein System für die Aus- und Weiterbildung des

betrieblichen Bildungspersonals, vor allem wegen der verstärkten Implementierung betrieblicher Berufsausbildung, dringend benötigt wird. Allerdings wird gleichzeitig konstatiert, dass den Unternehmen dieser Bedarf und die Notwendigkeit noch stärker aufgezeigt werden muss, um deren Blick für die Zukunftsträchtigkeit des Themas zu erweitern (vgl. STRIETSKA-ILINA 2008, 236). Das bestehende Qualifizierungsmodell für hauptberuflich tätiges Bildungspersonal liefert eine pädagogische Basisqualifizierung, die auch – ggf. novelliert und mit aktuellen Erfordernissen bspw. der Befähigung zur Vermittlung internationaler Kompetenzen ergänzt – für die Gruppe der betrieblichen Ausbilder einen Mindeststandard bieten und grundlegend für weiterführende Qualifizierungen sein könnte.

4. Befunde und Desiderate

Für die vier exemplarisch betrachteten Länder lässt sich feststellen, dass trotz Unterschiedlichkeit in den Berufsbildungssystemen eine Übereinkunft in der Schlüsselstellung des betrieblichen Bildungspersonals und damit der Bedeutung weitergehender Professionalisierung vorhanden ist. Allerdings befinden sich die einzelnen Länder an völlig unterschiedlichen Entwicklungsstellen bzgl. der Etablierung von Qualifizierungsangeboten. Während Deutschland und Österreich langjährige Qualifizierungstraditionen aufweisen und über standardisierte und zertifizierte Qualifizierungsangebote für die Zielgruppe im Zuge einer Debatte um Qualitätsmanagement und -sicherheit diskutieren, sind Polen und Italien mit einem andauernden Wandel im beruflichen Bildungssystem konfrontiert, infolge dessen eine Diskussion um anforderungsgerechte Ausbilderqualifizierung angestoßen wurde. Aus den Länderexpertisen wird deutlich, dass derzeit die Bedingungen für entscheidende Veränderungen noch nicht überall gegeben sind – d. h. der relativ breite Konsens über notwendige Neudefinitionen der Rolle des Aus- und auch Weiterbildners schlägt sich nicht durchgängig in entsprechenden nationalen Professionalisierungs- und Qualifizierungsstrategien nieder. Deutschland und Österreich sind bestrebt, vorhandene Mindeststandards im Rahmen eines Ausbildungssystems für die Ausbilder zu novellieren bzw. um ein entsprechendes Weiterbildungssystem mit dem Fokus auf neuen Tätigkeiten, Rollen und Verantwortlichkeiten als zentrale zukünftige Herausforderungen zu erweitern. Polen und Italien stehen vor der Aufforderung, zunächst entsprechende Weichen für die Basisqualifizierung des betrieblichen bzw. praktisch tätigen Bildungspersonals zu stellen. Es gilt, dafür zum einen Mindeststandards zu schaffen, zum anderen aktuelle Erfordernisse wie beispielsweise die Berücksichtigung internationaler Handlungskompetenz in Novellierungen und Weiterentwicklungen einzubeziehen. Die Datenbasis zur Lösung dieser Aufgaben auf europäischer Ebene ist allerdings dünn. Die Studie Eurotrainer liefert zwar erstmals einen umfangreicheren Einblick, jedoch wird

bereits bei Sichtung der Länderberichte deutlich, dass Experten der jeweiligen Länder ein unterschiedliches Verständnis und eine unterschiedliche Tiefgründigkeit zu den Themen mitbringen, sodass ein Vergleich und die Schaffung einer gemeinsamen Basis von Mindeststandards für Anforderungen, Qualifizierungen und Kompetenzen des betrieblichen Bildungspersonals noch in weiter Ferne stehen. Das Thema „Befähigung zur Vermittlung internationaler Kompetenzen in der Berufsausbildung“ hat z. B. bisher nur in Deutschland expliziten Eingang in die Ausbilderqualifizierung gefunden. So ist offensichtlich, dass Ausbilderqualifizierung in einem hohen Maße von der jeweiligen Arbeitsmarkttradition, der politischen und wirtschaftlichen Situation und den nationalen Rahmenbedingungen des Landes abhängig ist (vgl. KIRPAL, TUTSCHNER 2008a, 19). In der Folge ist festzuhalten, dass das betriebliche Bildungspersonal von der eigenen Qualifikation her in der Regel gar nicht in der Lage sein wird, Ausbildungsangebote zur Entwicklung internationaler beruflicher Handlungskompetenz zu entwickeln. Das heißt es bleibt vorerst dabei, dass dieser wichtige Lernbereich entweder gar nicht, durch andere Lernorte in der Ausbildung oder nur aufgrund individueller Biografien und Interessenlagen einzelner Ausbilder im Sinne einer „Insellösung“ (analog zu Befunden aus dem Jahr 2001, vgl. DIETRICH 2002) eher vereinzelt abgedeckt wird.

5. Konsequenzen

Die Rolle des Berufsbildungspersonals für die Vermittlung zukunftssträchtiger Kompetenzen ist wirtschaftlich, gesellschaftlich und bildungspolitisch unumstritten. Trotzdem ist der Status dieser Gruppe im Sinne einer professionalisierten Beruflichkeit wenig anerkannt und die Situation des Bildungspersonals (empirisch) kaum berücksichtigt. Das heißt, es existiert lediglich eine bruchstückhafte Datenlage darüber, wer mit welcher Qualifikation in welchem Rahmen welche Inhalte und mit welchen Methoden – anders als bei Lehrkräften in den berufsbildenden Schulen – faktisch mit betrieblicher Ausbildung betraut ist. Entsprechende Forschung und Studien, die sich mit Aus- und Weiterbildnern befassen, sind in Europa kaum zu finden. Ebenso sind statistische Daten über Beschäftigungsstatus, Alter, Geschlechterverteilung, Bildungsstatus der Zielgruppe in den europäischen Ländern gar nicht oder nur unzureichend erfasst. Das Fehlen der Daten und Hintergrundinformationen macht eine Status- und Situationsanalyse und damit auch Zukunftsprognosen unmöglich (vgl. KIRPAL, TUTSCHNER 2008a, 20 f.). Zur Schaffung von gemeinsamen Mindeststandards und damit auch zur gemeinsamen Integration der Befähigung des betrieblichen Bildungspersonals zur Vermittlung einer internationalen beruflichen Handlungskompetenz (vgl. DIETRICH, REINISCH 2009) sollte es zunächst Ziel sein, ein einheitliches Begriffsverständnis in den Ländern zu schaffen. Darauf aufbauend sollte weiter an

einer fundierten empirischen Datenbasis für die einzelnen Länder gearbeitet werden. Ergänzend sind insbesondere für den Schwerpunkt der internationalen beruflichen Handlungsfähigkeit folgende Fragen (vgl. FROMMBERGER, REINISCH 2003, 4) länderübergreifend zu klären:

- Welche Kompetenzen muss das betriebliche Bildungspersonal besitzen, um didaktische Maßnahmen zur Internationalisierung erfolgreich gestalten zu können?
- Auf welchem Weg kann das Bildungspersonal die fachlich-inhaltlichen und pädagogischen Kompetenzen erwerben?
- Welche Entwicklungsfelder weist die Ausbildung des Bildungspersonals in den Ländern im Hinblick auf die didaktische Dimension der Internationalisierung auf?
- Welche Maßnahmen können ergriffen werden, um die didaktische Expertise des betrieblichen Bildungspersonals für die entsprechende Integration in die Berufsbildung zu erhöhen?

Darüber hinaus eröffnet auch ein Blick in die Lehrerkognitionsforschung weitere interessante Forschungsfelder für die Gruppe der betrieblichen Ausbilder und erlaubt eine Ergänzung der weiter oben formulierten Fragen:

- Welche Rolle spielen – unabhängig von diversen Wissensfacetten – Überzeugungen/Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten des Ausbilders im Rahmen der Vermittlung internationaler Kompetenzen? (vgl. BAUMERT, KUNTER 2006, 482)

Diesbezüglich liegen nur vereinzelte Studien bzw. Good-Practice-Ansätze vor (z. B. DIETRICH, HEIMANN, MEYER 2004, 89 ff.), die aber verdeutlichen, dass es durchaus einen Zusammenhang zwischen der Biografie bzw. individuellen Erfahrungen von Ausbildern und ihrem Interesse und Engagement bei der Entwicklung und Durchführung von Lernangeboten im internationalen Kontext gibt. Angesichts eines zunehmenden Erfordernisses der Vermittlung internationaler und interkultureller Kompetenzen in der Berufsausbildung muss einem wachsenden Paradoxon dringend entgegengewirkt werden: Den komplexeren und zunehmend auf die Anforderungen einer internationalisierten Arbeitswelt auszurichtenden Ausbilderaufgaben steht nur eine geringe Unterstützung durch formalisierte Angebote für die Aus- und Weiterbildung des Bildungspersonals und folglich nur eine geringe diesbezügliche Professionalität des betrieblichen Bildungspersonals gegenüber.

Für die europäische Ebene, aber auch für die deutsche Situation, bleibt zusammenfassend zu konstatieren: Grundvoraussetzung für ein zielorientiertes Handeln aller Beteiligten ist Transparenz – die Verbesserung der Datenlage muss zunächst ein zentrales Forschungsfeld für die Verkopplung von nationalen und internationalen

Aktivitäten werden, z. B. als Forschungsgegenstand der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, aber auch für die Arbeits- und Qualifikationsforschung. Diesbezüglich ist zu hoffen, dass auch durch Initiativen wie z. B. TTNNet oder entsprechende europäische Berufsbildungsprogramme ein Beitrag (vgl. hierzu BAHL, GROLLMANN, GROSS 2008) zur Verbesserung der Transparenz geleistet und Handlungsoptionen entwickelt werden können.

Literatur

- ALLEMANN-GHIONDA, Cristina: Interkulturalität und Internationalität im Curriculum – vom theoretischen Postulat zur Institutionalisierung? In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 6, S. 798–802
- ARCHAN, Sabine; MAYR, Thomas: Berufsbildung in Österreich. Kurzbeschreibung. CEDEFOP Panorama Series, 124. Luxemburg 2006
- ARCHAN, Sabine; HENKEL, Susanna-Maria; WALLNER, Josef: Training VET Teachers and Trainers (EN). CEDEFOP Theme 6 – Final Report. Wien 2004, URL: <http://www.abf-austria.at/docs/abf%20InfoDoc%204-2004.pdf> (16.04.2009)
- ARCHAN, Sabine; LEHNER, Bettina: Country Report Austria. In: KIRPAL, Simone; TUTSCHNER, Roland: Studies on trainers in vocational education and training – key actors to make lifelong learning a reality in Europe. Final Report Vol. 2 Country Reports. Bremen 2008c, S. 119–138, URL: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/euro-trainer2_en.pdf (15.04.2009)
- AUSBILDER-EIGNUNGSVERORDNUNG (AEVO) vom 21. Januar 2009. In: Bundesgesetzblatt Teil I, S. 88–92
- BAHL, Anke: Country Report Germany. In: KIRPAL, Simone; TUTSCHNER, Roland: Studies on trainers in vocational education and training – key actors to make lifelong learning a reality in Europe. Final Report Vol. 2 Country Reports. Bremen 2008c, S. 119–138, URL: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/eurotrainer2_en.pdf (15.04.2009)
- BAHL, Anke; DIETRICH, Andreas: Die vielzitierte „neue Rolle“ des Ausbildungspersonals – Diskussionslinien, Befunde und Desiderate. In: DIETRICH, Andreas; MEYER, Rita: WS 25: Berufsbildungspersonal. bwp@Spezial 4 – Hochschultage Berufliche Bildung (2008), URL: http://www.bwpat.de/ht2008/ws25/meyer_ws25-ht2008_spezial4.shtml (15.04.2009)
- BAHL, Anke; GROLLMANN, Philipp; GROSS, Herold: Berufliches Bildungspersonal in Europa: Rückblick – Überblick – Ausblick. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 37 (2008) 6, S. 14–17
- BAUMERT, Jürgen; KUNTER, Mareike: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (2006) 4, S. 469–520
- BENDER-SZYMANSKI, Dorothea: Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht empirischer Bildungsforschung. In: AUERNHEIMER, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden 2008, S. 201–228

- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Beschreibung des Berufsbildungssystems in Polen, URL: <http://www.bibb.de/de/24370.htm> (16.04.2009)
- BORCH, Hans u. a.: Internationalisierung in der Berufsbildung. Strategien – Konzepte – Erfahrungen – Handlungsvorschläge. Bielefeld 2003
- BRATER, Michael; WAGNER, Jost: Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals. Ergebnisse einer explorativen Studie. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 37 (2008) 6, S. 5–9
- CEDEFOP (Hrsg.): Future skill needs in Europe. Medium-term forecast: synthesis report. Luxembourg 2008
- DESCY, Pascaline; TESSARING, Manfred: Die Ausgrenzung aus dem Arbeitsmarkt bekämpfen: Ist berufliche Ausbildung erfolgreich? In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung 41 (2007) 2, S. 76–98
- DIETRICH, Andreas: Zum Status Quo der Vermittlung internationaler Kompetenzen in Deutschland. In: DYBOWSKI, Gisela; FAHLE, Klaus; FEUERSTEIN, Michaela (Hrsg.): Globalisierung, Europäisierung, internationale Vernetzung. Innovative Konzepte zur Förderung von Mobilität und internationalen Qualifikationen. Bielefeld 2002, S. 17–25
- DIETRICH, Andreas: Bildungspersonal in Schule und Betrieb zwischen Polyvalenzanforderungen und Professionalisierung. In: DIETRICH, Andreas; FROMMBERGER, Dietmar; KLUSMEYER, Jens: Akzentsetzungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, URL: http://www.bwpat.de/profil2/wordelmann_profil2.shtml (15.04.2009)
- DIETRICH, Andreas; HEIMANN, Korinna; MEYER, Rita: Berufsausbildung im Kontext von Mobilität, interkulturellem Lernen und vernetzten Lernstrukturen – Eine Best Practice Expertise am Beispiel des Qualifizierungsförderwerk Chemie GmbH (QFC) Halle. Band 112 der Schriftenreihe „Edition der Hans-Böckler-Stiftung“. Düsseldorf 2004
- DIETRICH, Andreas; REINISCH, Holger: Internationale und interkulturelle berufliche Handlungskompetenz als Zielkomponente beruflicher Bildung. (In diesem Band)
- DIETRICH, Andreas; REINISCH, Holger: Internationale und interkulturelle Kompetenzen. In: ABWF (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2005: Kompetente Menschen – Voraussetzung für Innovationen. Münster, New York, München, Berlin 2005, S. 275–349
- EURYDICE (Hrsg.): Structures of education, vocational training and adult education systems in Europe. Poland 2008. Warsaw 2008, URL: http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/041DN/041_PL_EN.pdf (16.04.2009)
- EUROPÄISCHER RAT: Schlussfolgerungen des Vorsitzes. SN 100/00. Lissabon 2000
- FISCHER, Martin; MÜNK, Dieter: Berufsbildungsforschung im Prozess der europäischen Integration. In: RAUNER, Felix: Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 88–94
- FORLEO, Marianna u. a.: Country Report Italien. In: KIRPAL, Simone; TUTSCHNER, Roland: Studies on trainers in vocational education and training – key actors to make lifelong learning a reality in Europe. Final Report Vol. 2 Country Reports. Bremen 2008c, S. 185–196, URL: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/eurotrainer2_en.pdf (15.04.2009)

- FROMMBERGER, Dietmar; REINISCH, Holger: Internationalisierung der Berufsbildung – Veränderungen des Anforderungsprofils des Bildungspersonals in der beruflichen Bildung. Jena 2003 (Jenaer Arbeiten zur Wirtschaftspädagogik, Reihe A: Kleine Schriften, 17)
- KIMMELMANN, Nicole: Herausforderungen und Ansätze im Umgang mit der kulturellen Vielfalt der Lernenden in der Beruflichen Bildung. In: BALS, Thomas; HEGMANN, Kai; WILBERS, Karl (Hrsg.): Qualität in Schule und Betrieb: Forschungsergebnisse und gute Praxis. Tagungsband zu den 15. Hochschultagen Berufliche Bildung 2008 in Nürnberg. Aachen 2009, S. 254–264
- KIRPAL, Simone; TUTSCHNER, Roland: Betriebliches Bildungspersonal: Schlüsselakteure des lebenslangen Lernens. ITB-Forschungsberichte 33/2008. Bremen 2008a, URL: <http://elib.suub.uni-bremen.de/ip/docs/00010388.pdf> (15.04.2009)
- KIRPAL, Simone; TUTSCHNER, Roland: Studies on trainers in vocational education and training – key actors to make lifelong learning a reality in Europe. Final Report Vol. 1. Bremen 2008b, URL: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/eurotrainer1_en.pdf (15.04.2009)
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN: Bericht der Kommission – Die konkreten künftigen Ziele der Bildungssysteme. Brüssel 2001, URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/concrete-future-objectives_de.pdf (15.04.2009)
- LANFRANCHI, Andrea: Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In: AUERNHEIMER, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden 2008, S. 231–260
- LAUTERBACH, Uwe: Vergleichende Berufsbildungsforschung. Theorien, Methodologien und Ertrag am Beispiel der Vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit Bezug auf die korrespondierende Disziplin Comparative Education/Vergleichende Erziehungswissenschaft. Baden-Baden 2003
- LENEY, Tom. u. a.: Achieving the Lisbon goal: The contribution of VET. London u. a. 2004, URL: http://www.kibb.de/cps/documents/kibb/pdf/a13_lisbon_goals_final_10-09-04.pdf (16.04.2009)
- MEYER, Rita: Professionalisierung als Konzept zur Qualitätssicherung – Perspektiven für das Berufsbildungspersonal und -forschung. In: DIETRICH, Andreas; MEYER, Rita: WS 25: Berufsbildungspersonal. bwp@ Spezial 4 – Hochschultage Berufliche Bildung 2008, URL: http://www.bwpat.de/ht2008/ws25/meyer_ws25-ht2008_spezial4.shtml (15.04.2009)
- NIEMEYER, Beatrix: Zwischen Schule und Beruf – Dilemmata einer europäisch vergleichenden Übergangsforschung. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung 41 (2007) 2, S. 132–154
- SCHLOTTAU, Walter: Ausbildungspersonal – von der Eignung zur Professionalisierung. Regionale Erprobung zweijähriger Aufstiegsfortbildungsgänge. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 34 (2005) 6, S. 32–35

- SCHNEEBERGER, Arthur: Qualifiziert für die Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft. Über Trends, die den zukünftigen Aus- und Weiterbildungsbedarf bestimmen. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung 38 (2006) 2, S. 7–26
- SEVERING, Eckart: Handlungsbedarf in Deutschland? In: Wirtschaft und Berufserziehung 60 (2008) 11, S. 13–19
- SLOANE, Peter F. E.: Pädagogische Arbeit in sich veränderten Lebenswelten – Über die Anforderungen an die betriebliche Bildung in einer postmodernen Industriegesellschaft. In: DIETRICH, Andreas; FROMMBERGER, Dietmar; KLUSMEYER, Jens: Akzentsetzungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, URL: http://www.bwpat.de/profil2/wordelmann_profil2.shtml (15.04.2009)
- STRIETSKA-ILINA, Olga: Country Report Poland. In: KIRPAL, Simone; TUTSCHNER, Roland: Studies on trainers in vocational education and training – key actors to make lifelong learning a reality in Europe. Final Report Vol. 2 Country Reports. Bremen 2008c, S. 217–242, URL: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/eurotrainer2_en.pdf (15.04.2009)
- TESSARING, Manfred: Berufsbildung in Europa – Herausforderungen und Strategien. In: PRAGER, Jens U.; WIELAND, Clemens (Hrsg.): Duales Ausbildungssystem – Quo vadis? Berufliche Bildung auf neuen Wegen. Gütersloh 2007, S. 57–76
- TESSARING, Manfred; WANNAN, Jennifer: Berufsbildung – der Schlüssel der Zukunft. Lissabon – Kopenhagen – Maastricht: Aufgebot 2010. Synthesebericht des CEDEFOP zur Maastricht-Studie. Luxemburg 2004
- ULMER, Philipp; JABLONKA, Peter: Mehr Ausbildungsbetriebe – mehr Ausbildungsplätze – weniger Qualität? Die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) und ihre Folgen. In: BIBB Report. Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung 1 (2007) 3, S. 1–8
- WORDELMANN, Peter: Berufliches Lernen im Ausland – Stand der Forschung und Desiderata an die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: DIETRICH, Andreas; FROMMBERGER, Dietmar; KLUSMEYER, Jens: Akzentsetzungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, URL: http://www.bwpat.de/profil2/wordelmann_profil2.shtml (15.04.2009)

Jörg Engelmann

Internationale Qualifizierungsaktivitäten der IHK für München und Oberbayern

Viele Faktoren bestimmen den Werdegang eines Unternehmens. Dazu zählen zum Beispiel die angebotenen Produkte und Dienstleistungen sowie deren Marktdurchdringung oder auch die Unternehmensstruktur, die Unternehmensführung und ihr unternehmerisches Handeln. Weitere Erfolgsfaktoren sind der Unternehmensstandort und die vorhandene Infrastruktur, also Verkehrsanbindung, geeignete Gewerbeflächen und insbesondere die vorhandenen Personalressourcen, also auch der Fundus an qualifizierten Fachkräften. Die berufliche Bildung ist dabei ein entscheidendes Element.

Die oberbayerischen Unternehmen sind sich der Bedeutung der beruflichen Qualifizierung bewusst. Insbesondere die Ausbildung als bedeutendes Instrument zur Gewinnung von jungen Fachkräften hat in den vergangenen Jahren für die IHK-Betriebe weiter an Stellenwert zugelegt. Mehrere Faktoren bestätigen dies. Zum einen ist es der konstante Anstieg an aktiven Ausbildungsbetrieben im Bereich Industrie, Handel und Dienstleistungen allein in den vergangenen zehn Jahren um über 45 Prozent auf 10.716 im Jahr 2008. Auch der Einschnitt bei den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen im Jahr 2002 infolge der IT-Krise verlangsamte nur kurzzeitig den Zuwachs der ausbildenden Unternehmen in Oberbayern. Ebenfalls sind die Eignungsfeststellungen der IHK gem. §§ 27 ff. BBiG für Unternehmen, die erstmals in die betriebliche Ausbildung einsteigen möchten, in den vergangenen Jahren unverändert hoch. Über 2.000 neue Ausbildungsbetriebe konnten alleine im Jahr 2008 akquiriert werden. Letztendlich lässt sich aus unterschiedlichen Gründen nicht jedes Ausbildungsplatzangebot realisieren. Selbst in bundesweit schwächeren Ausbildungsjahren blieben in Oberbayern verhältnismäßig viele Ausbildungsplätze unbesetzt.

Zum anderen haben die Ergebnisse der jüngsten Ausbildungsumfrage vom Februar 2009 bei den Ausbildungsbetrieben gezeigt, dass die Ausbildung einen zentralen Stellenwert besitzt und die Sorge um den Fachkräftenachwuchs sie mehr beeinflusst als die reinen Geschäftserwartungen. Ein Ergebnis, das die Erfahrungen der oberbayerischen Unternehmen der vergangenen Jahre widerspiegelt: Es ist die intensive Suche nach geeigneten Fachkräften und Auszubildenden, die zunehmend schwieriger wird. Und es ist der demografische Wandel, der nicht nur zu sinkenden Schulabgängerzahlen führen, sondern gleichzeitig auch das Durchschnittsalter der Belegschaft der Unternehmen erhöhen wird. Auch Veränderungen in der Schulabgängerstruktur können deutliche Auswirkungen auf das Bewerberangebot für

Ausbildungsstellen mit sich bringen. Für Schulabgänger mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife konkurriert die berufliche Bildung mit einem direkten Studium an einer Universität oder Fachhochschule. Auch wenn sie sich auf einen Ausbildungsplatz erfolgreich bewerben, so besteht immer die „Gefahr“, dass sie nach der Ausbildung das Unternehmen für ein Hochschulstudium wieder verlassen. Doch nicht immer bietet sich die Möglichkeit einer Weiterbeschäftigung für die Zeit während oder nach dem Studium und dann sicher nicht in dem ursprünglich vorgesehenen Beschäftigungsfeld. Für die Schulabsolventen mit Hochschulreife muss sich die Ausbildung somit als Konkurrenz zu Bachelor-Studiengängen behaupten können. Darum muss die Attraktivität der dualen Ausbildung und der beruflichen Weiterbildung im Bewusstsein der Schüler und ihrer Eltern, aber auch der Schulen und Lehrkräfte fest verankert werden.

Eine Möglichkeit ist, sogenannte duale Studiengänge (Kombination von dualer Ausbildung und Hochschulstudium) weiter auszubauen. Immer mehr Unternehmen nutzen diese Variante, um leistungsstarken jungen Menschen von Beginn an entsprechende Entwicklungs- und Karrieremöglichkeiten im Unternehmen aufzuzeigen. Selbstverständlich unterstützt die IHK ihre Betriebe, initiiert und entwickelt solche Qualifizierungsangebote mit. Aber unabhängig von solchen Sondermodellen kann alleine die Option auf interessante Qualifizierungsmöglichkeiten während der Beschäftigung, also auch innerhalb der beruflichen Aus- und Weiterbildung, bereits als Magnet für leistungsstarke und -willige Jugendliche fungieren. Die Maxime heißt: Selbst wenn die Region Oberbayern als attraktives Zuzugsgebiet gilt und damit einige Auswirkungen nur abgeschwächt auftreten werden, muss es gelingen, geeignete junge Mitarbeiter als Fachkräfte an die oberbayerischen Unternehmen zu binden.

Die Umfrage bei den Industrieunternehmen im Herbst 2008 hat deutlich gemacht, dass die Betriebe die Rahmenbedingungen des Standortfaktors Personal als nicht zufriedenstellend bewerten, vor allem im Hinblick auf die Personalkosten oder auch die Verfügbarkeit geeigneter Fachkräfte. Dabei sind sie sich aber ihrer Verantwortung bei Aus- und Weiterbildung durchaus bewusst. Aufgabe der IHK ist es, diese Eigenverantwortung der Betriebe zu stärken und sie bei der Qualifizierung der Belegschaft und Gewinnung von jungen Nachwuchskräften zu unterstützen, natürlich auch bei Kompetenzen, die jenseits der Landesgrenzen Deutschlands benötigt werden.

Im Zuge der Wirtschaftskrise deutet sich zwar an, dass die Auslandsinvestitionen 2009 in Deutschland rückläufig sein werden. Produktionsverlagerungen aus Kostengründen verlieren an Bedeutung. Gleichzeitig nehmen aber strategische Motive (Markterschließung, Vertrieb und Kundendienst) relativ an Bedeutung zu. Für den Wirtschaftsstandort Oberbayern kommt hinzu: Nach Einschätzung der IHK für München und Oberbayern verfolgt rund ein Drittel der oberbayerischen Betriebe eine konsequente Internationalisierungsstrategie. Für eine erfolgreiche Umsetzung

sind entsprechend qualifizierte Fachkräfte notwendig, die sich z. B. der Fragen zur Markterschließung, Finanzierungs- oder auch Zollfragen annehmen können.

Aber auch unabhängig von konkreten Auslandsprojekten gibt es keinen Wirtschaftsbereich, der nicht zu irgendeinem Zeitpunkt im Inland mit Unternehmen oder Produkten anderer Länder oder gerade in Oberbayern auch Kunden aus anderen Kulturkreisen (z. B. Handel, Tourismus, Verkehr etc.) in Berührung kommt. Umso entscheidender ist es aus Sicht der IHK, die internationale Qualifizierung der Mitarbeiter und der Unternehmen im Blickfeld zu haben, den Unternehmen die Notwendigkeit aufzuzeigen, sich hier zu engagieren, ihnen entsprechende Angebote zu machen und sie in ihren weiteren Umsetzungsstrategien zu unterstützen.

Die Ausgangslage im Industrie-, Handels- und Dienstleistungsbereich in Oberbayern lässt sich demnach wie folgt zusammenfassen: Die Wirtschaft ist stark exportorientiert, der internationale Tourismus sehr erfolgreich, und die Unternehmen sind ausbildungs- und weiterbildungsaffin, haben aber seit Jahren Probleme, ihre angebotenen Ausbildungsplätze adäquat zu besetzen und den Fachkräftebedarf zu decken. Für die IHK bedeutet das: die Unternehmen auch in ihren internationalen Vorhaben und bei der Qualifizierung ihrer Beschäftigten zu unterstützen. Hier gibt es Schnittmengen, für die vielschichtige und gleichzeitig adäquate Lösungen angeboten werden. Teilweise entspringen sie direkten hoheitlichen Aufgaben, teilweise sind sie mehr als Service zu verstehen, immer aber orientieren sie sich am Bedarf und Nutzen der Mitgliedsunternehmen.

So gilt es generell, die Länderkompetenzen der Unternehmen und ihrer Mitarbeiter zu erhöhen, wenn das Auslandsengagement konkreter wird. Die Betriebe finden hierfür ein breites Feld an Angeboten der IHK: individuelle Auskünfte und Beratungen durch IHK-Experten zu Markteintritt oder Zoll- und Finanzierungsfragen, fach- und länderspezifische Seminare im Bereich Außenhandel, Coachingprogramme, das Ausstellen von Ursprungszeugnissen, Unterstützung bei der Teilnahme an Auslandsmessen oder auch das große Netzwerk der Auslandshandelskammern.

Aber es geht auch um spezifische Kenntnisse des einzelnen Mitarbeiters im Betrieb. Steht das Ziel für ein Unternehmen fest, so können spezielle interkulturelle Seminare zu bestimmten Wirtschafts- und Kulturräumen wichtige Hilfestellungen für den Geschäftsverkehr vermitteln, die bereits seit Anfang der 90er-Jahre angeboten werden und die auch firmenspezifisch durchgeführt werden können. Da sich Englisch als weltweite Geschäftssprache durchgesetzt hat, werden Sprachseminare für „Business-English“ in verschiedenen Leistungsstufen angeboten. Innerhalb der beruflichen Weiterbildung finden sich spezielle Seminarthemen wie „Internationale Rechnungslegung“ oder „Internationales Projektmanagement“. Im Aufbau befinden sich derzeit Weiterbildungslehrgänge in Kooperation mit Auslandshandelskammern wie der Industriefachwirt/die Industriefachwirtin mit der AHK Indonesien.

Zwei weitere Aktionsfelder dienen der Netzwerkbildung und Exportförderung. Zum einen ist es die Durchführung von Delegations-Programmen, die Organisation von Messeauftritten, Vorträgen, Firmenbesuchen oder auch Kontaktgesprächen für ausländische Unternehmen vorsieht. Ein Beispiel sind die von „Bayern International“ ausgeschrieben Projekte „Bayern fit for Partnership“ (BfP), die in Kooperation mit den AHK'n ausländische Investoren nach Bayern bringen, die eine konkrete Zusammenarbeit mit heimischen Betrieben suchen. Zum anderen ist es die Vermittlung von Management-Trainern an AHK-Mitgliedsunternehmen, die deutsche Expertise im Management nachfragen.

Alle genannten Angebote haben als Zielgruppe bereits ausgebildete Fachkräfte. Die internationalen Kompetenzen werden unmittelbar (z. B. spezielle Seminare) oder mittelbar (z. B. Geschäftskontakte) vermittelt und erworben. Sie können demnach eher dem Bereich der beruflichen Weiterbildung zugeordnet werden. Der unmittelbare Nutzen für den Betrieb ist genauso erkennbar wie für die Fachkraft selber, wenn diese internationale Qualifikationen in Eigenregie erwerben will und kann.

Im Bereich der beruflichen Erstausbildung gibt es einige spezielle internationale Projekte außerhalb Europas, die das Ziel verfolgen, dem deutschen Dualen System ähnliche Qualifikationsformen mit vergleichbaren Prüfungen und Zertifizierungen für die dort angesiedelten internationalen oder deutschen Unternehmen anzubieten. Motivation der Unternehmen sind dabei der Mangel an qualitativ vergleichbaren Fachkräften und die positiven Erfahrungen und Standards des deutschen betrieblichen Ausbildungswesens. So werden z. B. spezielle englischsprachige IHK-Abschlussprüfungen in einigen technischen Ausbildungsberufen nach deutschen Verfahren beim Unternehmen MAGNA in deren Produktionsstandorten in Kanada, den USA und Mexiko durchgeführt. Die davor absolvierte Ausbildung ist vergleichbar strukturiert, aber den länderspezifischen Möglichkeiten angepasst. Ziel der IHK für München und Oberbayern ist dabei im Wesentlichen, die Mitgliedsunternehmen auch im Ausland bestmöglich zu unterstützen. Dass dadurch die Qualität des deutschen Ausbildungssystems in anderen Ländern anschaulich und erlebbar gemacht wird, ist ein zusätzlicher positiver Effekt, der auch den in Deutschland ausgebildeten Fachkräften auf dem internationalen Arbeitsmarkt hilft.

Im Regelfall konzentrieren sich die internationalen Aktivitäten in der beruflichen Ausbildung auf Europa. Das ist nicht nur bedingt durch die verschiedenen europäischen Förderprogramme oder Abkommen zur Stärkung der Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung. Es ist auch der Tatsache geschuldet, dass zwei Drittel der bayerischen Exporte in den europäischen Binnenmarkt gehen. So bestimmt auch hier der zu erwartende Nutzen der Unternehmen das Engagement der IHK. Ist im Bereich der Weiterbildung der Mitarbeiter oder bei der Ausbildung in den

ausländischen Produktionsstätten meist ein unmittelbarer Qualifizierungsbedarf erkennbar (Verlagerung von Produktionsanlagen, Aufbau eines Vertriebsnetzes, neue internationale Partnerschaften etc.), so bleibt er in der beruflichen Erstausbildung häufig vage. Andere Umstände scheinen einer internationalen Qualifizierung der Auszubildenden sogar eher hinderlich, wie sich in verschiedenen Gesprächen gezeigt hat. So ist z. B. der spätere Einsatzbereich im Betrieb nicht sicher, sofern eine Weiterbeschäftigung über das Ausbildungsende überhaupt zu erwarten oder gewollt ist. Speziell bei Auslandsaufenthalten werden das geringe Alter der Auszubildenden und die benötigte und vorgeschriebene Betreuung ebenfalls als Hindernis angeführt, genauso der Verlust an direkter Ausbildungs- und Lernzeit zur Prüfungsvorbereitung oder eine geringere Anwesenheit im Betrieb. Ebenfalls ergibt sich für die Unternehmen häufig nur ein verschwommenes Bild von den zu erwerbenden internationalen Qualifikationen, und der Mehrwert eines Aufenthaltes wird so wieder infrage gestellt. Bis der abstrakte Begriff „internationale Qualifizierung“ für viele Unternehmen mit Leben gefüllt und in viel mehr Unternehmen als bisher als fester Bestandteil der Ausbildung eingesetzt werden kann, sind viel Überzeugungsarbeit und gute Beispiele nötig.

Die IHK München hat von Anfang an den Weg der Kooperation mit anderen Partnern gesucht. Eine Bündelung der Kräfte und eine Aufgabenverteilung nach Know-how und Kompetenz haben sich als sehr erfolgreich erwiesen. So unterstützt die IHK München von Beginn an das LEONARDO-Programm der EU-Kommission und entwickelte zusammen mit der Berufsschule für Gastronomie- und Ernährungsberufe ein Projekt, das bis heute fortbesteht. Andere klassische und erfolgreiche LEONARDO-Mobilitätsprojekte vieler Münchner und oberbayerischer Berufsschulen sind gefolgt, die auch die IHK unterstützt. Federführung und Antragstellung liegen dabei bei den Berufsschulen. Die Grundstruktur in den meisten Fällen liegt bei einem zwei- bis dreiwöchigen kombinierten Aufenthalt in berufsbildenden Schulen und Betrieben der jeweiligen europäischen Projektpartner. Konkrete Projekte oder Lerneinheiten sind qualitätssichernde Elemente. Die Berufsschulen können hierbei den Vorteil nutzen, einen Pool an interessierten Auszubildenden aus verschiedenen Ausbildungsbetrieben zusammenstellen zu können. Für einzelne Unternehmen wirken die aufwendige Antragstellung und Durchführung des Programms meist zu aufwendig.

Ein weiteres Aktionsfeld der IHK bietet das Programm „Xchange“. Seit 2000 existiert dieses Projekt zur Förderung der Mobilität und des grenzüberschreitenden Arbeitsmarktes in den vornehmlich deutschsprachigen Alpenregionen Deutschlands, Italiens, Liechtensteins, Österreichs und der Schweiz. Träger sind die Internationale Bodenseekonferenz (IBK) und die Arbeitsgemeinschaft Alpenländer (Arge Alp). Die Grundstruktur sieht einen klassischen gegenseitigen Austausch von Auszubildenden für einen Zeitraum von vier Wochen vor. Das Partnernetzwerk (u. a. IHK,

Wirtschaftskammern, Ämter für Berufsbildung) unterstützt bei der Betriebs- und Unterkunftssuche. Die Förderstruktur und Abwicklung ist einfach strukturiert, was die Akzeptanz bei den Unternehmen erleichtert. Bisher haben fast alle beteiligten Betriebe signalisiert, auch weiterhin dieses Programm nutzen zu wollen.

Die IHK für München und Oberbayern sieht es als Aufgabe, derartige erfolgreich erprobte und bei den Unternehmen akzeptierte Projekte weiter zu fördern und noch mehr Auszubildende und Betriebe darüber für internationale Erfahrungen innerhalb der Ausbildung begeistern zu können. Ebenso wichtig ist es aber, innovative Ansätze zu unterstützen und die europäische Entwicklung in der beruflichen Bildung begleiten zu können. Hierzu zählen z. B. Pilotprojekte im Bereich der beruflichen Bildung ebenso wie ein stärkerer Fokus auf internationale Erfahrungen der Ausbilderinnen und Ausbilder in den Unternehmen sowie Lernpartnerschaften.

Die klassischen Mobilitätsprojekte im Programm LEONARDO sind meistens mit einem Aufenthalt der Auszubildenden im Ausland von drei Wochen verbunden. Das Berufsbildungsgesetz eröffnet jedoch die Möglichkeit einer längerfristigen, bis zu 25 Prozent der Ausbildungszeit dauernden Ausbildung im Ausland. Im Pilotprojekt „Pro Mobility“ wurden exemplarisch unter Projektleitung des Instituts für Bildungsforschung (IBW) Wien längerfristige Auslandsaufenthalte durchgeführt. Die Ergebnisse der Münchner drei-, neun- und zehnwöchigen Austausche, die auch hier in enger Kooperation mit den Berufsschulen durchgeführt wurden, zeigen, dass derartige Maßnahmen erfolgreich durchgeführt werden können: Längere, ausbildungsintegrierende und abgestimmte Auslandskomponenten sind ebenso möglich wie die Entwicklung anhaltender Partnerschaften der Betriebe, quasi die Verselbstständigung derartiger Kooperationen. Allerdings zeigen sie auch die derzeitigen Grenzen, die auch mit bestem Willen nicht alle überwunden werden können: Der Zeitkorridor innerhalb der Ausbildung für einen sinnvollen Aufenthalt im Ausland umfasst nur einen Teil der gesamten Ausbildungszeit (zweites/drittes. Ausbildungsjahr). Hier liegen erste Erfahrungen und Kenntnisse im entsprechenden Beruf vor und die Auszubildenden können so sicherer und zielgerichteter während ihres Auslandsaufenthalts agieren. Regelungen hinsichtlich der Berufsschulpflicht, Prüfungsvorbereitungszeiten, Prüfungstermine, aber auch Fragen zur Finanzierung (Finanzierung der Ausbildungsvergütung und Unterkunft der Auszubildenden) und der Betreuung vor Ort können derzeit nur teilweise über Projektgelder und Partnerschaften gelöst werden.

Das vorgesehene europäische Punktesystem für die berufliche Bildung (ECVET) kann das Ziel längerfristiger Auslandsaufenthalte in der beruflichen Erstausbildung unterstützen, indem es einen Rahmen bietet, um die Bewertung einzelner erbrachter Ausbildungskomponenten zu erleichtern. Dieses weitere Ergebnis von „Pro Mobility“ führte im Ergebnis zur Beteiligung am derzeit noch laufenden Innovationsprojekt

„MOVET“ unter Federführung der Technischen Universität München für Mechatroniker/Industriemechaniker.

Die verschiedenen durchgeführten Projekte und die ersten Erfahrungen in der aktuellen Lernpartnerschaft „Pro Dual“ haben weiter gezeigt, dass das deutsche System der Berufsausbildung mit seiner echten Dualität der Partner Ausbildungsbetrieb und Berufsschule eine erfolgreiche Struktur besitzt. Dabei liegt es in der Natur der Sache, dass die neidvollen Blicke der Partner vor allem auf die Unternehmen als echte Lernstätten mit qualifiziertem Ausbildungspersonal gerichtet sind. Die Strukturen und Möglichkeiten des beruflichen Schulwesens sind ihnen aufgrund ihrer meist verschulden Berufsbildungssysteme in ihren Ländern eher vertraut. Für die IHK ist es daher logisch, die europäische Zusammenarbeit auf das Feld der Ausbilderqualifizierung auszuweiten sowie Ausbilder und Prüfer in weiteren Projekten ähnlich dem Projekt „CoFinEx“ (Cooperation in Final Exams for Retail Trade), das unter Federführung des Instituts für Bildungsforschung und Qualitätssicherung (ISB) Bayern durchgeführt wurde, in ihrer Arbeit zu unterstützen. Von dem Auf- und Ausbau neuer internationaler Partnerschaften im Bereich des Ausbildungspersonals profitieren auch die Auszubildenden. Die Bereitschaft, seine eigenen Auszubildenden ins Ausland zu schicken, steigt mit den eigenen positiven Erfahrungen.

Für die IHK für München und Oberbayern steht das Thema „Internationale Qualifizierung“ immer unter dem Aspekt der Verwertbarkeit und des Nutzens im beruflichen Alltag. Im Bereich der beruflichen Weiterbildung ist die Notwendigkeit einer Qualifizierungsmaßnahme für das Unternehmen eher greifbar und für die Fachkraft unmittelbarer verwertbarer als in der Ausbildung. Die Persönlichkeitsbildung und die Fremdsprachenkenntnisse sind wohl die derzeit am ehesten erkennbaren positiven Effekte eines Auslandsaufenthalts während der Ausbildung. Darüber hinaus zeigen aber die gezielt ausgewählten Projekte, dass auch vertiefte Fachkenntnisse, auch über einen längeren Zeitraum hinweg, erworben und integrativ für die Ausbildung genutzt werden können. Die Offenheit der Unternehmen gegenüber Erfahrungen ihrer Auszubildenden im europäischen Ausland wächst und lässt sich mit eigenen positiven internationalen Erfahrungen der Ausbilder noch weiter steigern. Mit der verstärkten Bewerbung der verschiedenen Förderprogramme und der gezielten Ansprache und Unterstützung vor allem der kleinen und mittelgroßen Mitgliedsunternehmen sollen noch mehr Auszubildende und junge Fachkräfte die Chancen und Möglichkeiten einer internationalen Qualifizierung erleben können. Das mit ESF- und Bundesmitteln geförderte Projekt der Mobilitätsberaterin/des Mobilitätsberaters wird die kleinen und mittelgroßen Betriebe bei ihren Vorhaben unterstützen.

Allerdings ist es nicht das Ziel, nur in Teilnehmerzahlen und rein quantitativ zu planen. Dauerhaft erfolgreich werden nur qualitativ gute Maßnahmen sein, die zusammen mit den besten inländischen und ausländischen Partnern durchgeführt

werden. Daher liegt das besondere Augenmerk auf dem Aufbau und der Pflege eines Netzwerkes sowie der vertrauensvollen Zusammenarbeit und Abstimmung. Auch als Folge von „Pro Mobility“ hat die IHK den „Pro-Mobility-Steuerungskreis“ initiiert, der als Austausch- und Abstimmungsforum der zentralen Partner in europäischen Bildungsprojekten wie den Kammern, Ministerien, der TU München und Landeshauptstadt München fungiert. Das vertrauensvolle Arbeiten in funktionierenden Netzwerken ist das Ziel. Alle Partner müssen entsprechend ihrer Möglichkeiten optimal eingebunden sein, um bestmögliche Arbeit liefern zu können. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass dies in Oberbayern erfolgreich möglich sein kann.

Susanne Klimmer

Was bringen Auslandspraktika von Lehrlingen den Unternehmen?

Ergebnisse einer Befragung von österreichischen Unternehmen

1. Hintergrund

Seit Österreich im Jahr 1995 der Europäischen Union beigetreten ist, besteht für alle Österreicher/-innen die Möglichkeit, die volle Mobilität zu nützen – und zwar sowohl im Rahmen der Ausbildung als auch im Rahmen der Berufstätigkeit. Unterstützt wird die Mobilität durch diverse Förderprogramme der EU, von denen hauptsächlich das Programm für lebenslanges Lernen/Leonardo da Vinci für berufliche Mobilität, darunter Betriebspraktika von Lehrlingen, relevant ist. Darüber hinaus finanzieren verschiedene nationale und regionale Stellen (z. B. das Bundesministerium für Wirtschaft, Jugend und Familie, die Stadt Graz, der Wiener ArbeitnehmerInnenförderfonds u. a.) Auslandspraktika von Lehrlingen.

IFA – Internationaler Fachkräfteaustausch organisiert seit 1995 Auslandspraktika für Personen in beruflicher Erstausbildung, junge Arbeitnehmer/-innen und Ausbilder/-innen. IFA versteht sich als One-Stop-Shop, der Einzelpersonen und Unternehmen Zugang zu Fördermitteln für transnationale Mobilität verschafft. IFA beantragt die Fördergelder, organisiert Praktika im Ausland und übernimmt sämtliche Formalitäten in Bezug auf Abrechnung und Berichterlegung. Kernzielgruppen von IFA sind Lehrlinge und Unternehmen.

Dass Auslandspraktika die fachlichen, sprachlichen und persönlichen Kompetenzen der Lehrlinge positiv beeinflussen, ist unbestritten. Inwieweit sie jedoch einen unmittelbaren Einfluss auf die Unternehmen und deren internationale Aktivitäten haben, ist bisher nirgendwo erhoben und dokumentiert worden. Alle Berichte beruhen auf Vermutungen und Einzelfallstudien – EU-weit sind keine standardisierten Erhebungen verfügbar.

Im Auftrag von „go international“, einer Initiative des österreichischen Bundesministeriums für Wirtschaft, Familie und Jugend (BMWFJ) und der Wirtschaftskammer Österreich (WKÖ) hat IFA nun erstmals erhoben und dokumentiert, welche Auswirkungen Auslandspraktika von Lehrlingen für deren österreichischen Ausbildungsbetriebe haben. Zu diesem Zweck wurde eine standardisierte Befragung jener Betriebe, die in den letzten drei Jahren (2006 bis 2008) über IFA ihren Lehrlingen Auslandspraktika ermöglicht haben, durchgeführt. Für die Befragung wurde ein

vollstandardisierter Fragebogen entwickelt. Die Auswertung erfolgte nach allgemein gültigen statistischen Methoden und Richtlinien.

151 österreichische Unternehmen (das sind alle, die in den Jahren 2006 bis 2008 mit IFA Lehrlinge für ein Auslandspraktikum entsandt haben) konnten in die Befragung einbezogen werden. Der Rücklauf betrug 44,4 %. Trotz der insgesamt verhältnismäßig geringen Anzahl an Fragebögen kann von einer hohen Repräsentativität der Ergebnisse aufgrund der Rücklaufquote ausgegangen werden. Mit der Befragung konnten nicht nur 44,4 % der Unternehmen, die Lehrlinge entsandt haben, erreicht werden, sondern gleichzeitig auch 45,5 % der Auslandspraktika, die diese Unternehmen ihren Lehrlingen ermöglicht haben:

Tabelle 1: Auslandspraktika von Lehrlingen, die in der Befragung berücksichtigt sind

Auslandspraktika von Lehrlingen	2006	2007	2008	2006–2008
Lehrlinge, die von IFA für ein Praktikum ins Ausland vermittelt wurden	239	194	194	627
Praktika von Lehrlingen, die mit der Befragung erreicht wurden	86	86	113	285
d.s. Prozent der erreichten Lehrlingspraktika	36,0 %	44,3 %	58,2 %	45,5 %
Quelle: IFA-Befragung 2009				

2. Die befragten Unternehmen

Die meisten der befragten Unternehmen sind im Bereich Metall/Maschinen- und Fahrzeugbau tätig (23 %), gefolgt vom Handel (Einzel- und Großhandel, 21 %). Elektro- und Elektronikunternehmen liegen mit 11 % bereits deutlich dahinter, alle weiteren Wirtschaftsbereiche sowie auch der öffentliche Dienst sind nur vereinzelt vertreten. Knapp ein Drittel der befragten Unternehmen ist in der Produktion tätig. Ein großer Teil der Unternehmen hat mehr als 100 Beschäftigte am befragten Standort, was zeigt, wie viel schwieriger es für Klein- und Kleinstunternehmen sein dürfte, Lehrlinge für die Dauer eines mehrwöchigen Praktikums ins Ausland zu entsenden. Die häufigsten Berufe, die in den befragten Unternehmen ausgebildet werden, sind Bürokaufmann/-frau, Maschinenbautechnik und Elektrobetriebstechnik.

3. Lehrlinge, die ein Auslandspraktikum absolviert haben

Die 67 befragten Unternehmen haben zwischen 2006 und 2008 insgesamt 285 Lehrlingen ein Praktikum im Ausland ermöglicht, das sind im Durchschnitt 4,25 Lehr-

linge pro Unternehmensstandort. Pro Jahr und Unternehmen haben im Durchschnitt zwischen 1,28 und 1,69 Lehrlinge ein Praktikum im Ausland absolviert.

Für die meisten Unternehmen sind die für Auslandspraktika ausgewählten Lehrberufe die häufigsten oder einzigen, in denen sie Lehrlinge ausbilden. Manche Unternehmen wählen nicht bestimmte Lehrberufe, sondern entscheiden nur nach den Leistungen der Lehrlinge, ob für sie ein Auslandspraktikum infrage kommt. 13 % der befragten Unternehmen gaben an, dass Auslandspraktika den Lehrlingen in jenen Lehrberufen angeboten würden, bei denen das Unternehmen den größten Nutzen sehe. 9 % der Betriebe richten sich bei der Auswahl von Lehrberufen nach dem Angebot von Praktikumsplätzen im Ausland.

4. Gewählte Länder

Am häufigsten haben die Lehrlinge Praktika in Großbritannien, gefolgt von Deutschland absolviert. An dritter Stelle liegt Irland, dahinter Finnland, Spanien und die Schweiz. Etwa die Hälfte der befragten Unternehmen hat die Länder für die Praktika ihrer Lehrlinge bewusst gewählt, in den anderen Unternehmen haben sich die Länder zufällig ergeben. Für jene Unternehmen, die die Länder bewusst gewählt hatten, stand der sprachliche Nutzen für Lehrling und Betrieb im Vordergrund. Vor allem Dienstleistungs- und Handelsbetriebe entsenden ihre Lehrlinge bevorzugt nach Großbritannien oder Irland. Ausschlaggebend für sie ist, dass ihre Lehrlinge Praktika in Ländern absolvieren, in denen Englisch gesprochen wird. 16 % der Unternehmen gaben an, in den gewählten Ländern konzerneigene Zentren, Schwester- oder Partnerbetriebe zu haben.

Für mehr als 40 % der Betriebe ist es nicht so wichtig, dass die Länder, in denen ihre Lehrlinge Praktika absolvieren, eine Lehrlingsausbildung haben bzw. die österreichische Lehrlingsausbildung genau kennen. Das Wichtigste an einem Auslandspraktikum ist für sie, dass die Lehrlinge die Möglichkeit haben, in einen Betrieb in einem anderen Land hineinzuschnuppern, und dass sie vor allem persönliche Erfahrungen machen können.

Etwa ein Drittel der Betriebe gab an, das Wichtigste an einem Auslandspraktikum sei, dass die Lehrlinge ihre Englischkompetenzen verbessern könnten. Daher bevorzugen sie auch Praktika in englischsprachigen Ländern, auch wenn diese keine Lehrlingsausbildung kennen und sich deren Ausbildungssysteme vom österreichischen stark unterscheiden. Persönlich können die Lehrlinge ihrer Meinung nach in jedem Land profitieren.

Nur 15 % der Betriebe sind der Meinung, dass die Länder, in denen ihre Lehrlinge Praktika absolvieren, ein der österreichischen Lehrlingsausbildung vergleichbares System haben sollten, da nur so die Lehrlinge im Ausland fachlich etwas

dazulernen könnten, das sie auch im eigenen Betrieb einsetzen und anwenden könnten.

5. Zeitpunkt und Dauer der Praktika

Die meisten Betriebe entsenden ihre Lehrlinge am liebsten im dritten Lehrjahr, allerdings nicht zu knapp vor der Lehrabschlussprüfung. Auch das zweite Lehrjahr kommt für viele Betriebe infrage. Zu diesem Zeitpunkt verfügen die Lehrlinge nach Meinung ihrer Ausbildungsbetriebe einerseits über ausreichend berufliches Wissen, das sie in einem Betrieb im Ausland einsetzen und verbessern können, und andererseits über das für ein Auslandspraktikum notwendige Maß an Persönlichkeit, Reife und Selbstständigkeit.

Die überwiegende Mehrheit der befragten Unternehmen (87 %) empfindet eine Dauer von drei bis vier Wochen während der Lehrlingsausbildung optimal für Betrieb und Lehrling. Länger dauernde Praktika können sich nur wenige Betriebe vorstellen. Drei bis vier Wochen sind aus der Sicht der Unternehmen mit dem Ausbildungsplan gut in Einklang zu bringen. Drei bis vier Wochen sind notwendig für die Eingewöhnung im Gastland, die Lehrlinge erhalten einen guten Einblick in andere Organisationen und Kulturen. Eine Dauer von drei bis vier Wochen ermöglicht außerdem, die Sprachkenntnisse zu verbessern. Sie sind ein idealer Ausgleich zur Ausbildung im eigenen Lehrbetrieb.

6. Information und Auswahl der Lehrlinge

In den meisten Fällen (60 %) kam der Anstoß für ein Auslandspraktikum von den Unternehmen, für einige der Unternehmen gehören Auslandspraktika ihrer Lehrlinge zum Leitbild. Die Unternehmen haben über die Möglichkeiten, die sich ihnen und ihren Lehrlingen in diesem Zusammenhang bieten, direkt über verschiedene Quellen (Medienberichte, Wirtschaftskammerzeitungen, direkter Kontakt zu Vermittlungseinrichtungen wie IFA etc.) erfahren. In 18 % der Fälle wurden die Lehrlinge in der Berufsschule über die Möglichkeit eines Auslandspraktikums informiert, in 15 % kam der Anstoß direkt von den Lehrlingen, die durch eigene Recherchen über die Möglichkeiten erfuhren.

Die Auswahl der Lehrlinge erfolgt meist vom Lehrbetrieb bzw. vom Lehrbetrieb und IFA gemeinsam. Ausschlaggebend sind dabei häufig die Motivation der Lehrlinge, ihre Lernbereitschaft und Zielvorstellungen sowie besondere Leistungen der Lehrlinge im Betrieb, für die sie mit einem Auslandspraktikum belohnt werden sollen. Darüber hinaus spielen sprachliche und fachliche Kenntnisse der Lehrlinge eine Rolle bei der Auswahl.

7. Nutzen von Auslandspraktika für Lehrlinge und Unternehmen

Insgesamt schätzen die befragten Unternehmen den Nutzen von Auslandspraktika für die Lehrlinge selbst überwiegend als sehr hoch, für das Unternehmen als hoch ein. Kein Unternehmen sieht für die Lehrlinge und nur eines für das Unternehmen gar keinen Nutzen.

Tabelle 2: Nutzen von Auslandspraktika für Lehrlinge

	Häufigkeit	in %	kumulierte %
sehr hoch	44	65,7	66,7
hoch	16	23,9	90,9
mittelmäßig	5	7,5	98,5
gering	1	1,5	100,0
kein Nutzen	0	0,0	
k. A.	1	1,5	
gesamt	67	100,0	
Quelle: IFA-Befragung 2009			

Tabelle 3: Nutzen von Auslandspraktika für Unternehmen

	Häufigkeit	in %	kumulierte %
sehr hoch	16	23,9	24,2
hoch	26	38,8	63,6
mittelmäßig	17	25,4	89,4
gering	6	9,0	98,5
kein Nutzen	1	1,5	100,0
k. A.	1	1,5	
gesamt	67	100,0	
Quelle: IFA-Befragung 2009			

Den größten Nutzen in fachlicher Hinsicht sehen die Unternehmen im Hinblick auf das Kennenlernen neuer Firmenstrukturen und anderer Arbeitsabläufe. 71 % bzw. 61 % gaben an, dass der Nutzen im Hinblick auf diese beiden Aspekte sehr groß bzw. eher groß sei.

Weniger Auswirkungen haben die Praktika hinsichtlich des Erwerbs neuer Arbeitstechniken und -methoden in Zusammenhang mit dem jeweiligen Berufsbereich

sowie hinsichtlich neuer Technologien, die die Lehrlinge vorher nicht oder nicht in diesem Ausmaß anwenden konnten. 31 % bzw. 28 % der befragten Unternehmen sehen hier einen sehr großen bzw. eher großen Nutzen. Dieser Befund ist auf die mit drei bis vier Wochen relativ kurze Aufenthaltsdauer in den Gastbetrieben im Ausland zurückzuführen.

Die Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse der Lehrlinge, die auch den Lehrbetrieben in Österreich zugute kommt, wird von nahezu allen befragten Unternehmen als großer Erfolg der Auslandspraktika angesehen, wobei die Verbesserung der Englischkenntnisse im Vordergrund steht: 83 % der Betriebe sehen hier einen sehr großen oder eher großen Nutzen. Immerhin 25 % der Unternehmen gaben an, dass ihre Lehrlinge Kenntnisse in einer weiteren Fremdsprache (neben Englisch) hätten verbessern bzw. erwerben können. Hauptsächlich profitieren konnten die Lehrlinge im Hinblick auf ihre Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache, den sprachlichen Ausdruck, den telefonischen Kontakt mit Kunden und Kundinnen, aber auch in Bezug auf Gesprächsführung und Präsentationsfähigkeit. Viele Lehrlinge lernen während des Praktikums, sich selbst, ihren österreichischen Lehrbetrieb und ihre Tätigkeiten sowie ihre Aufgaben und die Ergebnisse ihrer Arbeit während des Praktikums in einer Fremdsprache (meist auf Englisch) zu präsentieren. Sie kommunizieren in dieser Fremdsprache während des Praktikums im Gastbetrieb mit ihren neuen Kolleg/-innen, Teammitgliedern und Vorgesetzten ebenso wie während ihrer Freizeitaktivitäten. Überraschend ist, dass mehr als die Hälfte der befragten Unternehmen angab, dass die Lehrlinge auch ihre schriftlichen Kompetenzen in der Fremdsprache durch Schreiben von Mails, Briefen etc. hätten verbessern können.

Noch größer als den sprachlichen schätzen die Unternehmen den persönlichen Nutzen ein, den die Lehrlinge aus ihrem Auslandspraktikum ziehen konnten. Fast alle Unternehmen sind der Meinung, dass die Lehrlinge durch das Auslandspraktikum selbstständiger und unabhängiger geworden seien, sie zeigten nach dem Praktikum große Begeigerungsfähigkeit und Motivation sowie, dass sie im Hinblick auf Teamarbeit und Kooperation stark dazugelernt hätten. Aber auch in Bezug auf Selbstreflexionsfähigkeit und Konflikt(lösungs)fähigkeit sehen zwei Drittel bzw. die Hälfte der Betriebe sehr bzw. eher große positive Auswirkungen der Auslandsaufenthalte ihrer Lehrlinge.

In besonders hohem Ausmaß konnten die Lehrlinge auch ihre interkulturellen Kompetenzen stärken: Sie wurden aufgeschlossener, entdeckten ihr Interesse für das Neue, zeigten Verständnis für andere Verhaltensweisen und kulturelle Unterschiede. Auch ihre Reisebereitschaft stieg. Darüber hinaus konnten durch die Erfahrungen, die die Lehrlinge im Ausland gemacht haben, Vorurteile abgebaut werden. Hier gibt es aber die vergleichsweise geringste Zustimmungsrates (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Interkultureller Nutzen für die Lehrlinge durch das Auslandspraktikum

Der interkulturelle Nutzen im Hinblick auf ...	war ...	Häufigkeit	in %	kumulierte %
Verständnis anderer Verhaltensweisen	sehr groß/eher groß	60	90,9	90,9
	weniger groß/gering/kein Nutzen	6	9,1	100,0
Verständnis für kulturelle Unterschiede	sehr groß/eher groß	59	89,4	89,4
	weniger groß/gering/kein Nutzen	7	10,6	100,0
Reisebereitschaft (Mobilität)	sehr groß/eher groß	59	89,4	89,4
	weniger groß/gering/kein Nutzen	7	10,6	100,0
Vorurteile abbauen können	sehr groß/eher groß	48	72,7	72,7
	weniger groß/gering/kein Nutzen	18	27,3	100,0
Aufgeschlossenheit, Interesse für das Neue	sehr groß/eher groß	63	95,5	95,5
	weniger groß/gering/kein Nutzen	3	4,5	100,0
Quelle: IFA-Befragung 2009				

Fast alle befragten Unternehmen sind der Meinung, dass Auslandspraktika die Motivation der Lehrlinge steigern. Mehr als drei Viertel der Betriebe sehen in internationalen Kontakten des Unternehmens die Chance, die Qualität der Lehrlingsausbildung insgesamt und damit auch in ihrem Unternehmen zu steigern. Sie sehen durchaus auch die Möglichkeit, mit dem Angebot von Auslandspraktika ihr Image als Ausbildungsbetrieb zu steigern und damit qualifizierte Lehrstellenbewerber/-innen zu gewinnen. Für mehr als zwei Drittel der befragten Unternehmen ist Internationalität der Ausbildung mittlerweile zu einer Selbstverständlichkeit geworden, die zur Firmenstrategie gehört. Häufig war der Erstkontakt mit Auslandspraktika der Anstoß, diese stärker und dauerhaft in die Lehrlingsausbildung zu integrieren.

Nicht immer sind Unternehmen, die Lehrlingen Auslandspraktika ermöglichen, insgesamt an internationalen Kontakten interessiert. Aber auch in diesem Fall möchten sie ihren Lehrlingen die Chance auf Auslandserfahrungen nicht verwehren und sehen die positiven Effekte, die durch die Auslandspraktika der Lehrlinge in das Unternehmen eingebracht werden können. Die Lehrlinge geben nach ihrer Rückkehr Informationen über den Berufsalltag im Ausland an Kolleg/-innen weiter, wodurch auch diese profitieren können. Nicht nur international tätige Unternehmen sehen also den Nutzen von Auslandserfahrungen ihrer Lehrlinge.

Indikator für den Erfolg ist auch die Frage, ob Unternehmen in Zukunft wieder Lehrlingen Auslandspraktika ermöglichen werden. Keines der Unternehmen gab an, dass dies in Zukunft auf keinen Fall wieder infrage komme. Mehr als drei

Viertel werden auf jeden Fall wieder Lehrlinge ins Ausland entsenden, bei knapp 20 % kommt es auf die Umstände im Unternehmen, die Rahmenbedingungen für Auslandspraktika und die Lehrlinge im Unternehmen an.

8. Hilfestellungen und Unterstützungsleistungen für Unternehmen

Die meisten Unternehmen können sich nur mithilfe einer Vermittlungseinrichtung, die die gesamte Organisation sowie die Abwicklung der Fördergelder übernimmt, vorstellen, ihren Lehrlingen Auslandspraktika anzubieten. Nur für einige wenige kommt es infrage, die Organisation der Praktika selber durchzuführen, wenn eine Vermittlungseinrichtung für sie die Abwicklung der Fördermittel übernimmt. Lediglich fünf Unternehmen können sich vorstellen, dass sie Auslandspraktika für Lehrlinge selbst organisieren und auch die Fördermittel selber beantragen.

An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass IFA die einzige Einrichtung in Österreich ist, die für Lehrlinge aus dem gesamten Bundesgebiet Auslandspraktika als One-Stop-Shop anbietet. IFA organisiert Auslandspraktika (Reise, Versicherung, Unterkunft, Praktikumsplatz, Sprachkurs, kulturelles Rahmenprogramm), beantragt und vergibt die dafür notwendigen Fördermittel und stellt die Anerkennung der im Ausland erworbenen Kompetenzen sicher.

Einige wenige Berufsschulen organisieren ebenfalls Auslandspraktika, und zwar für jene Lehrlinge, die ihrer Schule zugeteilt sind. In diesem Fall übernimmt die Berufsschule die formalen und organisatorischen Aufgaben, die bei der Durchführung von Lehrlingspraktika im Ausland entstehen, ähnlich wie IFA. Unternehmen beantragen selbst nur in Ausnahmefällen Fördergelder. Einige Unternehmen führen firmen- oder konzerninterne Austauschprogramme durch, die aber in den meisten Fällen nicht mit Auslandspraktika, die im Rahmen von EU- oder nationalen bzw. regionalen Förderprogrammen durchgeführt werden, vergleichbar sind. Die Aussagen der Unternehmen signalisieren hier den großen Bedarf an Unterstützungsleistungen, insbesondere was die Organisation der Praktika und des Aufenthalts im Gastland sowie die Abwicklung der Fördergelder angeht.

Hilfe und Unterstützung benötigen die Unternehmen vor allem im Hinblick auf die Vermittlung von individuell passenden Praktikumsplätzen im Ausland. Sie verfügen selbst meist nicht über entsprechende Kontakte, es sei denn, sie entsenden Lehrlinge in eine konzernneigene Niederlassung in einem anderen Land. Die Abstimmung der Praktikumsinhalte sowie die Anerkennung des Praktikums stellt weniger Unternehmen vor unlösbare Herausforderungen. Sehr wichtig ist den Unternehmen weiters die Organisation von geeigneten Unterkünften für die Lehrlinge im Gastland.

Dahinter rangieren Informationen über finanzielle Förderungen von Auslandspraktika: 85 % der Unternehmen benötigen Hilfe bei der Beantragung von Förder-

geldern, fast alle von ihnen möchten von der Antragstellung und Abwicklung der Förderungen ganz entbunden werden und halten die Unterstützungsleistungen von Einrichtungen wie IFA hierfür für besonders wichtig.

Die Organisation eines Englischkurses, wenn Englisch die Arbeitssprache während des Praktikums ist, halten knapp 90 % der befragten Betriebe für sehr bzw. eher wichtig. Die Englischkenntnisse der österreichischen Lehrlinge, insbesondere im Hinblick auf die besondere Situation während eines Auslandspraktikums, sind häufig nicht ausreichend bzw. vermitteln den Lehrlingen nicht ausreichend Sicherheit, sich in Betriebe und Abläufe in Gastländern ohne Sprachprobleme integrieren zu können. Aber auch die Organisation eines Sprachkurses in der Landessprache, wenn Englisch nicht Landessprache ist, sehen die Unternehmen als wichtig an. Dass die Lehrlinge organisatorisch und kulturell auf ihren Auslandsaufenthalt vorbereitet werden, ist den Betrieben zwar wichtig. Hier können sie sich jedoch vorstellen, auch selbst Beiträge zu leisten.

Die Unternehmen halten die Betreuung der Lehrlinge während des Praktikums im Gastland für wichtig, jedoch muss diese Betreuung nicht notwendigerweise immer durch eine österreichische Begleitperson erfolgen. Ist es nicht möglich, eine österreichische Begleitperson mit den Lehrlingen für die ersten Tage ins Gastland zu schicken, kann die Betreuung auch durch eine Kontaktperson der Aufnahmeeinrichtung oder des Praktikumsbetriebs erfolgen.

Zehn der befragten Betriebe haben Hindernisse angegeben, die bewältigt werden sollten, bevor sie Lehrlinge wieder für ein Praktikum ins Ausland entsenden. Dreimal wurde genannt, dass sich die Lehrlinge nicht zutrauten, vorübergehend in einem anderen Land und in einer anderen Sprache zu arbeiten. Dem kann mit vorbereitenden Sprachkursen und einer umfangreichen kulturellen und organisatorischen Vorbereitung der Lehrlinge entgegengewirkt werden. Auch das Aufzeigen von erfolgreichen Praktikumsaufenthalten von Kolleg/-innen in der Berufsschule bzw. von Lehrlingen der Vorjahre kann hier helfen, Ängste zu nehmen. Jeweils zweimal wurde genannt, dass die Lehrlinge Freunde und Familie für den Zeitraum des Praktikums nicht verlassen wollten, dass sich die Unternehmen nicht ausreichend über finanzielle Unterstützung und Förderungen informiert fühlten bzw. dass das Interesse der Lehrlinge insgesamt zu gering sei. Nur einmal wurde angegeben, dass die Arbeitszeit/Arbeitskraft der Lehrlinge im Betrieb während des Auslandspraktikums fehle.

Die Ergebnisse dieser Befragung zeigen den Nutzen von Auslandspraktika für Unternehmen und Lehrlinge sehr deutlich und bestätigen die Notwendigkeit des weiteren Ausbaus von Fördermöglichkeiten und Unterstützungsleistungen, um Unternehmen, insbesondere KMUs (vgl. dazu auch den Beitrag von KRISTENSEN, WORDELMANN in diesem Band), stärker als bisher zur Teilnahme an internationaler Mobilität zu motivieren.

Søren Kristensen

Qualität und transnationale Mobilität

Bislang wurden Kriterien für den Erfolg von Mobilität in der allgemeinen und beruflichen Bildung vorwiegend in quantitativen Kategorien formuliert. Im Mai 2006 hat der EU-Ministerrat jedoch eine Reihe von Qualitätskriterien für die „Bildungsmobilität“ angenommen und damit ein deutliches Zeichen gesetzt, dass auch Qualität ein Faktor ist, den es zu berücksichtigen gilt. Doch was genau bedeutet „Qualität der Mobilität“ in einem Berufsbildungskontext, und wie sollen wir allgemeine, grundsätzliche Kriterien in konkrete, operative Maßnahmen übersetzen?

„Qualität“ ist ein schwer fassbares Konzept. Je nach dem operativen Kontext lässt es sich auf vielerlei Weise definieren¹ – in einem sehr allgemeinen Sinne sprechen wir jedoch von „Qualität“, wenn ein Produkt oder Artefakt den Erwartungen entspricht, die wir in dieses setzen. Als problematisch erweist sich diese Definition allerdings, wenn sie auf den Bereich der transnationalen Mobilität angewendet wird. „Mobilität“ – in Form von Unternehmenspraktika oder Studienzeiten im Ausland – kann nicht wirklich als eigenständiges Produkt betrachtet werden. Die Tatsache, dass 1 000, 10 000 oder gar 100 000 (junge) Menschen im Rahmen ihrer beruflichen Erstausbildung eine gewisse Zeit im Ausland verbracht haben, ist nicht per se von Bedeutung. Sehr wohl bedeutsam sind jedoch die Fertigkeiten, Einstellungen und Kompetenzen, die sie durch diese Erfahrung erworben haben, sowie die Frage, auf welche Weise dies in allen Bereichen des öffentlichen, privaten sowie des Wirtschaftslebens der persönlichen und gesellschaftlichen Entwicklung förderlich ist. So gesehen müsste man Mobilität korrekterweise eher als Prozess denn als Produkt bezeichnen – ein Prozess, von dem man hofft, dass er zu einem Qualitätsprodukt führt.

Was also soll dieser Prozess unseren Erwartungen nach erbringen? Evaluierungen von Mobilitätsprogrammen und -maßnahmen lassen im Wesentlichen vier potenzielle Nutzeffekte der transnationalen Mobilität im Kontext der (beruflichen) Bildung erkennen: Bekämpfung von Nationalismus, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus; Vorbereitung auf eine berufliche Laufbahn im Ausland; Erwerb internationaler Kompetenzen (Fremdsprachenkenntnisse, interkulturelle Kompetenz) für eine globalisierte Welt, Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit der Teilnehmer und Teilnehmerinnen.² Evaluationsstudien haben außerdem gezeigt, dass sich solche positiven Effekte nicht von selbst einstellen. Die bloße Tatsache, dass jemand

1 Eine Darstellung der verschiedenen Aspekte von Qualität in einem Berufsbildungskontext liefert VAN DEN BERGHE, Wouter: *Achieving Quality in Training*, Antwerpen 1995.

2 KRISTENSEN, S.: *Learning by leaving – placements abroad as a didactic tool in the context of vocational education and training in Europe*. CEDEFOP 2004.

in einem anderen Land als dem Heimatland lebt und dort arbeitet oder studiert, erbringt nicht automatisch positive Ergebnisse in Punkto Kompetenzerwerb und persönliche Entwicklung. Ein Auslandsaufenthalt kann auch eine stressreiche und belastende Erfahrung sein und bisweilen zu ganz anderen Ergebnissen führen als erwartet: Manche Teilnehmer finden ihre Vorurteile eher bestätigt, anstatt sie abzubauen, und kehren eher mit einem Gefühl des Scheiterns und der Unzulänglichkeit zurück als mit dem Eindruck, sich neue Horizonte erschlossen zu haben. Dies kann insbesondere bei den sogenannten benachteiligten Zielgruppen der Fall sein, d. h. Personen mit niedrigem Qualifikationsniveau, sozialen Problemen oder körperlichen und geistigen Behinderungen.

Seitdem die transnationale Mobilität auf die europäische Agenda gesetzt wurde, liegt der Schwerpunkt aber leider eher auf quantitativen als auf qualitativen Aspekten. Als Erfolgskriterium werden häufig die Teilnehmerzahlen herangezogen, doch ist ein solches „Köpfe zählen“ eigentlich sinnlos, wenn keine Qualitätskriterien hinzukommen. Ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung wurde 2006 getan, als das Europäische Parlament und der EU-Ministerrat zehn Qualitätskriterien für die Transnationale Mobilität in der EU annahmen.³ Obwohl die Kriterien sehr allgemein formuliert sind, ist zumindest die Annahme einer solchen Liste ein deutliches Signal an alle Betroffenen, dass Qualität als Parameter in der Diskussion über Mobilität von herausragender Bedeutung ist.

Warum sollten wir auf die Qualität der Mobilität achten?

Drei wichtige Vorteile eines erhöhten Qualitätsbewusstseins im Hinblick auf Mobilität lassen sich ausmachen:

An erster Stelle steht der Anreiz zur Verbesserung des Kompetenzerwerbs in Mobilitätsprojekten. Glatte Fehlschläge kommen glücklicherweise nur vereinzelt vor, doch besteht kaum Zweifel, dass der Kompetenzerwerb in vielen Mobilitätsprojekten nicht optimal ist. Die Kluft zwischen den tatsächlichen Ergebnissen und dem, was möglich gewesen wäre, wäre das Projekt besser geplant, umgesetzt und nachbereitet worden, ist einfach zu groß. Mit anderen Worten: Wir hätten ein besseres Kosten-Nutzen-Verhältnis (bzw. Kosten-Lernen-Verhältnis) erzielt, wenn der Qualitätsaspekt stärker berücksichtigt worden wäre.

Zweitens besteht ein enger Zusammenhang zwischen Qualität und Quantität, und ein Weg zur Erhöhung der Quantität ist zweifellos die Verbesserung der Quali-

³ EMPFEHLUNG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES VOM 18. DEZEMBER 2006 ZUR GRENZÜBERSCHREITENDEN MOBILITÄT INNERHALB DER GEMEINSCHAFT ZU ZWECKEN DER ALLGEMEINEN UND BERUFLICHEN BILDUNG: EUROPÄISCHE QUALITÄTSCHARTA FÜR MOBILITÄT (2006/961/EG).

tät. Qualität ist der Schlüsselfaktor dafür, dass sich mehr (junge) Menschen an Mobilitätsmaßnahmen beteiligen, und hier vor allem die sogenannten benachteiligten Gruppen, die derzeit in den Programmen unterrepräsentiert sind. Die Organisatoren der Maßnahmen wagen es nicht, Personen aus dieser Zielgruppe in ihre Mobilitätsaktivitäten einzubeziehen, weil sie eventuelle Risiken fürchten, die entstehen könnten, wenn die Betroffenen sich ohne direkte Aufsicht im Ausland aufhalten – obwohl der potenzielle Nutzen für diese Zielgruppe vielleicht sogar am größten ist⁴.

Drittens geht es um die Frage der Anerkennung. Viele der während eines Auslandsaufenthalts erworbenen Kompetenzen lassen sich nicht direkt messen. Hierunter fallen natürlich transversale Kompetenzen wie Selbstvertrauen, Anpassungsfähigkeit, Stressbewältigung usw., bei denen es praktisch unmöglich ist, die Wirkung eines Auslandsaufenthaltes quantitativ zu erfassen. Auch wenn man deutlich merkt, dass sich das Selbstvertrauen eines Teilnehmers oder einer Teilnehmerin durch den Auslandsaufenthalt erhöht hat, lässt sich dieser Eindruck nicht quantifizieren. Das gleiche gilt für wichtige Aspekte des Fremdspracherwerbs: Zwar kann man die Verbesserung von Vokabular und Sprachflüssigkeit messen; nicht möglich ist dies jedoch beispielsweise in Bezug auf die Motivation zum Weiterlernen, die sogar schon aus einem kurzen Auslandsaufenthalt resultieren kann. Wenn wir solche Erfahrungen in den Prozess des lebenslangen Lernens integrieren und ihnen einen Stellenwert verleihen wollen, dann müssen wir die Frage der Anerkennung anders angehen. Da wir das Produkt nicht messen können, müssen wir uns auf den Prozess konzentrieren und sicherstellen, dass Mobilitätsprojekte unter Berücksichtigung von Kriterien durchgeführt werden, die bekanntermaßen Qualität gewährleisten, auch wenn sich dies beim einzelnen Teilnehmer nicht exakt messen lässt. Dieser Grundsatz liegt der ISO-9000-Zertifizierung und dem gesamten Bereich der Qualitätssicherung in der Wirtschaft zugrunde.

Die Notwendigkeit eines kohärenten Qualitätssystems für Mobilität

Das Phänomen Mobilität ist kein sehr gut dokumentiertes und erforschtes Feld. Insbesondere im Hinblick auf die Mobilität in der beruflichen Bildung sind die Erkenntnisse äußerst lückenhaft. Daher müssen wir häufig auf „Beispiele guter Praxis“ zurückgreifen, wenn wir über die Qualität der Mobilität diskutieren. Solche Beispiele sind jedoch in den meisten (wenn nicht gar allen) Fällen lediglich Beschreibungen von praktischen Verfahrensweisen, die bei einer bestimmten Zielgruppe zu einem bestimmten Zeitpunkt und unter bestimmten Umständen zum Erfolg geführt haben. Aufgrund dessen lassen sie sich nur schwer auf andere Zielgruppen und Situatio-

4 Siehe KRISTENSEN, S.: Disadvantaged groups in placements abroad. CEDEFOP 2004.

nen übertragen, weshalb sie oftmals keinerlei Breitenwirkung entfalten. Um ihren Transferwert zu ermitteln, müssen sie anhand einer Reihe gemeinsamer Konzepte beschrieben und in einen kohärenten Rahmen eingeordnet werden, sodass wir erkennen können, welche Zusammenhänge zwischen den einzelnen Aspekten bestehen und wie sie sich, einzeln oder kombiniert, auf das Endergebnis auswirken.

Die „Heilige Dreifaltigkeit“ in Qualitätssystemen für Mobilität

Ein umfassendes Qualitätssystem für Mobilität sollte idealerweise drei Dimensionen beinhalten:

1. Definition von Qualität: beschreiben, was unter Qualität zu verstehen ist (Erarbeitung von Qualitätskriterien)
2. Qualitätsbewusstsein: bei Akteuren und Interessenträgern ein Bewusstsein für Qualität schaffen
3. Qualitätssicherung: Qualität auf der Praxisebene fördern, indem bei spezifischen Projekten operationalisierbare Qualitätskriterien angewendet werden.

Im Folgenden werden wir diese Dimensionen nacheinander betrachten, ihre Implikationen für Mobilitätsprojekte erörtern und die bisherigen Ergebnisse auf diesem Gebiet bewerten.

1. Definition von Qualität

Bei der Erörterung der Qualität der Mobilität sollten wir zwei Dinge beachten. Erstens, dass es aufgrund der Komplexität des Phänomens nicht möglich ist, unflexible und unveränderliche Normen für die Qualität der Mobilität festzulegen. Aufgrund der vielfältigen Kombinationen von Zielgruppen, Gastländern und entsendenden Ländern, Dauer der Aufenthalte, Lernzielen, verfügbaren Ressourcen usw. können wir hier nicht von absoluten Normen sprechen: So können wir beispielsweise nicht behaupten, dass zur Vorbereitung eines transnationalen Mobilitätsprojekts mindestens zwei Wochen Fremdsprachenunterricht gehören. Dies kann für manche Gruppen viel zu wenig sein, für andere dagegen wäre ein solcher Unterricht überflüssig. Wir können jedoch sehr wohl behaupten, dass die sprachliche Vorbereitung ein wichtiges Element ist, das bei jedem Mobilitätsprojekt angemessene Berücksichtigung finden sollte. Was „angemessene Berücksichtigung“ jedoch genau bedeutet, muss von dem jeweiligen Projektorganisator entsprechend den Besonderheiten des betreffenden Projekts durch eine sachlich begründete, ausgewogene Entscheidung festgelegt werden. Sinnvollerweise sollte man daher in diesem Kontext eher von „Kriterien“ als von „Normen“ sprechen.

Zweitens sollten wir zwischen „Auswahlkriterien“ und „Qualitätskriterien“ im eigentlichen Sinne unterscheiden. Alle Programme (auch das Programm „Leonardo da Vinci“) sind letztlich das Ergebnis politischer Kompromisse und Beschlüsse und dienen neben der Förderung der Mobilität als solcher noch anderen Zielen. Bei der Projektauswahl spielen daher häufig eher andere (extrinsische) Erwägungen und weniger die Bewertung der intrinsischen Vorteile eines bestimmten Projekts eine Rolle. Daher sollte ein Qualitätssicherungssystem auf einer allgemeinen theoretischen Grundlage und nicht auf den aus einem spezifischen Programm gezogenen Schlussfolgerungen und Verfahren fußen. Von diesen Überlegungen ausgehend lassen sich drei Qualitätsaspekte bei Mobilitätsprojekten unterscheiden. Bei der Entwicklung von Qualitätskriterien für solche Projekte sollten idealerweise alle drei folgenden Aspekte berücksichtigt werden:

Rahmenbedingungen: Dieser Aspekt betrifft Fragen wie die Auswahl des Gastlandes, die Dauer des Aufenthalts, die Art der Mobilität (z. B. Schulbesuch oder Praktikum): Entsprechen diese Punkte dem Charakter der Zielgruppe und den erklärten Lernzielen des Projekts?

Praktische Aspekte: Hier geht es um Fragen wie An- und Abreise, Unterbringung, soziale Absicherung und sonstiger Versicherungsschutz der einzelnen Teilnehmer sowie deren praktische Organisation (wer tut was und wann?). Sind diese praktischen Dinge zufriedenstellend geregelt, sodass die Teilnehmer nicht unnötigem Stress oder Gefahren ausgesetzt werden, die den Lernprozess während des Auslandsaufenthalts beeinträchtigen würden?

Organisation der Lernerfahrung: Diese Dimension beinhaltet die Motivation, die Auswahl, die Vorbereitung, das Monitoring und Mentoring/Tutoring der Teilnehmer und Teilnehmerinnen sowie die Nachbereitung mit ihnen: Wie lässt sich all dies so gestalten, dass im Rahmen des Projekts die bestmöglichen Voraussetzungen für den Erwerb von Fertigkeiten, Kenntnissen und Kompetenzen geschaffen werden? Es handelt sich hier um eine sehr komplexe Dimension, die in kleinere und leichter operationalisierbare Komponenten aufgliedert werden muss, damit sie für Praktiker von Nutzen sein kann.

Was bisher unternommen wurde

In den letzten Jahren wurde mehrere Versuche unternommen, um zu definieren, was „Qualität der Mobilität“ eigentlich ist. Mehrere Leonardo-da-Vinci-Pilotprojekte sind diese Frage aus Sicht der Praktiker (oder Interessenträger) angegangen und haben Vorschläge für Definitionen und Kriterien erarbeitet. Auf Programmebene wurde sowohl in Leonardo da Vinci als auch in Erasmus eine Qualitätsdimen-

sion integriert (in Form einer „Qualitätsverpflichtung“⁵ und einer „institutionellen Charta“⁶), die von den einzelnen Projektpartnern und den entsendenden bzw. aufnehmenden Institutionen unterzeichnet werden müssen, bevor sie Mittel aus dem Programm erhalten können.

Der umfassendste Ansatz zur Definition von Qualitätskriterien für Mobilität war jedoch der Entwurf einer Arbeitsgruppe im Rahmen des „Arbeitsprogramms zu den Zielen der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa“ („Allgemeine und berufliche Bildung 2010“)⁷, der im Mai 2006 vom EU-Ministerrat angenommen wurde. Diese Qualitätscharta für Mobilität in der allgemeinen und beruflichen Bildung⁸ beinhaltet zehn allgemeine Qualitätskriterien, die auf alle Typen und Arten von bildungsbezogener Mobilität anwendbar sind. Die Charta soll Leitlinien anbieten, die auf freiwilliger Basis angewendet werden können und keinen bindenden Charakter haben sollen. Die zehn Kriterien betreffen:

- Bereitstellung von Information und Beratung
- Lernplan
- Anerkennung und Zertifizierung
- Vorbereitung
- Sprachliche Vorbereitung und Unterstützung
- Mentoring
- Logistische Unterstützung
- Nachbereitung und Evaluierung
- Unterstützung bei der Wiedereingliederung
- Verpflichtungen und Zuständigkeiten

2. Qualitätsbewusstsein

Die Tatsache, dass die Europäische Kommission, der EU-Ministerrat und das Europäische Parlament europäische Qualitätskriterien für Mobilität erörtern und vereinbaren, ist natürlich an sich schon ein starkes Signal an alle mit Mobilität befassten Akteure, das die Bedeutung der „Qualität“ unterstreicht. Zur Förderung der Qualität der Mobilität reicht die Definition von Qualitätskriterien allein jedoch noch nicht aus. Organisatoren und Interessenträger müssen darüber hinaus für das Thema Qualität sensibilisiert werden, um sie zu motivieren, dieses bei ihren Tätigkeiten zu berücksichtigen.

5 Siehe [www.ciriusonline.dk/Files/Filer/leonardo/Afrapporter/ansrunde %202006/PR_6_Partnership_Comm.DOC](http://www.ciriusonline.dk/Files/Filer/leonardo/Afrapporter/ansrunde%202006/PR_6_Partnership_Comm.DOC).

6 Siehe www.eacea.ec.europa.eu/static/Bots/docbots/Documents/ERASMUS/IC2002/Charter/EUC_print_en.pdf.

7 KOM (2001) 501 endg. Abrufbar unter www.register.consilium.europa.eu/pdf/fr/06/st088958.fr06.pdf.

8 Siehe <http://www.europarl.europa.eu/omk/sipade3?PUBREF=-//EP//TEXT+REPORT+A6-2006-0255+0+XML+V0//EN>.

Bis vor Kurzem konnte man behaupten, dass der Schwerpunkt eher auf Quantität als auf Qualität lag⁹ und dass Erfolg und Misserfolg von Programmen oder Projekten zuallererst in quantitativen Kategorien gemessen wurden. Seit der Jahrtausendwende spielt das Thema Qualität in den Diskussionen über Mobilität jedoch eine größere Rolle, und es wurden verschiedene Sensibilisierungsmaßnahmen durchgeführt.

Was bisher unternommen wurde

Die am breitesten angelegte Initiative zur Sensibilisierung für Qualität ist zweifellos der Leonardo da Vinci Quality Award (Leonardo-da-Vinci-Qualitätspreis). Die ersten Preise dieser Art wurden auf Anregung der österreichischen Nationalagentur für das Programm „Leonardo da Vinci“ verliehen. Die Agentur hatte erstmals 2001 einen nationalen Wettbewerb für hervorragende Qualität bei Mobilitätsprojekten ausgerichtet, die im Rahmen dieses Programms gefördert wurden. Die Kriterien für die Projektauswahl wurden von einer Jury erörtert und festgelegt, die aus Vertretern mehrerer nationaler LdV-Agenturen anderer Mitgliedstaaten sowie einem Vertreter des CEDEFOP und nationalen Experten bestand. Die Projekte wurden nach vier verschiedenen Kategorien bewertet: erzielte Ergebnisse, Innovativität, Qualität der Durchführung und Gesamtwirkung. Der Preis wurde an Projekte verliehen, die sich durch hervorragende Qualität in einer oder mehreren der genannten Kategorien auszeichneten. Die österreichische Initiative wurde auch von anderen Mitgliedstaaten übernommen (zunächst von Belgien (Flandern), Spanien, der Tschechischen Republik und Ungarn) und schließlich 2005 von der Kommission als europaweite Veranstaltung eingeführt. Die erste europäische LdV-Preisverleihung für Qualität der Mobilität fand in Norwegen statt; die zweite derartige Veranstaltung wurde 2006 von der österreichischen LdV-Nationalagentur in Graz durchgeführt.¹⁰ Im Vergleich zur ursprünglichen österreichischen Initiative wurde das Verfahren etwas abgeändert. Es sind nun die nationalen Agenturen (NA), die Projekte für den LdV-Qualitätspreis vorschlagen. Auch gibt es keine expliziten gemeinsamen Kriterien, sondern die nationalen Agenturen müssen eine Belobigung für die Leistungen der jeweiligen Kandidaten verfassen. Der Qualitätspreis wird für Mobilität in fünf verschiedenen Bereichen verliehen:

- berufliche Erstausbildung
- Ausbildung von Studierenden in Unternehmen
- junge Arbeitnehmer und Hochschulabsolventen
- Lehrer und Ausbilder
- von Unternehmen durchgeführte und koordinierte Projekte

9 Siehe z. B. KRISTENSEN, S.: Learning by Leaving, CEDEFOP 2004, S. 77 ff.

10 Siehe <http://www.leonardodavinci.at/article/articlegallery/476/1/8>.

Die „Gewinner“ in den einzelnen Bereichen werden von einer Jury aus Vertretern der NA ausgewählt.

Als weitere Initiative zur Förderung hochwertiger Mobilitätsprojekte wurden in Verbindung mit der europäischen Qualitätspreisverleihung in Graz die 21 sogenannten „Mobilitätsbotschafter“ ernannt. Die Botschafter sind Teilnehmer und Teilnehmerinnen an hochwertigen Mobilitätsprojekten, die als Vorbilder für andere gelten, die sich an ihren Erfahrungen orientieren möchten. Außerdem wurde eine Broschüre mit Darstellung der einzelnen Erfolgsgeschichten veröffentlicht.¹¹

3. Qualitätssicherung

„Qualitätssicherung“ bezeichnet den Prozess, durch den Qualitätskriterien operationalisiert werden, indem sie auf konkrete Aktivitäten bezogen werden. Dies impliziert zweierlei: Erstens müssen die allgemeinen Kriterien so weiterentwickelt werden, dass sie sämtliche konstituierenden Elemente eines gegebenen Mobilitätsprojekts abdecken. Da es in Mobilitätsprojekten nicht möglich ist, mit absoluten Normen zu arbeiten, muss zweitens die genaue Bedeutung der Kriterien in Bezug auf ein bestimmtes Projekt festgelegt werden. Dies sollte für alle drei Dimensionen eines Mobilitätsprojekts geschehen, d. h. für die Rahmenbedingungen, die praktischen Aspekte und die Organisation der Lernerfahrung.

Was dies bedeutet, lässt sich am Beispiel der letzten Dimension (Organisation der Lernerfahrung) veranschaulichen. Hier beziehen sich die allgemeinen Kriterien auf eine Reihe von Maßnahmen, die vor, während und nach dem Auslandsaufenthalt durchgeführt werden müssen (z. B. sprachliche Vorbereitung, Mentoring, Nachbereitung, Evaluierung usw.). Vollständig ausgearbeitet können diese Maßnahmen einem Qualitätssicherungsplan mit den folgenden Elementen entsprechen:

Vor dem Auslandsaufenthalt:

- Motivation
- Auswahl
- Vorbereitung
 - sprachliche Vorbereitung
 - kulturelle Vorbereitung
 - praktische Vorbereitung
 - pädagogische Vorbereitung (Erstellung eines Lernplans)
 - psychologische Vorbereitung (Umgang mit psychologischen Problemen im Zusammenhang mit der Abwesenheit von zu Hause)

11 Siehe <http://www.leonardodavinci.at/article/articlegallery/476/1/8>.

Während des Auslandsaufenthalts:

- Monitoring
- Tutoring (hier: Betreuung durch eine Person in der entsendenden Einrichtung, die den Lernprozess begleitet)
- Mentoring (bei Praktika: eine Person im Gastunternehmen, die den Lernprozess begleitet)

Nach dem Auslandsaufenthalt:

- Evaluierung der (beabsichtigten und unbeabsichtigten) Lernergebnisse
- Klärung (Diskussion und Sicherung der Erfahrungen)
- Anerkennung und Zertifizierung
- Wiedereingliederung
- Betreuung (Unterstützung der Teilnehmenden bei der praktischen Umsetzung der während des Auslandsaufenthalts erworbenen neuen Fertigkeiten, Erkenntnisse und Kompetenzen)

Diese Elemente bilden die Grundlage für eine erfolgreiche Lernerfahrung und sollten folglich auch als Grundlage für eine Qualitätssicherungsstrategie herangezogen werden.¹² Der zweite Schritt besteht dann in der Anwendung dieser Kriterien auf ein spezifisches und konkretes Projekt (oder einen Projekttyp) und in ihrer projektbezogenen Operationalisierung (z. B. wie viele Stunden sprachliche Vorbereitung, wie viel Zeit für das Mentoring, welchen Zugang zur nachfolgenden Betreuung usw.). Dies entspricht exakt den Qualitätssicherungssystemen in der Industrie (z. B. ISO 9002 für die Dienstleistungsindustrie).

Was bisher unternommen wurde

Während es sich bei der Definition von Qualität und der Festlegung von Qualitätskriterien sowie bei der Entwicklung eines Qualitätsbewusstseins weitgehend um einen Top-down-Prozess handelt, müssen in den Qualitätssicherungsprozess unbedingt die Praktiker der Mobilität eingebunden werden, weil dieser Prozess die konkrete „Übersetzung“ allgemeiner Kriterien in eine operative Strategie für ein konkretes Projekt (bzw. einen Projekttyp) betrifft. Um allgemeine Kriterien in eine konkrete Qualitätssicherungsstrategie umsetzen zu können, müssen Praktiker jedoch über die notwendigen Kenntnisse und Erfahrungen verfügen (bzw. Zugang dazu haben), um eine möglichst hohe Wirksamkeit und Kosteneffizienz zu erreichen. Es genügt nicht

12 Nach KRISTENSEN, S.: Mobilitet – en udfordring til vejlederen. 2006. Siehe [http://www.ug.dk/Videnscenter %20for %20vejledning/Forside/Virtuelt %20tidsskrift/2006 %20nr %207/Mobilitet.aspx](http://www.ug.dk/Videnscenter%20for%20vejledning/Forside/Virtuelt%20tidsskrift/2006%20nr%207/Mobilitet.aspx).

zu postulieren, dass z. B. eine kulturelle Vorbereitung wichtig ist – der Träger/Beitragender muss auch über plausible Methoden verfügen und eine plausible Mittelzuteilung organisieren können, um zu gewährleisten, dass die festgelegten Ziele erreicht werden. Erfahrene Projektträger mögen hierzu ihre eigenen Vorstellungen haben. Weniger erfahrene Organisatoren hingegen brauchen Unterstützung durch einen Wissensinput von außen.

Am häufigsten geschieht dies durch „Beispiele guter Praxis“. Wie bereits erwähnt, lässt sich dieses Konzept jedoch nicht immer unmittelbar umsetzen. Es reicht nicht aus zu bewerten, ob eine bestimmte Maßnahme „funktioniert“ hat oder nicht. Denn Verfahren, die bei einer bestimmten Zielgruppe unter bestimmten Umständen und zu einem bestimmten Zeitpunkt zu Ergebnissen geführt haben, sind nicht unbedingt „gut“. Um dieses Gütesiegel zu erhalten, müssen sie zunächst und vor allem übertragbar sein: Bei einer Analyse muss die Wirksamkeit bestimmter praktischer Verfahren in Bezug auf bestimmte Variablen überprüft werden, d. h. die für ihre Anwendung erforderlichen Bedingungen dürfen nicht so spezifisch sein, dass sie von anderen nicht reproduziert werden können. Zweitens müssen sie im Hinblick auf die Ressourcen (Fachkenntnisse und finanzielle Mittel) realistisch und durchführbar sein. Daher müssen wir vor der Entscheidung darüber, ob ein bestimmter praktischer Ansatz für unseren Kontext als „gut“ bezeichnet werden kann, zunächst eine Analyse der drei folgenden Aspekte durchführen:

- Betrifft das Beispiel tatsächlich die fragliche Thematik und Zielgruppe, und besteht ein eindeutiger Zusammenhang (Kausalität) zwischen der Verfahrenspraxis und dem Ergebnis?
- Lässt es sich auf einen breiteren Kontext übertragen?
- Bietet es eine realistische und gangbare Lösung an?

Aus verschiedenen Sammlungen von „Beispielen guter Praxis“ können Anregungen und Ratschläge entnommen werden. Ihr Nutzen für Praktiker der Mobilität ist jedoch begrenzt, da sie lediglich aus groben Projektbeschreibungen bestehen. Dies bringt vier erhebliche Probleme mit sich: Erstens muss zwischen „Projekt“ und „Verfahrensweise“ unterschieden werden. Ein Projekt umfasst viele verschiedene praktische Verfahrensweisen, von denen einige sehr gut, andere hingegen nicht so gut funktionieren mögen. Für andere Praktiker interessant sind eben genau diese Verfahrensweisen und nicht das Projekt als solches – sie wollen keine nichtssagende Beschreibung des Projekts in zehn Zeilen lesen, sondern z. B. wissen, wie das Problem der pädagogischen Vorbereitung angegangen wurde oder die Evaluierung der Lernergebnisse nach der Rückkehr gehandhabt wurde. Zweitens fehlt der analytische Teil, sodass häufig nicht beurteilt werden kann, ob eine bestimmte Praxis übertragbar ist oder nicht. So werden Praktiker – vor allem, wenn sie sich zum ersten Mal an

der Organisation eines Projekts versuchen – oft sich selbst überlassen und müssen sich mittels eines riskanten und zeitaufwendigen Prozesses von Versuch und Irrtum durch ihr Projekt „hindurchwursteln“. Drittens lassen sich diese Datenbanken nur schwer nach spezifischen praktischen Verfahren durchsuchen, da sie lediglich aus einer Aufzählung von Projekten bestehen, die nach dem Jahr des Abschlusses, dem Aktionsbereich des Programms oder der Nationalität des Projektträgers geordnet sind. Viertens und letztens weisen diese Datenbanken oft erhebliche Lücken auf; manche Verfahrensweisen sind mit zahlreichen Projekten vertreten, andere überhaupt nicht (dies gilt insbesondere für alles, was nach der Rückkehr der Teilnehmer und Teilnehmerinnen geschieht). Infolge eines fehlenden Organisationsprinzips wurde nicht darauf geachtet, dass alle Dimensionen und Aspekte des Qualitätssicherungsprozesses abgedeckt werden.

Qualität – der Weg voran

Was also sind – konkret – die derzeit wichtigsten Probleme im Hinblick auf die Qualität der Mobilität, und was muss getan werden, um diese Probleme zu überwinden? Hier lassen sich drei Gruppen von Problemen und Lösungsvorschlägen unterscheiden:

1. Die Problematik der Umsetzung allgemeiner Qualitätskriterien in spezifische Qualitätssicherungsstrategien: Allgemeine Qualitätskriterien wurden in einer Reihe von Kontexten erstellt. So erhalten alle Träger von Projekten im Rahmen des Programms Leonardo da Vinci im Anhang ihres Vertrags ein Dokument zur „Qualitätsverpflichtung der Partnerschaft“, dessen Beachtung Teil ihrer vertraglichen Verpflichtungen ist. Diese Kriterien sind insgesamt vernünftig und relevant. Das Dokument ist jedoch auf einem recht abstrakten Niveau abgefasst und enthält nicht viele konkrete Hinweise zur Entwicklung einer umfassenden Qualitätsstrategie für ein bestimmtes Projekt. Daher wäre es wünschenswert, dass dieser Aspekt weitere Aufmerksamkeit erhalte. Praktisch könnte dies z. B. geschehen, indem ein Handbuch zur Qualitätssicherung (in Übereinstimmung mit dem bereits vorhandenen Verwaltungs- und Finanzhandbuch) erstellt wird, das konkrete Ratschläge und Beispiele enthält, die für die Projekte übernommen oder angepasst werden können. Dieses Handbuch sollte online bereitgestellt werden, damit es laufend angepasst und erweitert werden kann.

2. Mangelnde Systematik und Vollständigkeit der Datenbanken mit „Beispielen guter Praxis“: Praxisfachleute können eine Reihe von Datenbanken mit „Beispielen guter Praxis“ konsultieren, die jedoch den Nachteil haben, dass sie unvollständig und schwer zu durchsuchen sind. Diese Datenbanken sollten komplett umstrukturiert

werden und die Inhalte auf der Grundlage der praktischen Verfahrensweisen und nicht der Projekte kritisch bewertet werden. Als Organisationsprinzip sollte ein Modell der Qualitätssicherung für Mobilitätsprojekte dienen, das dem Modell in dem vorgeschlagenen Handbuch für Qualitätssicherung entspricht, damit die beiden Instrumente erfolgreich zusammen genutzt werden können. Darüber hinaus sollten weniger, aber ausführlicher beschriebene Beispiele aufgenommen werden, und es sollte eine Analyse des Übertragbarkeitspotenzials und der Realisierbarkeit in Bezug auf Ressourcenverbrauch und/oder erforderliche Fachkenntnisse als integrierter Bestandteil enthalten sein.

3. Lücken hinsichtlich des Angebots an „Beispielen guter Praxis“ und der Kenntnisse über pädagogische Aspekte von Mobilitätsprojekten: Derzeit gibt es noch viele Lücken, was die Kenntnisse über verschiedene Aspekte von Fragen im Zusammenhang mit dem Qualitätssicherungsprozess von Mobilitätsprojekten angeht. Dies gilt insbesondere für die Nachbereitungsaspekte des pädagogischen Modells, d. h. für diejenigen Aspekte, die nach der Rückkehr des Teilnehmers von Bedeutung sind. Es müssen Anstrengungen unternommen werden, um diese Lücken durch gezielte Forschungsarbeiten und Entwicklungsprojekte zu schließen, die sich mit Bereichen befassen, in denen es an Wissen fehlt. Ein guter Ansatz könnten Entwicklungsprojekte in Form von praktischen Mobilitätsprojekten mit Schwerpunkt auf den relevanten Bereichen sein, begleitet von erfahrenen Wissenschaftlern, die die praktischen Verfahrensweisen untersuchen und aktiv dazu beitragen, diese während der Durchführung zu verbessern („Aktionsforschung“).

Über die Autorinnen und Autoren

Kathrin Amme, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Kathrin.Amme@uni-jena.de

Benjamin Barthold, Dipl.-Handelslehrer, Studienreferendar für das Lehramt an berufsbildenden Schulen, Friedrich-List-Schule, Hildesheim.

benjamin.barthold@yahoo.de

Jürgen Bolten, Prof. Dr., Fachgebiet Interkulturelle Wirtschaftskommunikation, Universität Jena.

juergen.bolten@uni-jena.de

Jittie Brandsma, Dr., currently works at the Quality and Research Unit of the Rotterdam University of Applied Science and as an independent researcher in the European field of (vocational) education, labour market and employment.

jittiebrandsma@hotmail.com

Knut Diekmann, Dr., Referent für Grundsatzfragen, Weiterbildungspolitik, DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag e.V., Berlin

diekmann.knut@dihk.de

Andreas Diettrich, Dr., Leiter des Arbeitsbereichs 3.3 Entwicklungsprogramme/ Modellversuche/Innovation und Transfer des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), Bonn.

diettrich@bibb.de

Ulrike Eistert, Dipl.-Hdl. (Wirtschaft/Englisch) i. R., Karl-Volkmar-Stoy-Schule Jena.

bilvoc-stoyschule@gmx.de

Jörg Engelmann, Referent Berufsbildung, IHK für München und Oberbayern, München.

Engelmann@muenchen.ihk.de

Mareike Hammerschmidt-Wilkens, Center of Expertise Employment, Training & Competence Management, Training & Learning Solutions, HDKT Airbus Deutschland, Hamburg

mareike.hammerschmidt-wilkens@airbus.com

- Frank Harbusch, Geschäftsführer, Die EU-Lotsen EWIV, Büro Brüssel, BE und
Projektkoordinator des EU-Mobilitätsprojekts „TransNet“.
frank.harbusch@eu-lotsen.eu
- Robert W. Jahn, Dipl.-Hdl., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Friedrich-Schiller-
Universität Jena, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik.
Robert.Jahn@wiwi.uni-jena.de
- Susanne Klimmer, Mag., Stellvertretende Geschäftsführerin IFA –
Internationaler Fachkräfteaustausch, Wien.
klimmer@ifa.or.at
- Raphaela Koch, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Friedrich-Schiller-
Universität Jena, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik.
Raphaela.Koch@wiwi.uni-jena.de
- Søren Kristensen, Dr., director, Nationalt Center for Erhvervspædagogik (NCE)/,
The Danish National Centre for Vocational Education and Training,
Professionshøjskolen Metropol/Metropolitan University College,
Copenhagen
soren.kristensen@technemail.dk
- Christian Lange, vormalis Einrichtungsleiter, jetzt Geschäftsführer Nordelbische
Ev.-Luth. Kirche (NEK), Jugendaufbauwerk Plön-Koppelsberg.
c.lange@koppelsberg.de
- Markus Müller, Dr., Dipl.-Berufspädagoge, wissenschaftlicher Assistent, Lehrstuhl
für Pädagogik, Technische Universität München.
mueller@wi.tum.de
- Klaus-Dieter Paul, Geschäftsführer, u.bus Gesellschaft für regionale Entwicklung
und europäisches Projektmanagement mbH Berlin.
kdpaul@ubus.net
- Holger Reinisch, Universitätsprofessor, Dr. phil. habil., Dipl.-Hdl., Dipl.-Kfm., Lehr-
stuhl für Wirtschaftspädagogik der Friedrich-Schiller-Universität Jena.
H.Reinisch@uni-jena.de.
- Jannie Roemeling, Drs., European expert in the field of vocational and
adult education, employment, mobility and internationalisation,
equal opportunities and diversity Gouda/NL.
jroemeling@planet.nl

Christian Sperle, Dr., Referent Europäische Berufsbildungspolitik, Zentralverband
des deutschen Handwerks (ZDH), Berlin.

dr.sperle@zdh.de

Peter Umbesen, FEE-Büro für Forschung, Evaluation & Entwicklung, Berlin.

peterumbesen@freenet.de

Claudia Weißenborn, Dipl.-Hdl., Studienrätin für Englisch und Wirtschafts-
wissenschaften an der Karl-Volkmar-Stoy-Schule Jena.

mail@stoyeschule.de

Peter Wordelmann, Dr., wiss. Mitarbeiter am Bundesinstitut für Berufsbildung
(BIBB), Bonn, Arbeitsbereich 2.4. „Kompetenzentwicklung“.

wordelmann@bibb.de

The reader contains the current research status and perspectives in the field of "international competencies in vocational education and training". Its scope takes in the definition, evolution and implementation of international competencies in the German regulatory standards for vocational education and training, the different learning venues including the "new" option of placements abroad, and questions about the mobility of trainees in Europe. Considerable space is devoted to possible methods of teaching international competencies. The authors underscore the necessity for the organisations involved to internationalise their outlook in order to lend full support to national and whole-of-Europe competitiveness goals.