ZEITSCHRIFT **DES BUNDESINSTITUTS** FÜR BERUFSBILDUNG W. BERTELSMANN VERLAG 40. JAHRGANG H 20155

# BERUFSBILDUNG IN WISSENSCHAFT UND PRAXIS

### Grenzüberschreitende Mobilität

Das neue Anerkennungsgesetz – einheitliche Umsetzung ist entscheidend

Räumliche Mobilität und Qualifikation eine historische Perspektive

**Lernort Ausland: Aktueller Stand und** Perspektiven

**Empirische Befunde zu Motiven** transnationaler Mobilität in der Berufsausbildung

Pädagogische Flankierung von Auslandspraktika

Lernergebnisse von Auslandsaufenthalten sichtbar machen und anerkennen

für Berufsbildung BIBR

#### EDITORIAL

3 Das neue Anerkennungsgesetz einheitliche Umsetzung ist entscheidend Reinhold Weiß

#### BERUFSBILDUNG IN ZAHLEN

4 Einmündungen im Übergangsbereich rückläufig Regina Dionisius, Nicole Lissek, Friedel Schier



#### THEMENSCHWERPUNKT: GRENZÜBERSCHREITENDE MOBILITÄT

6 Räumliche Mobilität und Qualifikation – eine historische Perspektive Jochen Oltmer

11 Mobilität von Lernenden wirksam fördern Strategien – Programme – Handlungsoptionen Anna Atlas, Klaus Fahle, Ernst Gesslbauer

15 Lernort Ausland: Aktueller Stand und Perspektiven grenzüberschreitender Mobilität Berthold Hübers

20 Auch mal in die Ferne schweifen?

Empirische Befunde zur Entstehung von transnationaler Mobilität in der Berufsausbildung Andreas Krewerth, Katharina Bökmann

25 Mehr als ein "Travel Service": Pädagogische Flankierung von Auslandspraktika in der Berufsbildung

Korinna Heimann

29 Lernergebnisse von Auslandsaufenthalten sichtbar machen und anerkennen

Karin Küßner, Sibilla Drews

33 Ausbildung attraktiver gestalten

Erwerb von Zusatzqualifikationen im Ausland im Projekt "ready for europe" Torben Böhle

35 Förderung transnationaler Mobilität im Rahmen der Meisterausbildung

Zwischenergebnisse des europäischen ECVET-Pilotprojekts SME MASTER Plus Christian Sperle

- 37 ESCO Entwicklung einer europäischen Taxonomie für Berufe, Kompetenzen und Qualifikationen Peter Thiele, Wolfgang Müller
- 39 Expat-Assignments Hochseilakte ohne Netz und doppelten Boden Iris Kuhnert



#### WEITERE THEMEN

- Entscheidungsprozesse von Jugendlichen bei der ersten Berufs- und Lehrstellenwahl
  - Markus P. Neuenschwander, Rebekka Hartmann
- 45 Lebensnah und motivierend: Sportstadien als Orte der Berufsorientierung

Erfahrungen aus dem Projekt Arena4you Hilke Teubert, Marvin Kleinemeier, Markus Kamann

**US Associate Degrees – Short Cycle** Qualifikationen an der Schnittstelle beruflicher und akademischer Bildung Volker Rein

53 Fit für die digitalisierte Medienwelt

Sechs neue Ausbildungsberufe für die Druckindustrie sowie die papier- und kunststoffverarbeitende Wirtschaft Miriam Mpangara



#### HAUPTAUSSCHUSS

55 Bericht über die Sitzung 2/2011 des Hauptausschusses am 17. Juni 2011 in Bonn Gunther Spillner



#### RECHT

Unangemessene Ausbildungsvergütung -Kontrollrecht der Kammer?

Thomas Lakies

Rezensionen

Abstracts / Impressum

Autorinnen und Autoren



#### REINHOLD WEIß

Prof. Dr., Ständiger Vertreter des Präsidenten des Bundesinstituts für Berufsbildung und Forschungsdirektor



## Das neue Anerkennungsgesetz – einheitliche Umsetzung ist entscheidend

Liebe Leserinnen und Leser,

die Anerkennung der Qualifikationen von Menschen, die zu uns nach Deutschland kommen, um hier zu leben, zu lernen und zu arbeiten, ist in unser aller Interesse. Eine Erleichterung der Anerkennung und eine größere Transparenz der Verfahren waren überfällig. Die Bundesregierung hat dazu nunmehr den Entwurf eines "Gesetzes zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen" – kurz Anerkennungsgesetz – in den Bundestag eingebracht.

#### ÄNDERUNGEN DURCH DAS GESETZ

Mit dem Gesetz werden Änderungen in vielen Gesetzesbereichen vollzogen, unter anderem auch im Berufsbildungsgesetz und der Handwerksordnung. Es sieht einen Rechtsanspruch auf Prüfung der Gleichwertigkeit der im Ausland erworbenen Berufsqualifikationen vor. Eine Anerkennung soll von den zuständigen Stellen ausgesprochen werden, wenn die Befähigung zu vergleichbaren beruflichen Tätigkeiten belegt wird und keine wesentlichen Unterschiede zu den inländischen Abschlüssen bestehen. Auf diese Weise wird einer möglichen Aushöhlung von bewährten Qualitätsstandards in der Berufsbildung vorgebeugt.

Das Gesetz ist zunächst einmal ein wichtiges Signal an Menschen mit Migrationshintergrund wie auch an potenzielle Zuwanderer. Es schafft mehr Klarheit in den Verfahren und Zuständigkeiten in den Bereichen, in denen der Bund zuständig ist. Das Anerkennungsgesetz regelt aber keineswegs den Zuzug und die Arbeitsaufnahme hierzulande. Nur für diejenigen, die ein Recht auf Aufenthalt, Zuwanderung und Arbeitsaufnahme haben, bringt das Gesetz Fortschritte.

#### FLANKIERENDE MASSNAHMEN ZUR UMSETZUNG

Mit dem Gesetz allein ist es indessen nicht getan. Ergänzend sind eine verstärkte Information und Beratung der Menschen sowie Angebote zu einer Nachqualifizierung notwendig, falls die im Ausland erworbenen Qualifikationen nicht ausreichen,

um eine volle Anerkennung zu erreichen. Um die zuständigen Stellen auf ihre teilweise neuen Aufgaben vorzubereiten, sind Informationen zu bündeln, Expertensysteme und Expertennetzwerke aufzubauen und die Qualität der Verfahren zu sichern. Das Gesetz eröffnet Ermessensspielräume. Umso wichtiger ist es, dass die zuständigen Stellen auf einer einheitlichen Wissensbasis, nach einem einheitlichen Verfahren und mit einheitlichen Kriterien arbeiten. Es ist deshalb richtig, dass eine Übergangsphase bis zur vollen Einführung des Rechtsanspruchs vorgesehen ist. Sie gibt Zeit, die erforderlichen Instrumente zu entwickeln und Berater/-innen entsprechend zu instruieren und zu qualifizieren.

#### **AUSWIRKUNGEN IM BLICK BEHALTEN**

Was das Gesetz wert ist und wie es in Anspruch genommen wird, wird sich erst im Zuge der Anwendung zeigen. Von daher ist es richtig, dass eine Evaluation des Gesetzes nach vier Jahren vorgesehen ist. Grundlage hierfür wird eine neu eingeführte Statistik sein, in der die Anerkennungsverfahren dokumentiert werden. Im Licht der Erfahrungen wird dann Bilanz zu ziehen sein, ob und ggf. welche Veränderungen im Ablauf und unter Umständen auch bei den Zuständigkeiten vorzunehmen sind.

Inwieweit die Regelungen des Gesetzes in Anspruch genommen werden, bleibt abzuwarten. Entscheidend dürfte nicht zuletzt die Entwicklung des Arbeitsmarkts sein. Wenn der Fachkräftebedarf weiter steigt, was in Anbetracht der demografischen Entwicklung absehbar ist, werden die Unternehmen ihre Einstellungspraxis umstellen. An die Stelle von Zeugnissen und Dokumenten wird dann wieder verstärkt eine Prüfung der Kompetenzen treten. Die Chancen für Arbeitsuchende ohne formale Qualifikationsnachweise werden ansteigen. Sie werden Gelegenheit erhalten, in einer Probezeit unter Beweis zu stellen, was sie können. Etwaige Kompetenzdefizite können durch eine verlängerte Einarbeitung oder Weiterbildung im Prozess der Arbeit ausgeglichen werden.



## Einmündungen im Übergangsbereich rückläufig

REGINA DIONISIUS, NICOLE LISSEK, FRIEDEL SCHIER

▶ Mit der integrierten Ausbildungsberichterstattung (iABE) gelingt es, Wege junger Menschen nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule systematisch zu erfassen. Demnach sind die Einmündungen in den Übergangsbereich bundesweit von 417.647 (2005) auf 323.687 (2010) und damit um 22,5 Prozent gesunken. Die Bildungsgänge im Übergangsbereich werden unterschiedlich genutzt. Zudem zeigen sich große Unterschiede zwischen den Bundesländern.

### DER ÜBERGANGSBEREICH IM AUSBILDUNGSGESCHEHEN

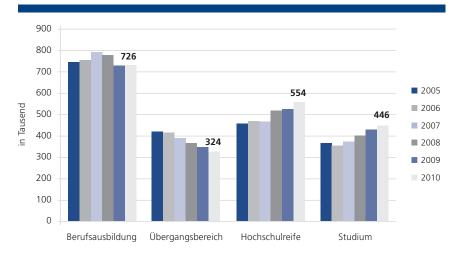
Der Eintritt von Jugendlichen nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule in die vier Sektoren des Ausbildungsgeschehens (vgl. Kasten) hat sich seit

#### Sektoren des Ausbildungsgeschehens

Mit "Ausbildungsgeschehen" werden alle formalisierten und statistisch erfassten berufsbezogenen Ausbildungs- und Qualifizierungsangebote bezeichnet; entsprechend der unterschiedlichen Qualifizierungsziele werden sie in vier Bildungssektoren unterteilt:

- 1. Berufsausbildung (Ziel: Vollqualifizierender Berufsabschluss)
- 2. Integration in Berufsausbildung/Übergangsbereich (Ziel: Berufsausbildung)
- 3. Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung, HZB (Ziel: Hochschulreife)
- 4. Studium (Ziel: Hochschulabschluss)

Abbildung 1 Einmündungen in den Sektoren des Ausbildungsgeschehens 2005–2010



Quelle: "Integrierte Ausbildungsberichterstattung" auf Basis der Daten der statistischen Ämter des Bundes und der Länder sowie der Bundesagentur für Arbeit; eigene Darstellung des Bundesinstituts für Berufsbildung. Datenstand: 29.03.2011

dem Jahr 2005 deutlich verschoben. Während die Zahl im Übergangsbereich rückläufig ist, stieg die Zahl der jungen Menschen, die eine Hochschulzugangsberechtigung erwerben wollen, um 99.645. Auch die Zahl der Studienanfänger/-innen hat sich um 79.942 erhöht. Im größten Sektor – der Berufsausbildung – ist die Zahl der Jugendlichen, die eine Ausbildung aufgenommen haben, seit dem höchsten Stand im Jahr 2007 mit 788.893 um 62.820 zurückgegangen (vgl. Abb. 1). Insgesamt profitieren die Anfänger/ -innen im Ausbildungsgeschehen vom demografischen Wandel.

Der Übergangsbereich wird von jungen Menschen mit unterschiedlichem Hintergrund und Bedarf genutzt:

- Jugendliche, die das Angebot der Berufsschulen zur Verbesserung ihres Schulabschlusses nutzen.
- Jugendliche, die eine berufsvorbereitende Maßnahme oder Zeit der Orientierung brauchen.
- Nachfragende nach Ausbildungsplätzen, die erfolglos geblieben sind, werden ebenfalls in den Übergangsbereich verwiesen (vgl. EBERHARD/ ULRICH 2011, S. 110 f.).

Seit 2005 zeigt der Sektor nicht nur einen Rückgang der absoluten Zahlen; auch der Anteil der Einmündungen in diesen Sektor gemessen am gesamten Ausbildungsgeschehen sank.

#### STRUKTUR DER ANGEBOTE

Die Angebote im Sektor "Integration in Berufsausbildung (Übergangsbereich)" sind in zehn sogenannte Konten gebündelt, die sich in Voraussetzungen und Inhalten unterscheiden. In den Angeboten des Ausbildungsgeschehens insgesamt sind Männer und Frauen etwa gleich häufig vertreten. Der Anteil der Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit (Ausländer/-innen) liegt im gesamten Ausbildungsgeschehen bei gut zehn Prozent. Im Übergangsbereich zeigt sich für das Jahr 2009 eine andere Verteilung (vgl. Tab.):

"Pflichtpraktika vor der Erzieherausbildung an beruflichen Schulen" und die "Bildungsgänge an Berufsfachschulen, die einen allgemeinbildenden Abschluss der Sekundarstufe I vermitteln" werden von jungen Frauen überdurchschnittlich häufig besucht, wohingegen junge Männer im "Berufsgrundbildungsjahr" und "Berufsvorbereitungsjahr" überdurchschnittlich stark vertreten sind.

Jugendliche ohne deutsche Staatsangehörigkeit finden sich vor allem in "Bildungsgängen für erwerbstätige/ erwerbslose Schüler/-innen ohne Ausbildungsvertrag" sowie in "Bildungsgängen für Schüler ohne Ausbildungsvertrag, die allgemeine Abschlüsse der Sek I anstreben".

### LÄNDERSPEZIFISCHE UNTERSCHIEDE IM ÜBERGANGSBEREICH

Die Bedeutung des Übergangsbereichs in den Bundesländern kann über den Anteil der Einmündungen in Relation zum gesamten Ausbildungsgeschehen beschrieben werden (vgl. Abb. 2).

Bundesweit entfallen im Jahr 2010 15,8 Prozent aller Einmündungen auf den Übergangsbereich. In Baden-Württemberg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein ("mittelblaue" Länder) liegt der Anteil über dem Bundesdurchschnitt. In Bayern, Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Thüringen ("dunkelblaue" Länder) liegt er weit unter dem Bundesdurchschnitt.

Betrachtet man die Veränderung der Einmündungszahlen im Übergangsbereich seit 2005, so entwickelten sich diese größtenteils parallel zur demografischen Entwicklung im jeweiligen Bundesland. Die "mittelblauen" Länder weisen sowohl bei den Schulabgängerinnen und Schulabgängern als auch in der Altersgruppe der 15- bis 19-Jährigen verhältnismäßig schwache Rückgänge auf. Die dunkelblauen Länder verzeichnen überdurchschnittlich starke Rückgänge seit 2005. Außer in Bayern verringerten sich hier die entsprechenden demografischen Kennziffern weit stärker. In den neuen Bundesländern muss man berücksichtigen, dass dort erfolglose Bewerber/-innen um (duale) Ausbildungsplätze vor allem in vollqualifizierende außerbetriebliche oder schulische Berufsausbildungen einmünden (vgl. Eberhard/ ULRICH 2011, S. 108).

In Niedersachsen fällt außerdem auf, dass Bildungsgänge, "die einen allgemeinbildenden Abschluss der Sekundarstufe I vermitteln", fast zwei Drittel des Sektors ausmachen. Der Großteil aller Einmündungen in Bildungsgänge, "die eine berufliche Grundbildung vermitteln, die angerechnet werden kann", wird durch Baden-Württemberg abgedeckt.

Tabelle Bildungsgänge des Übergangsbereichs

2009*	Einmün- davon F		Frauen	davon Ausländer/-innen	
2009	dungen	absolut	relativ	absolut	relativ
	348.235	150.404	43,2 %	54.432	15,6 %
Berufsvorbereitende Bildungsgänge der BA (BvB)	77.949	32.101	41,2 %	10.471	13,4 %
Bildungsgänge, die einen allgemeinbildenden Abschluss der Sekundarstufe I vermitteln	59.812	28.297	47,3 %	6.295	10,5 %
Bildungsgänge, die eine berufliche Grundbildung vermitteln, die angerechnet werden kann	49.821	21.023	42,2 %	8.919	17,9 %
Berufsvorbereitungsjahr inkl. einjährige Berufseinstiegsklassen (BVJ)	41.973	16.682	39,7 %	8.082	19,3 %
Berufsgrundbildungsjahr (Vollzeit/Schulisch)	32.473	11.924	36,7 %	4.916	15,1 %
Bildungsgänge, die eine berufliche Grundbildung vermitteln, ohne Anrechnung	31.928	15.462	48,4 %	6.197	19,4 %
Bildungsgänge für erwerbstätige/erwerbslose Schüler ohne Ausbildungsvertrag	20.875	8.438	40,4 %	4.742	22,7 %
Einstiegsqualifizierung (BA) (EQ)	20.712	9.378	45,3 %	2.683	13,0 %
Bildungsgänge für Schüler ohne Ausbildungs- vertrag, die allgemeine Abschlüsse der Sek I anstreben	8.968	3.827	42,7 %	1.876	20,9 %
Pflichtpraktika vor der Erzieherausbildung an beruflichen Schulen	3.724	3.272	87,9 %	249	6,7 %

<sup>\*</sup>Aufgrund vorgenommener Schätzungen können Rundungsungenauigkeiten zu geringfügig abweichenden Summen führen. Quelle: "Integrierte Ausbildungsberichterstattung (iABE)" auf Basis der Daten der statistischen Ämter des Bundes und der Länder sowie der Bundesagentur für Arbeit; Datenstand: 14.04.2011

Fazit: Insgesamt präsentiert sich der Übergangsbereich in den 16 Bundesländern sehr heterogen: Während das BVJ fast überall angeboten wird, sind "Bildungsgänge für Schüler/-innen ohne Ausbildungsvertrag, die allgemeine Abschlüsse der Sek I anstreben", lediglich in drei Bundesländern vertreten. Nur die von der Bundesagentur für Arbeit (BA) finanzierten Maßnahmen (BvB, EQ) werden in allen Bundesländern durchgeführt. ■

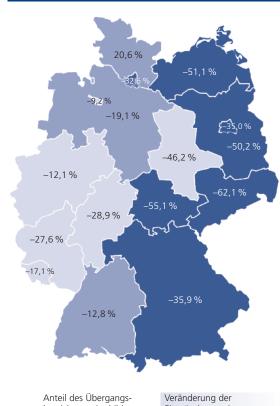
#### Literatur

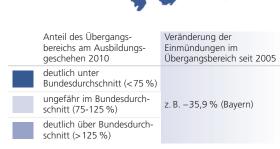
EBERHARD, V.; ULRICH, J. G.: "Ausbildungsreif" und dennoch ein Fall für das Übergangssystem. Institutionelle Determinanten des Verbleibs von Ausbildungsstellenbewerbern in teilqualifizierenden Bildungsgängen. In: KREKEL, E. M.; LEX, T. (Hrsg.): Neue Jugend, neue Ausbildung. Bonn 2011, S. 97–112

Hessisches Statistisches Landesamt: Ergebnisse der integrierten Ausbildungsberichterstattung nach Ländern. Anfänger im Ausbildungsgeschehen 2009 nach Sektoren/Konten und Ländern, Wiesbaden 2010. Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur – Schnellmeldung Integrierte Ausbildungsberichterstattung – Anfänger im Ausbildungsgeschehen nach Sektoren/Konten und Ländern 2010. Wiesbaden 2011

Ausführliche Informationen zur Integrierten Ausbildungsberichterstattung: http://indikatorik.bibb.de/de/52390.htm

Abbildung 2 Regionale Disparitäten bei den Einmündungsraten





Quelle: "Integrierte Ausbildungsberichterstattung (iABE)", Schnellmeldung auf Basis der Daten der statistischen Ämter des Bundes und der Länder sowie der Bundesagentur für Arbeit; Datenstand: 09.03.2011



## Räumliche Mobilität und Qualifikation – eine historische Perspektive

▶ Der fundamentale ökonomische Wandel der vergangenen Jahrzehnte hat zu grundsätzlichen Veränderungen im Wechselverhältnis von räumlicher Mobilität und Qualifikation geführt. Im Beitrag werden dessen Bedingungen, Formen und Folgen skizziert. Die großen Massenwanderungen des 19. und 20. Jahrhunderts waren gekennzeichnet durch die Bewegung von Menschen mit geringen Qualifikationen, die als ,billige' und ,willige' Arbeitskräfte standortgebundene natürliche Ressourcen erschlossen und nutzten. Auch wenn sich beobachten lässt, dass Migration nicht selten mit dem Erwerb von Qualifikationen verbunden war, blieb der Wissenstransfer durch die Bewegung von Spezialisten im Umfang gegenüber den Massenwanderungen unqualifizierter Arbeitskräfte marginal. Seit dem Zweiten Weltkrieg aber ist angesichts des beschleunigten wirtschaftlichen Strukturwandels sowie der zunehmenden Professionalisierung und Spezialisierung in den verschiedensten Erwerbsbereichen die Bedeutung des Erwerbs von Qualifikationen erheblich gestiegen.



Apl. Professor für Neueste Geschichte am Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität

JOCHEN OLTMER

Osnabrück

#### Strukturwandel und Mobilität

,Fachkräftemobilität erhöhen, um ökonomische Wettbewerbsfähigkeit zu fördern', "Lern- und Berufsbildungsmobilität ermöglichen' oder 'Arbeitsmobilitätshemmnisse beseitigen' bilden nur einige der Schlagworte in der Diskussion um die Steuerung des bestehenden und absehbaren Fachkräftemangels in Deutschland sowie in anderen Staaten der Europäischen Union. Niedrig qualifizierte Arbeitskräfte werden immer seltener gesucht, weshalb sie mit geringem Einkommen und längeren Phasen der Erwerbslosigkeit zu rechnen haben, während die Nachfrage nach (hoch) qualifizierten Arbeitskräften wächst. Intensiv diskutiert werden nicht nur die Möglichkeiten, Engpässe am Arbeitsmarkt durch die Förderung der Mobilitätsbereitschaft innerhalb der EU zu steuern. Vielmehr geht es auch um Perspektiven, (hoch) qualifizierte Arbeitskräfte aus Drittstaaten für die europäischen Arbeitsmärkte zu gewinnen. Da sich die betroffenen Staaten in dieser Hinsicht in einem globalen Wettbewerb befinden, diverse traditionelle Herkunftsländer von Zuwanderinnen und Zuwanderern nach Europa ebenfalls einem erheblichen demografischen und wirtschaftlichen Wandel unterliegen sowie die Akzeptanz für eine Öffnung von Arbeitsmärkten für Zuwanderinnen und Zuwanderer in vielen EU-Staaten weiterhin gering ist, lassen sich die Chancen für die vermehrte Ergänzung des Arbeitskräftepotenzials um hoch qualifizierte Zuwanderinnen und Zuwanderer kaum sachgerecht einschätzen.

Dass der Bedarf an (hoch) qualifizierten Arbeitskräften in den vergangenen Jahrzehnten bei sinkenden Geburtenraten stark angestiegen ist, resultiert vornehmlich aus der beschleunigten Entwicklung einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft, die immer weniger auf die arbeitsintensive Erschließung und Nutzung standortgebundener natürlicher Ressourcen angewiesen ist. Das war in der Vergangenheit anders: Ein Großteil der Tätigkeiten in den Agrar- und Industriegesellschaften früherer Jahrzehnte und Jahrhunderte erforderten keine erheblichen Qualifikationen. Und auch die Arbeitsmigrantinnen und -migranten des 19. und 20. Jahrhunderts waren meist gering qualifiziert.

#### Wahrnehmung von Chancen durch Migration – auch ohne Qualifikationen

Migration ist die auf einen längerfristigen Aufenthalt angelegte räumliche Verlagerung des Lebensmittelpunkts von Individuen, Familien, Gruppen oder auch ganzen Bevölkerungen. Unterscheiden lassen sich verschiedene Dimensionen räumlicher Bevölkerungsbewegungen (vgl. Tab.). Dazu zählen Arbeitswanderungen, aber auch Siedlungswanderungen, Nomadismus, Bildungs- und Kulturwanderungen, Heirats- und Wohlstandswanderungen sowie Zwangswanderungen (Flucht, Vertreibung etc.). Sieht man von den Zwangswanderungen ab, streben Individuen, Familien oder Gruppen danach, durch Bewegungen zwischen geografischen und sozialen Räumen z.B. Erwerbsmöglichkeiten, Arbeitsmarkt-, Bildungs- oder Ausbildungschancen zu verbessern bzw. sich neue Chancen zu erschließen (vgl. hierzu und zum Folgenden Oltmer 2010a, S. 1-7).

Bei den Arbeitswanderungen lassen sich Herkunfts- und Zielgebiet vornehmlich durch ein ökonomisches Gefälle unterscheiden. Es muss keineswegs als übergreifender wirtschaftlicher Entwicklungsunterschied zwischen zwei Großräumen verstanden werden, sondern beschränkt sich häufig auf einzelne kleinräumige Marktsegmente. Spezifische soziale Merkmale von Individuen bzw. Mitgliedern von Familien oder Gruppen, darunter vor allem Geschlecht, Alter, berufliche Stellung und Qualifikationen sowie Zuschreibungen (vor allem hinsichtlich der Zugehörigkeit zu Ethnien, Kasten, Rassen oder Nationalitäten) bedingen den Marktzugang und damit auch die migratorische Chancenwahrnehmung.

Ein zentrales Element wirtschaftlichen Wachstums, aber auch wirtschaftlicher Integration und Transformation in den Agrar- und Industriegesellschaften früherer Jahrzehnte und Jahrhunderte bildete die Verfügbarkeit des Produktionsfaktors Arbeit und die Bewegung von Arbeitskräften im Raum zur Erschließung standortgebundener natürlicher Ressourcen. Seit dem frühen 19. Jh. wuchs die Zahl der Menschen, die Europa den Rücken kehrten, rapide an. Der kleinere Teil der europäischen weiblichen und männlichen Interkontinentalwanderer nahm Pfade über Land und siedelte sich vornehmlich in den asiatischen Gebieten des Zarenreichs an. Der überwiegende Teil überwand die maritimen Grenzen des Kontinents (vgl. Abb., S. 8): Von den 55 bis 60 Millionen Europäern, die zwischen 1815 und 1930 nach Übersee zogen, gingen mehr als zwei Drittel nach Nordamerika, vorwiegend in die USA. Rund ein Fünftel wanderte nach Südamerika ab, ca. sieben Prozent erreichten Australien und Neuseeland. Diese millionenstarken Bewegungen waren vor allem ein Ergebnis einer hohen Nachfrage nach ungelernten und deshalb billigen Arbeitskräften, die mit ihrer Hände Arbeit Land für die Agrarproduktion erschlossen, für die europäische und Tabelle Hintergründe und raum-zeitliche Dimensionen von Migrationen

#### Hintergrund

- Chancenwahrnehmung (Arbeits- und Siedlungswanderungen)
- Zwang (Flucht, Vertreibung, Deportation, meist politisch und weltanschaulich bedingt oder Folge von Kriegen)
- Krise (z. B. umweltbedingte Zwänge aufgrund menschlicher oder natürlicher Umweltzerstörung; Abwanderung aufgrund akuter wirtschaftlicher und sozialer Notlagen)
- Bildung/Ausbildung (Erwerb von beruflichen oder akademischen Qualifikationen)
- Kultur (Kulturwanderungen, Wohlstandswanderungen)

#### Raum

- Intraregional (Nahwanderungen)
- Interregional (mittlere Distanz)
- Grenzüberschreitend (muss keine großen Distanzen umfassen, der Grenzübertritt hat aber in der Regel erhebliche rechtliche Konsequenzen für das Individuum)
- interkontinental (große Distanzen mit in der Regel relativ hohen Kosten)

#### Richtung

- unidirektional (Wanderung zu einem Ziel)
- etappenweise (Zwischenaufenthalte werden eingelegt, v. a. um Geld für die Weiterreise zu verdienen)
- zirkulär (mehr oder minder regelmäßiger Wechsel zwischen zwei Räumen)
- Rückwanderung

#### Dauer des Aufenthalts

- saisonal
- mehrjährig
- Arbeitsleben
- · Lebenszeit und intergenerationell

nordamerikanische Industrie wichtige Rohstoffe förderten, als "Erdarbeiter" Eisenbahnlinien, Kanäle, Straßen und Hafenanlagen bauten oder in den Fabriken als un- oder angelernte Arbeiter/-innen Erwerb fanden (vgl. Oltmer 2010b, S. 178–188).

Parallel zu den interkontinentalen Arbeits- und Siedlungswanderungen aus Europa gab es massive Bevölkerungsbewegungen im Kontext der europäischen Urbanisierung. Vor allem in West- und Mitteleuropa mit seiner beschleunigten Industrialisierung verschob sich das Gewicht des städtischen gegenüber dem ländlichen Bevölkerungsanteil. Im Jahr 1800 zählten die Statistiker 23 Großstädte in Europa mit mehr als 100.000 Einwohnern, in denen insgesamt 5,5 Millionen Menschen lebten. 100 Jahre später wohnten in den nun 135 Großstädten 46 Millionen Menschen (vgl. BADE 2000, S. 69–84).

Das rapide Wachstum der europäischen Städte stand in enger Wechselbeziehung mit der fundamentalen Verschiebung der Gewichte der einzelnen Wirtschaftssektoren und dem Aufstieg von Gewerbe, Industrie und Dienstleistungen gegenüber der Landwirtschaft: Urbanisierung bildete ein Ergebnis umfangreicher interregionaler Arbeitswanderungen, die aus dem rapiden ökonomischen Strukturwandel durch die Industrialisierung resultierten. Bestimmend für diese räumliche Mobilität war eine fluktuierende Masse unqualifizierter jugendlicher Zuwanderinnen und Zuwanderer und junger Familien auf der Suche nach Arbeit und höherem Verdienst. Hinzu kamen die vielen – zumeist



Abbildung
Globale Arbeits- und Siedlungswanderungen 1815–1914
(politisch-territoriale Situation des
Jahres 2000)

ebenfalls jungen – Saisonwanderer zum Beispiel im Baugewerbe oder bei Frauen im Gastgewerbe bzw. im Bereich

der haushaltsnahen Dienstleistungen (Dienstmädchen).

#### Migration als Transfer von Spezialkenntnissen

Gegenüber den geschilderten internen und grenzüberschreitenden Massenwanderungen blieb die Zahl der Bewegungen qualifizierter Arbeitskräfte klein. Nur in einzelnen Arbeitsmarktsegmenten und Branchen diente Migration dem Transfer von Spezialkenntnissen oder dem Erwerb von Qualifikationen.

#### **ERWERB VON WISSEN DURCH MIGRATION**

So behielten die traditionsreichen Gesellenwanderungen im 19. Jahrhundert zunächst ein ungebrochen hohes Gewicht im Migrationsgeschehen. Nach Wien, dem Gewerbe- und Dienstleistungszentrum im Deutschen Bund der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, kamen z. B. bei einer Gesamtbevölkerung von 350.000 jährlich 140.000 bis 160.000 Handwerksgesellen. Diese unterlagen einem in Wanderordnungen festgeschriebenen Wanderzwang. Er zielte in je nach Handwerk unterschiedlichem Ausmaß auf Wissens- und Technologietransfer durch Migration. Außerdem bildeten die Wanderordnungen Steuerungsinstrumente in Arbeitsmärkten: Der Wanderzwang lag im Interesse der Meister, die die Beschäftigung der Gesellen

möglichst flexibel halten wollten, weil sich der Arbeitskräftebedarf aufgrund von saisonalen Schwankungen permanent änderte und ausgesprochen sensibel auf konjunkturelle, demografische (z. B. SEUCHEN) oder politische Krisen (z. B. KRIEGE) reagierte (vgl. hierzu und zum Folgenden OLTMER 2010a, S. 15–26).

Die zum Teil europaweiten Gesellenwanderungen von etwa drei bis fünf Jahren führten zu Arbeitsaufenthalten bei Arbeitgebern, die Tage, aber auch Monate oder sogar Jahre umfassen konnten. Phasen der Erwerbslosigkeit und der Wanderung lagen dazwischen. Der nicht selten saisongebundenen Produktion passten sich Wanderung und Beschäftigung der Gesellen an. Starre Segmentation war ein zentrales Kennzeichen ihrer Arbeitsmärkte: Jedes einzelne Handwerk hatte einen eigenen Arbeitsmarkt und eigene Reglements für die Wanderung. Darüber hinaus waren die Arbeitsmärkte regional segmentiert, Wanderungsrouten ergaben sich mithin nicht zufällig.

Über Jahrhunderte wirkende Wanderungssysteme, die mit dem Erwerb von Qualifikationen verbunden waren, lassen sich im weiteren Baugewerbe auch bei den Zieglern beobachten, unter denen die lippischen Ziegler die am besten dokumentierte Gruppe sind: Die Spezialisierung ursprünglich agrarischer Saisonarbeiter aus Lippe auf die Produktion von Ziegeln und Dachpfannen erfolgte im 17. Jahrhundert. Innerhalb weniger Jahrzehnte monopolisierten sie den Arbeitsmarkt für Ziegler in Ostfriesland und im benachbarten niederländischen Friesland, im 19. Jahr-

hundert dann in Schleswig-Holstein und in Jütland. Lippische Ziegler gab es bis zum Ersten Weltkrieg in ganz Nordwesteuropa und im südlichen Skandinavien, zum Teil auch weit darüber hinaus (Russland, Österreich-Ungarn). Noch um 1900 war ein Viertel aller erwachsenen lippischen Männer als Saisonarbeiter im Ziegeleigewerbe tätig.

Lippische Ziegler bieten ein Beispiel für berufsspezifische Migrationen, wie sie sich in der Frühen Neuzeit in einigen Gewerben ausgeprägt hatten. Dabei lassen sich die in Nischen angebotenen Qualifikationen keineswegs auf die je eng umgrenzten Herkunftsregionen zurückführen. Nicht Fachkräfte nahmen eine Wanderung auf, vielmehr war spezifisches berufliches Wissen erst Ergebnis der Arbeitswanderung. Ein ausgeprägtes Ziegeleigewerbe existierte zum Beispiel in Lippe nicht, auch herrschten dort Fachwerkhäuser und Lehmwände vor, die (informelle) Ausbildung zum Ziegler wurde in den Gruppen in der Fremde absolviert, die in der Regel viele Jahre zusammenarbeiteten. Auch in weiten Teilen Europas tätige Zinngießer aus den italienischen Alpen erwarben ihre Kenntnisse erst mit Verlassen des Herkunftsgebiets, in dem es keine Tradition dieses Handwerks gab.

#### VERBREITUNG VON WISSEN DURCH MIGRATION

Vermittelt wurden die Spezialkenntnisse solcher Migrantengruppen mit identischem Herkunftsraum innerhalb stabiler verwandtschaftlich-bekanntschaftlicher Kommunikationsnetze. Pioniermigrantinnen und -migranten nahmen, mehr oder minder zufällig, Arbeitsmarktchancen wahr und gaben, falls sich das Segment als geeignet für die Entwicklung weiterer Marktchancen erwies, spezifisches Wissen an Bekannte und Verwandte weiter. Diese wiederum standen nach erfolgter Ausbildung für neue Migrantinnen und Migranten im Kommunikationsnetz für die Vermittlung von Wissen zur Verfügung. So konnte eine Gruppe bestimmte Arbeitsmarkt- und Produktnischen beherrschen und diese Dominanz über lange Zeit in bestimmten Regionen aufrechterhalten.

Die Vermittlung solcher beruflicher Spezialkenntnisse innerhalb fest umrissener verwandtschaftlich-bekanntschaftlicher Kommunikationsnetze ist keineswegs auf die Vergangenheit beschränkt: Beinahe alle Fish-and-Chips-Imbisse der Republik Irland liegen z. B. heute in der Hand von Personen, die aus dem Dorf Casalattico in der italienischen Provinz Frosinone stammen bzw. aus einem Umkreis von rund zehn Kilometern um dieses Dorf. Der erste von einem Italiener aus diesem eng begrenzten Herkunftsgebiet betriebene Fish-and-Chips-Imbiss in Irland wurde 1904 eröffnet. Gegenwärtig stammen drei Viertel aller Migrantinnen und Migranten italienischer Herkunft in Irland aus dem Dorf Casalattico, das heißt gleichzeitig auch, dass beinahe alle Italiener/-innen in Irland Fish-and-

Chips-Imbisse betreiben (vgl. weitere Beispiele für derartige Phänomene in BADE u. a. 2010).

Zugewanderte Spezialisten waren häufig Pioniere in der gewerblichen Entwicklung, die in vielen Teilen Europas den Aufstieg von Standorten im Montan- und Hüttenwesen voranbrachten, weil sie neue Lagerstätten erschlossen. Der Transfer von Wissen durch wandernde Spezialisten war aber auch für die Einführung neuer Techniken in Maschinenbau, Textil- oder Schwerindustrie konstitutiv. Das galt vor allem für die Frühphase der Industrialisierung, in der sich Muster formalisierter Ausbildung in technischen und Ingenieurberufen erst langsam ausprägten. In Frankreich beispielsweise konzentrierte sich die Zuwanderung britischer Techniker auf den Zeitraum von den 1820er- bis zu den 1840er-Jahren. Sie blieben in der Regel nur für wenige Monate oder Jahre und fanden sich meist dort, wo der technologische Vorsprung der britischen Wirtschaft eine Modernisierung traditioneller Verfahren versprach. Das galt vor allem für den Bereich der Eisen- und Stahlindustrie, im Textilgewerbe oder in den Bereichen, in denen eine Umstellung auf die Nutzung von Dampfmaschinen erfolgte.

Die englischen Puddler zum Beispiel stellten in einem in England entwickelten Verfahren hochwertiges schmiedbares Eisen und Stahl her und brachten das Verfahren zwischen 1820 und 1850 nach Belgien und Frankreich, schließlich nach Deutschland. Bei den Puddlern zeigte sich die auch bei anderen Gruppen zu beobachtende Tendenz, dass der Wissenstransfer durch wandernde Spezialisten deren Migration überflüssig machen konnte. Mitte des 19. Jahrhunderts gab es auf dem Kontinent genügend einheimische Puddler. Spätestens seit der Einführung neuer Verfahren zur Stahlherstellung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts waren hoch spezialisierte Puddler dann gar nicht mehr gefragt.

Obwohl Großbritannien noch lange Anziehungskraft auf Techniker, Ingenieure oder Unternehmer vom Kontinent entfaltete, die dort ihre Kenntnisse über moderne Herstellungsverfahren und Distributionsformen zu verbessern suchten, verschoben sich im späten 19. Jahrhundert angesichts des Aufstiegs der deutschen Industrie bei solchen Formen der Vermittlung technischer Innovationen die Gewichte: Immer häufiger kamen nun angehende Spezialisten nach Deutschland. In diesen Kontext gehört auch die wachsende Anziehungskraft von Universitäten und besonders Technischer Hochschulen für ausländische Studierende, die aus dem Aufstieg der ingenieur- und naturwissenschaftlichen Ausbildung im kaiserlichen Deutschland resultierte. Ähnliches galt für Landwirtschafts- und Handelshochschulen, Bergakademien und andere höhere technische Lehranstalten. Unter den 1912 rund 13.000 Studierenden der Technischen Hochschulen gab es ca. 4.400 ausländische Staatsangehörige, darunter als größte einzelne Gruppe fast 2.000 Untertanen des russischen Zaren.

Die Gründung zahlreicher Akademien und Universitäten für technische und Ingenieurberufe deutet bereits an, dass vor allem seit dem späten 19. Jahrhundert die Professionalisierung in diversen Erwerbsbereichen erheblich an Gewicht gewann. Vor dem Hintergrund eines rapiden technischen Fortschritts und einer Verwissenschaftlichung vieler Beschäftigungsfelder war der Zugang zu bestimmten Segmenten des Arbeitsmarkts ohne formelle Bildungsabschlüsse nicht mehr möglich. Die Erwerbsmöglichkeiten für nicht qualifizierte Arbeitskräfte sanken zwar, verschwanden aber auch nach dem Zweiten Weltkrieg zunächst bei Weitem noch nicht, wie die Geschichte der Anwerbung ausländischer Arbeitsmigranten in der BRD von den 1950er- bis zu den frühen 1970er-Jahren zeigt. Bis 1973 wuchs in der Bundesrepublik die ausländische Erwerbsbevölkerung auf rund 2,6 Millionen an. Vom Ende der 1950er-Jahre bis 1973 waren rund 14 Millionen ausländische Arbeitskräfte nach Deutschland gekommen, ca. elf Millionen kehrten wieder zurück, die anderen blieben und zogen ihre Familien nach.

Grenzen der staatlichen Steuerung räumlicher Mobilität

Die frühen 1970er-Jahre brachten den Niedergang der alten Industrien (Eisen- und Stahlindustrie, Textilindustrie, Bergbau), die viele un- und angelernte Arbeitskräfte beschäftigt hatten. Der Stopp der Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte 1973 steht sinnbildlich für den Strukturwandel am Arbeitsmarkt. Rationalisierung und Automatisierung der Produktion ließen in den 1970er- und 1980er-Jahren die Nachfrage nach unqualifizierten Beschäftigten beschleunigt absinken. Die digitale Revolution seit den

1980er-Jahren, die alle Erwerbsbereiche betraf, forcierte diese Entwicklung. Gute Erwerbschancen hat seither nur mehr, wer berufliche Qualifikationen erwirbt. Räumliche Mobilität kann dabei Voraussetzung für den Erwerb solcher Qualifikationen sein und die Chancen erhöhen, sie berufsfeldadäquat einzusetzen und sie kann dem Transfer von Technologien und Spezialkenntnissen dienen. Eine unabdingbare Voraussetzung ist räumliche Mobilität allerdings in beiden Fällen nie gewesen und wird sie auch in Zukunft nicht sein, zumal viel dafür spricht, dass die digitale Revolution die Notwendigkeit verringert, mobil zu sein.

Die staatliche Steuerung von Migration ist – das zeigen vielfältige historische Beispiele – ein ausgesprochen schwieriges Unterfangen; denn die Hintergründe für die Umsetzung von Mobilitätsbereitschaft sind unüberschaubar vielgestaltig, die individuelle Wahrnehmung der Chancen und Risiken von Migration sehr verschieden. Wie die politische Einflussnahme auf Migrationsoptionen wirkt, lässt sich zudem kaum sachgerecht voraussagen. Weil Migrationsprozesse grundsätzlich ergebnisoffen sind, kann die Förderung von Mobilitätsbereitschaft beispielsweise auch zu für unerwünscht erachteten dauerhaften Abwanderungen führen.

#### Literatur

BADE, K. J.: Europa in Bewegung. Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. München 2000

BADE, K. J. u.a. (Hrsg.): Enzyklopädie Migration in Europa vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Paderborn 2010

OLTMER, J.: Migration im 19. und 20. Jahrhundert. München 2010a OLTMER, J.: Migration im Kontext von Globalisierung, Kolonialismus und Weltkriegen. In: DEMEL, W. u. a. (Hrsg.): WBG-Weltgeschichte. Von den Anfängen bis ins 21. Jahrhundert, Bd. 6: Globalisierung. 1880 bis heute. Darmstadt 2010b, S. 177–221

Anzeige

### Migration

#### Berufliche Integration von Menschen mit Migrationshintergrund

Es gilt, junge Migranten bei der Ausbildungsplatzsuche zu unterstützen, das Interesse von erwachsenen Migranten an Kursen der beruflichen Weiterbildung zu wecken und ihre Kompetenzen sichtbar zu machen – eine Chance für unsere Gesellschaft.

W. Bertelsmann Verlag
Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de

Mona Granato, Dieter Münk, Reinhold Weiß (Hrsg.)

### Migration als Chance

Ein Beitrag der beruflichen Bildung Berichte zur beruflichen Bildung 2011, 280 S., 28,90 € (D)/48,- SFr ISBN 978-3-7639-1142-4

Best.-Nr. 111-040



wbv.de





## Mobilität von Lernenden wirksam fördern

Strategien – Programme – Handlungsoptionen

▶ Grenzüberschreitende Mobilität gilt als wichtiger Baustein für "intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum". Aus Sicht der Berufsbildungspolitik trägt die Förderung der Mobilität von Lernenden wesentlich dazu bei, Fähigkeiten und Kompetenzen aufzubauen, um auf internationaler Ebene innovativ und wettbewerbsfähig zu sein. Zum aktuellen Entwicklungsstand, zur Wirksamkeit vorhandener Programme und Instrumente sowie zu weiteren Handlungsschritten auf nationaler und europäischer Ebene geben zwei Vertreter und eine Vertreterin der Nationalen Agenturen in Deutschland, Österreich und Polen ihre Einschätzungen.

**BWP**\_ 20 Prozent der Hochschulabsolventinnen und -absolventen in Europa sollen bis zum Jahr 2020 Studien- oder Arbeitserfahrung im Ausland aufweisen. Was wissen wir über Auslandsaufenthalte im Rahmen der beruflichen Ausund Weiterbildung? Sollte ein vergleichbarer Benchmark für die berufliche Bildung angestrebt werden?

Gesslbauer\_ Für die gesamte grenzüberschreitende Mobilität in der beruflichen Bildung gibt es in Österreich keine verbindlichen Zahlen. In der beruflichen Erstausbildung werden über das Programm Leonardo da Vinci etwa 1,6 Prozent der jungen Menschen über die Grenzen hinweg mobil. Bislang gibt es auch keine verlässliche Aussage dazu, welche Art von Mobilität in der beruflichen Aus- und Weiterbildung welche Wirkung nach sich zieht. Diese Ergebnisse hängen von der Dauer der Auslandsaufenthalte und von vielen Begleitumständen der jeweiligen Lernaufenthalte ab. Daher würden bloß quantitative Zielvorgaben darüber, wie viele Menschen mobil werden sollen, zu kurz greifen.

#### **NA POLEN**

#### ANNA ATŁAS

Direktorin des Programms Lebenslanges Lernen in der Nationalen Agentur in Polen

#### NA BEIM BIBB

#### KLAUS FAHLE

Geschäftsführer der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim BIBB

#### NA ÖSTERREICH

#### ERNST GESSLBAUER

Direktor der Nationalen Agentur Lebenslanges Lernen in Österreich

Atłas\_ Ähnlich wie in Österreich gibt es in Polen kein einheitliches Datenerhebungssystem zur Mobilität in der beruflichen Bildung. Die jeweiligen Bildungssektoren -Berufsbildung und Hochschulwesen - arbeiten mit unterschiedlichen Instrumenten und Methoden. Mobilität im Rahmen der Fort- und Weiterbildung wird nur ausschnitthaft erfasst. Im Rahmen der Europäischen Bildungsprogramme Lebenslanges Lernen und Youth in Action erhalten jedes Jahr ca. 40.000 vorwiegend junge Menschen die Chance, ihre Kenntnisse und Kompetenzen im Ausland zu entwickeln. Wir würden es sehr begrüßen, wenn wir ein System hätten, das es ermöglicht, diese neu erworbenen Kompetenzen nach der Rückkehr anzuerkennen. Denn damit würden Auslandsaufenthalte in der Biografie von Jugendlichen zu einem echten Vorteil auf dem Arbeitsmarkt. Dafür benötigen wir aber nicht unbedingt quantitative Benchmarks, sondern vielmehr auch Werkzeuge zur qualitativen Bewertung.

Fahle\_ Für Deutschland liegt seit diesem Jahr eine Studie vor, die den Anteil mobiler junger Menschen in der beruflichen Bildung auf drei Prozent taxiert. Die Europäische Kommission hat eine Eurobarometer-Umfrage durchgeführt, die zu höheren Werten führt. Allerdings gehen Expertinnen und Experten davon aus, dass die Eurobaro-



**KLAUS FAHLE** 

"Ein ambitionierter und zugleich realistischer Benchmark könnte auf einer Zwei-plus-zwei-Formel aufbauen: Verdoppelung der Mobilitätsteilnehmenden und Verdoppelung der Mobilitätsdauer."

meter-Befragung das Ausmaß der Mobilität überzeichnet. Gegenwärtig ist die Datenlage nicht ausreichend, um den Ausgangspunkt für einen Benchmark sauber zu definieren. Dennoch: die berufliche Bildung braucht einen Mobilitäts-Benchmark. Nur so lassen sich Prioritäten setzen und Ressourcen bündeln. Der Benchmark ist zudem eine notwendige Konsequenz der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung.

Die Europäische Kommission hat für die berufliche Bildung nunmehr einen Benchmark von zehn Prozent bis zum Jahr 2020 vorgeschlagen. Ein solcher Benchmark suggeriert eine Vergleichbarkeit mit der Zielsetzung im Bologna-Prozess, bis 2020 20 Prozent der Studierenden mobil zu machen.

Ein ambitionierter und zugleich realistischer Benchmark könnte stattdessen auf einer Zwei-plus-zwei-Formel aufbauen: Verdoppelung der Mobilitätsteilnehmenden und Verdoppelung der Mobilitätsdauer. Ein solcher Benchmark würde den (noch unklaren) Ausgangspunkt berücksichtigen und ein qualitatives Element (Dauer) einfügen.

**BWP**\_ Das Grünbuch zur Mobilität zu Lernzwecken hat im Jahr 2009 Mobilitätshindernisse benannt und Perspektiven aufgezeigt, diese zu überwinden. Was muss in den Berufsbildungssystemen passieren, um Mobilitätskonzepte strukturell besser zu verankern?

Atlas\_ Grenzüberschreitende Mobilität hat für Polen Tradition. Wir haben jetzt die Chance, diese natürliche Mobilitätsbereitschaft junger Menschen gezielt zu nutzen, d. h.: die Ergebnisse von Auslandsaufenthalten aufzuwerten und Mobilität bewusst zu einem integrativen Bestandteil unseres Bildungssystems werden zu lassen. Daher gibt es auch Initiativen des polnischen Bildungsministeriums, bereits während der schulischen Ausbildung für Mobilität zu werben, wobei hier insbesondere der Erwerb von Sprachkompetenzen betont wird. Gleichzeitig werden auch große, systemverändernde Projekte realisiert, die die Validierung von Kompetenzen ermöglichen sollen. Die ersten Resultate dieser Projekte sollen während der polnischen EU-Ratspräsidentschaft im Herbst 2011 vorgestellt werden.

Zudem erwarten wir Impulse aus der Beteiligung am ECVET-Projekt und dem ENIQAB-Projekt zur Sicherung der Qualität in der Berufsbildung, die vom BIBB koordiniert werden. Wir hoffen aus den Erfahrungen unseres Nachbarlands zu lernen, da das polnische Berufsbildungssystem mit dem deutschen System viele Gemeinsamkeiten aufweist.

**Fahle**\_ Die Anstöße des Grünbuchs waren einerseits sehr umfangreich, andererseits aber nicht spezifisch für die einzelnen Bildungsbereiche.

Aus meiner Sicht ist zwischen europäischen und nationalen Hindernissen zu unterscheiden. Europäisch anzugehen ist der Bereich der Anerkenung und Validierung erworbener Kompetenzen. Die NA engagiert sich im besonderen Maße bei der Einführung von ECVET und der Fortentwicklung des Europasses. Ein zweites zentrales Thema für die EU ist die Herstellung von Rechtssicherheit für mobile Menschen in der beruflichen Bildung. Dies betrifft insbesondere den Rechtsstatus der Teilnehmenden im Ausland. Aus dieser Problematik leiten sich weitere Hindernisse im Bereich des Aufenthaltsrechts und der sozialen Sicherheit ab. Der Vorschlag für einen europäischen Praktikantenstatus ist aus unserer Sicht immer noch aktuell. In Deutschland müssen die internationalen Kompetenzen, die im Ausland erworben werden, einen höheren Stellenwert bekommen. So sollten internationale Bausteine verstärkt in den Ausbildungsordnungen verankert werden. Die Leitlinie 8 der Empfehlungen des Innovationskreises Berufliche Bildung aus dem Jahr 2007, "die Attraktivität dualer Aus- und Fortbildungsberufe (zu) erhöhen und – wo sinnvoll – durch europäisch/international ausgerichtete Zusatzqualifikationen mit dem Zusatz "EU" (zu) ergänzen", harrt bis heute der Umsetzung.

Gesslbauer\_ Ich kann meinen Vorrednern nur zustimmen. Die Forderung nach grenzüberschreitender Mobilität muss an Dringlichkeit gewinnen, indem sie verstärkt verankert wird, und zwar in den Ausbildungsplänen genauso wie in den Köpfen der für Aus- und Weiterbildung verantwortlichen Personen und der mobilen Lernenden.

**BWP\_** Wird sich vor dem Hintergrund des demografischen Wandels die Gewichtung der Mobilitätsförderung zwischen Aus- und Weiterbildung verschieben? Wo werden künftig Akzente zu setzen sein?

Fahle\_ Wir haben in der beruflichen Ausbildung noch lange keinen befriedigenden Stand der Mobilitätsförderung erreicht. Wir wissen zudem, dass die Effekte der Mobilitätsförderung in der Ausbildungsphase besonders hoch sind. Mobile Teilnehmende haben auch in ihrer späteren beruflichen Tätigkeit eine erhöhte Mobilitätsbereitschaft. Zudem sind Rückwirkungen der Mobilität in das Berufsbildungssystem höher: Mobilitätserfahrungen geben Impulse für die Ausbildungspraxis und tragen zur internationalen Öffnung der Ausbildung bei. Trotz des demografischen Wandels sollten die Fördermittel deshalb weiterhin im Bereich der Erstausbildung konzentriert werden.

Gesslbauer\_ Wir beobachten, dass das, was sich junge Menschen an internationaler und sozialer Kompetenz in der beruflichen Erstausbildung durch Lernaufenthalte im Ausland aneignen, häufig Entwicklungen einleitet, welche die persönliche und berufliche Karriere nachhaltig prägen: Menschen mit Auslandserfahrung gewinnen an Flexibilität und fachlicher Erfahrung und haben Interesse, weiterhin mobil zu bleiben und Neues zu erfahren. Das heißt, in der persönlichen Lebens- und Karriereplanung spielen diese internationalen Lernerfahrungen eine wichtige Rolle. Vor diesem Hintergrund ist es notwendig, Mobilität schon in der Ausbildung anzubieten.

Das Älterwerden der Bevölkerung ist ein weiterer Aspekt, den wir beachten müssen, vor allem in Verbindung mit der Änderung und der Flexibilisierung der Arbeitsmärkte sowie der persönlichen Karrieren. Vor allem in einem geeinten Europa wird es notwendig sein, Mobilitätsmöglichkeiten für Menschen zu eröffnen, die sich freiwillig oder gezwungenermaßen neu orientieren.

Atlas\_ Voraussetzungen für erfolgreiche Mobilität sind persönliche Aufgeschlossenheit und der Erwerb notwendiger Sprachkompetenzen. Sie sind der Grundstein für die weitere berufliche und persönliche Entwicklung und darauf kann ein sinnvolles professionelles Weiterbildungsangebot aufbauen. Die Vorbereitung auf die Mobilität muss daher in der früheren Ausbildungsphase beginnen. EU-Programme wie Comenius, eTwinning oder Youth in Action geben Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, über den Tellerrand zu schauen und internationale Erfahrungen zu sammeln. In der Aus- und Weiterbildung spielen bessere Chancen auf dem Arbeitsmartkt eine motivierende Rolle. Aber um diese richtig zu nutzen, muss man schon mit gewissen Schlüsselkompetenzen ausgerüstet sein.

**BWP**\_Junge Menschen beginnen ihre berufliche Ausbildung mit unterschiedlichen Startvoraussetzungen. In welcher Weise werden Initiativen und Programme dieser Vielfalt gerecht? Wo sehen Sie Handlungsbedarf?

Atlas\_ Wir beobachten seit Jahren mit großer Freude, wie das Leonardo-Programm den Jugendlichen aus kleineren Ortschaften oder aus schwierigen sozialen oder finanziellen Verhältnissen Perspektiven eröffnet. Können Sie sich die Begeisterung eines Jungen oder eines Mädchens vorstellen, die noch nie außerhalb ihres Bezirks verreist sind und die plötzlich ein Praktikum "live" in Deutschland oder in Spanien absolvieren? Dadurch genießt die gesamte Familie im Dorf höheres Ansehen. Wir sind häufig einfach menschlich bewegt, wenn wir hören, dass die jungen Leute, die einst nur die Berufsschule absolvieren wollten, nach der Rückkehr den Ehrgeiz haben, weiter zu lernen, Abitur zu machen und vielleicht sogar zu studieren ... Zum Glück ist unser Bildungssystem so weit durchlässig, dass solche Träume in Erfüllung gehen können.

Gesslbauer\_ In der beruflichen Bildung werden schlechte Startvoraussetzungen in zwei Punkten besonders deutlich:

1. Bei Menschen mit sozio-ökonomisch schwierigen Voraussetzungen: Hier muss über Stipendien und Beihilfen ein ausreichender sozialer Ausgleich gefunden werden; die derzeitigen Modelle genügen hier offensichtlich nicht.

2. Für Menschen mit körperlichen und Lernbehinderungen bedarf es neben zusätzlicher finanzieller Mittel weiterer unterstützender Maßnahmen, um ihnen Lernerfahrungen im Ausland zu ermöglichen: Vorbereitung im Sinne von "Empowerment" in den Ausbildungsstrukturen; Begleitung der Lernaufenthalte usw.

Das europäische Programm für lebenslanges Lernen sieht grundsätzlich eine gewisse Abfederung von materiellen und sozialen Nachteilen vor. In den beiden genannten Fällen genügen jedoch die zur Verfügung stehenden Möglichkeiten noch nicht.

Fahle\_ Das Programm Leonardo da Vinci ist grundsätzlich so flexibel, dass es den unterschiedlichen Bedürfnissen der Zielgruppen angepasst werden kann. Vor allem die Projektträger haben große Spielräume in der fachlichen Gestaltung der Maßnahmen. Allerdings werden die Mobilitätsmaßnahmen noch zu selten strategisch eingesetzt. Die NA hat eine Studie zum Kompetenzerwerb sogenannter benachteiligter Jugendlicher in Auftrag gegeben. Wir möchten unsere Beobachtung, dass diese Zielgruppe in besonderem Maße von solchen Maßnahmen profitiert, empirisch absichern. Leider gibt es noch zu wenige Bildungseinrichtungen, die dieses Potenzial gezielt nutzen. Auch wenn viele Jugendliche mit Hochschul- oder Fachhochschulreife sich am Programm beteiligen, ist Leonardo da Vinci längst kein Instrument der Personalentwicklung für "High Performer".

#### **ERNST GESSLBAUER**

"Menschen mit Auslandserfahrung gewinnen an Flexibilität und fachlicher Erfahrung und haben Interesse, weiterhin mobil zu bleiben und Neues zu erfahren."



**BWP**\_ Welche Instrumente haben sich aus Ihrer Sicht für die Dokumentation und Anerkennung von Lernergebnissen bewährt? Welche Rolle spielen ECVET und Europass?

Gesslbauer\_ Instrumente wie der Europass leisten bereits jetzt einen Beitrag zur Sichtbarmachung des im Ausland Erlernten. Dabei dürfen wir es jedoch nicht beruhen lassen. Nun sind die Gesetzgeber auf nationale Ebene gefragt, den Lernaufenthalten und den erzielten Lernergebnissen den

nötigen Platz im Sinne von Anrechnung und Anerkennung in den Ausbildungen einzuräumen. ECVET kann diese Entwicklung unterstützen, indem es als Leistungspunktesystem eine Integration der anderswo erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen im Rahmen der Aus- und Weiterbildung ermöglicht. Berufliche Mobilität im Allgemeinen wird in den nächsten Jahren sicherlich auch durch die Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen und deren Anbindung an den Europäischen Qualifikationsrahmen erleichtert.

Fahle\_ Anerkennung von im Ausland erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten im formalen Sinne ist in Deutschland im dualen System kein Problem. Der Europass hat eine wichtige Rolle gespielt, um die Auslandsaufenthalte überhaupt zu dokumentieren. Die Herausforderung besteht jedoch darin, die Qualität der Lernergebnisbeschreibungen zu verbessern und ihre Aussagekraft zu erhöhen. Es geht insbesondere den entsendenden Unternehmen um Passfähigkeit des Auslandsaufenthalts zu ihren Ausbildungsplänen. Nur so erreichen wir einen effizienten Umgang mit Lernzeiten und vermeiden die Wiederholung von Inhalten. Genau dies steht im Mittelpunkt von ECVET.

Ein wichtiges Element ist das gegenseitige Vertrauen zwischen den Beteiligten. Dies entsteht durch langjährige Zusammenarbeit, Kenntnis der Ausbildung und Rahmenbedingungen beim Partner und Transparenz im Bereich der

uns als polnische Nationale Agentur sehr über die Beteiligung am ECVET-Projekt des BIBB.

Aber sehen jetzt sollten wir die existierenden Instrumente

Aber schon jetzt sollten wir die existierenden Instrumente – vor allem den Europass-Mobilität und Europass-CV – stärker nutzen und die Arbeitgeber davon überzeugen, dass sie mit diesen Dokumenten etwas in der Hand haben, was den Rekrutierungsprozess von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern erleichtert und mehr Informationen über die Kompetenzen potenzieller Bewerberinnen und Bewerber liefert.

**BWP**\_ Welche Bedeutung messen Sie der Mobilität von Lernenden außerhalb von Europa bei? Soll ihr in den künftigen Programmen mehr Gewicht beigemessen werden?

Fahle\_ Die Mobilitätsförderung verfolgt verschiedene Zielsetzungen: Sie dient der Unterstützung des individuellen Kompetenzerwerbs, sie stärkt die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit Europas, sie fördert das Zusammenwachsen Europas (Europa der Bürger) und verändert die europäischen Berufsbildungssysteme und sie hat erhebliche strukturelle Auswirkungen auf die Bildungseinrichtungen und langfristig die Berufsbildungssysteme ("change by exchange"). Von einem Zusammenwachsen der Berufsbildungssysteme sind wir in Europa aufgrund der unterschiedlichen Systeme und historischen Entwicklungen noch weit entfernt. Deshalb glaube ich, dass die Mobilität innerhalb Europas für die Berufsbildung weiterhin hohe Priorität haben sollte.

Atlas\_ Die Mobilität innerhalb Europas ist wichtig, wenn wir aber ihre Rolle zur Stärkung der Potenziale sehen, darf man die Mobilität in und aus Drittländern nicht aus dem Blick verlieren. Das Konzept der verstärkten, gezielten Zusammenarbeit von Regionen unter Nutzung der Mobilität von Fachkräften und deren Know-how finde ich persönlich sehr überzeugend. Dies umso mehr, als Polen als Transformationsland diese Erfahrungen bei der Etablierung von einem neuen demokratischen System zu schätzen gelernt hat. Deshalb plädieren wir für mehr Aufmerksamkeit der EU für die "östliche Dimension der Mobilität", was sicherlich zum Thema der ersten Konferenz der polnischen EU-Ratspräsidentschaft im Bildungsbereich wird.

Gesslbauer\_ Auch wenn die Mobilitätszahlen in der Ausund Weiterbildung innerhalb Europas überschaubar bleiben, sollte parallel dazu die weltweite Mobilität forciert werden. Wir in Europa nähern uns − gerade wo es um Bildungsprogramme geht − dieser Herausforderung viel zu defensiv. Die bisherige Einbindung von Drittstaaten in das EU-Bildungsprogramm für lebenslanges Lernen erstickt jedoch in viel Bürokratie und dem Mangel an innovativen Ideen. Jetzt gibt es die Möglichkeit, für die Jahre nach 2014 die Weichen neu zu stellen und Mobilität in neue Zielregionen zu ermöglichen. ■



#### ANNA ATŁAS

"Wir müssen schon jetzt Arbeitgeber davon überzeugen, dass ihnen Instrumente wie der Europass Mobilität oder Europass CV die Mitarbeiterrekrutierung erleichtern."

Qualitätssicherung. An dieser Stelle besteht eine enge Verbindung zum neuen Referenzrahmen für Qualität. Dies konnten die bisher eingesetzten Instrumente nicht sicherstellen. Aus meiner Sicht würde ein weiterentwickelter Europass das ideale Instrument hierfür sein.

Atłas\_ Ähnlich wie meine Kollegen sehe ich eine große Chance von ECVET darin, Lernergebnisse in der beruflichen Bildung besser sichtbar zu machen und anzuerkennen. Das ist aber noch Zukunftsmusik. Denn an dem System werden wir noch lange zu arbeiten haben, um in Europa zu einem gemeinsamen Verständnis und zu einer gemeinsamen Sprache zu gelangen. Aber diese Entwicklung ist notwendig und spannend zugleich. Deshalb freuen wir





► Zur Frage der Auslandsaufenthalte in der Berufsbildung gibt es in Deutschland einen breiten Konsens der beteiligten Partner. Auslandsaufenthalte werden als der Königsweg in der Vermittlung internationaler Berufskompetenz betrachtet, die heute an vielen Arbeitsplätzen notwendig ist. Trotz dieser Bedeutungszumessung war bisher aber nicht bekannt, wie viele Personen in der Erstausbildung pro Jahr eine Phase des Lernens im Ausland absolvieren. Dieser Frage geht eine im Auftrag der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim BIBB (NA) durchgeführte Studie nach. Zentrale Ergebnisse dieser Studie werden im Beitrag vorgestellt. Darüber hinaus wird der Frage nachgegangen, welchen Handlungsbedarf es gibt, um den verbreiteten Standard einer Lernphase im Ausland als integrierten Regelfall in der beruflichen Bildung berücksichtigen zu können.

#### Auslandsaufenthalte in der beruflichen Erstausbildung

Die von der NA beim BIBB in Auftrag gegebene Mobilitätsstudie (vgl. Friedrich/Körbel 2011) ergab, dass im Zeitraum von 2007 bis 2009 pro Jahr durchschnittlich 23.500 Personen einen Auslandsaufenthalt absolviert haben. Das sind 50 Prozent mehr als bisher angenommen und entspricht einem Anteil von drei Prozent der Personen in der beruflichen Erstausbildung. Die Studie macht damit erstmalig das Phänomen der grenzüberschreitenden Mobilität über die bisher schon vorliegenden Zahlen einzelner Förderprogramme hinaus beschreibbar. Kern der Studie ist die Befragung von fast 21.000 Personen in Abgangsklassen von Berufsschulen. Darüber hinaus wurden mobile Personen, Unternehmen und außerbetriebliche Bildungszentren befragt (vgl. Tab. 1).

Die Studie mit dem Titel "Verdeckte Mobilität in der beruflichen Bildung" hat vor allem "aufgedeckt", dass 39 Prozent aller Auslandsaufenthalte in der Erstausbildung (8.900 Personen) jährlich ohne jede öffentliche Förderung reali-

Tabelle 1 Steckbrief der Studie

Titel	Verdeckte Mobilität in der beruflichen Bildung – Ermittlung von Auslandsaufenthalten in der Erstausbildung außerhalb des EU-Pro- gramms für Lebenslanges Lernen und der bilateralen Austausch- programme des Bundesministeriums für Bildung und Forschung
Ziele	<ul> <li>Bestimmung des absoluten und relativen Umfangs der Mobilität in der Erstausbildung in Deutschland</li> <li>Erfassen des Nutzens der Mobilität aus der Sicht der Teilnehmenden</li> <li>Erfassen des Nutzens und der Herausforderungen aus der Sicht der Unternehmen.</li> </ul>
Umfang und Methode der Befragung	<ul> <li>20.949 Personen in Abgangsklassen der Berufsschulen anhand von Klassenumlaufbögen</li> <li>502 mobile Personen in der Erstausbildung zum Nutzen von Auslandsaufenthalten anhand eines Online-Fragebogens</li> <li>785 Unternehmen anhand eines Fragebogens</li> <li>625 Träger außerbetrieblicher Ausbildung anhand eines Fragebogens</li> </ul>
Laufzeit	2009 bis 2011
Auftragnehmer	Wirtschafts- und Sozialforschung WSF, Kerpen
Weitere Informationen	www.na-bibb.de/uploads/allgemeiner_bereich/studie_ verdeckte_mobilitaet_kurzfassung.pdf



BERTHOLD HÜBERS

Dipl.-Pädagoge, Leiter des Teams Leonardo da

Vinci Mobilität, Partnerschaften, Transparenz

von Qualifikationen der Nationalen Agentur

Bildung für Europa beim BIBB

siert werden. Die grenzüberschreitende Mobilität in der Erstausbildung ist damit wesentlich umfangreicher als bisher angenommen. Das mit Abstand größte Förderprogramm in diesem Bereich ist Leonardo da Vinci. Es macht 37 Prozent der Gesamtmobilität aus. Die bilateralen Austauschprogramme des Bundesministeriums für Bildung und Forschung mit Frankreich, den Niederlanden, Großbritannien und Norwegen umfassen zusammen ebenso wie die Programme von Stiftungen und Kammern acht Prozent. Die verbleibenden acht Prozent entfallen auf Programme unterschiedlicher Geldgeber (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1 **Durchschnittliche Anzahl von Teilnehmenden an Mobilitäts- programmen in der Erstausbildung im Zeitraum 2007 bis 2009**(n = 23.500)

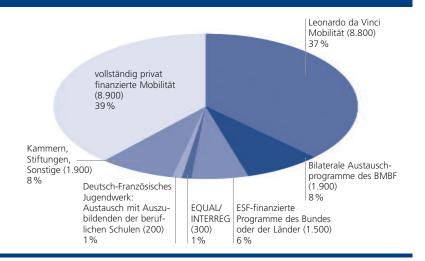


Abbildung 2 **Nutzen von Auslandsaufenthalten aus Teilnehmersicht** (100 Punkte Skala, Mehrfachnennung möglich; n = 502\*)



\* Teilnehmende der Online-Befragung

Bisher war angenommen worden, dass die Mobilitätsbeteiligung von Auszubildenden aus Betrieben deutlich geringer sei als die der Berufsfachschüler, da Betrieb und Schule den Auslandsaufenthalt unterstützen müssen. Tatsächlich ist der Unterschied aber eher gering: Zwischen 2007 und 2009 führten durchschnittlich 16.000 Auszubildende (2,9%) und 7.500 Schüler/-innen aus Berufsfachschulen (3,4%) einen Auslandsaufenthalt pro Jahr durch.

40 Prozent aller mobilen Personen haben eine Aufenthaltsdauer von bis zu zwei Wochen. Für die 45 Prozent aller mobilen Personen, die an einem der großen Förderprogramme teilnehmen, beträgt dagegen schon die Mindestaufenthaltsdauer drei Wochen. Die durchschnittliche Aufenthaltsdauer im Programm Leonardo da Vinci Mobilität beträgt derzeit 5,4 Wochen. Damit ist die Aufenthaltsdauer in den großen Förderprogrammen der EU und des BMBF deutlich länger als in den anderen Bereichen. In vollzeitschulen Bildungsgängen eröffnen beispielsweise Berufsfachschulen im sozial-pflegerischen Bereich zunehmend die Möglichkeit, das Anerkennungsjahr in Teilen oder vollständig im Ausland zu absolvieren (vgl. Köhler/Salmann 2009).

90 Prozent der Auslandsaufenthalte werden in Europa durchgeführt. Die großen europäischen und nationalen Förderprogramme decken auch nur diese Region ab. So ist der Anteil von zehn Prozent außereuropäischer Mobilität bereits überraschend hoch. Die USA sind mit einem Anteil von vier Prozent das siebtwichtigste Zielland.

Ein erstes zentrales Ergebnis der Studie ist damit, dass Auslandsaufenthalte in der Erstausbildung verbreiteter, länger, globaler und "dualer" sind als bisher auch von der Nationalen Agentur beim BIBB angenommen.

#### Nutzen aus der Sicht der Teilnehmenden

Aus Sicht der Teilnehmenden besteht der stärkste Nutzen von Mobilität in den Bereichen, die sich personalen, sozialen, fremdsprachlichen und fachlichen Kompetenzen zuordnen lassen. Darüber hinaus erwarten die Teilnehmenden einen Nutzen hinsichtlich ihrer Chancen bei zukünftigen Bewerbungen (vgl. Abb. 2).

Die Dokumentation des Auslandsaufenthalts erfolgt nach Auskunft der Teilnehmenden überwiegend anhand des Europasses Mobilität (29 %), das zweitwichtigste Instrument ist eine Praktikumsbescheinigung (23 %). Immerhin 21 Prozent der Befragten gaben an, kein Dokument erhalten zu haben. Hier ist ein deutlicher Unterschied der Teilnehmenden des Leonardo-da-Vinci-Programms und der bilateralen BMBF-Austauschprogramme einerseits und der anderen Programme andererseits festzustellen. Während in der ersten Gruppe nur sechs Prozent kein Dokument erhalten haben, waren es in der zweiten Gruppe 30 Prozent.

Fragt man die Auszubildenden und Schüler/-innen nach dem Gesamtnutzen ihres Auslandsaufenthalts, so fällt zunächst die große Zufriedenheit auf. Die Mehrheit aller Befragten (79%) sieht einen "hohen" oder sogar "sehr hohen" Gesamtnutzen, wobei die Teilnehmenden der beiden großen Programmtypen Leonardo da Vinci und den bilateralen BMBF-Austauschprogrammen sogar noch zufriedener sind (87%) als die Personen in den anderen Programmen (73%).

#### Ergebnisse der Betriebsbefragung

Die Betriebsbefragung, die im Rahmen der Studie durchgeführt wurde, ergab, dass lediglich etwa sieben Prozent der Betriebe regelmäßig oder gelegentlich Auszubildende ins Ausland entsenden. Nach Auskunft der 785 teilnehmenden Betriebe ist zu erwarten, dass diese Zahl zukünftig steigen wird. Sechs Prozent der Betriebe geben an, "sicher" und 33 Prozent "vielleicht" Auszubildende künftig ins Ausland entsenden zu wollen. Dieser Tendenz stehen aber immer noch 61 Prozent der Betriebe entgegen, die angeben, ihren Auszubildenden "eher nicht" oder "auf keinen Fall" einen solchen Aufenthalt zu ermöglichen.

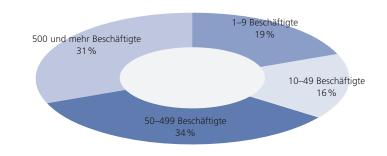
Überraschend hoch ist die Mobilität von Auszubildenden in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU). 69 Prozent der mobilen Auszubildenden kommen aus Unternehmen mit bis zu 499 Beschäftigten (vgl. Abb. 3). Diese Betriebe führen zwar nur selten selbst Projekte durch, Auszubildende aus KMU nehmen jedoch häufig Angebote von Schulen und Kammern wahr.

Betriebe, die ihren Beschäftigten keine Auslandsaufenthalte ermöglichten, sahen die in der Abbildung 4 genannten Handlungserfordernisse für mehr Mobilität. Es fällt auf, dass die Anerkennung als Teil der Ausbildung nach wie vor als drängendes Problem wahrgenommen wird, obwohl dieses seit der Novelle des BBiG im Jahr 2005 eigentlich gelöst ist. Hier scheint es nach wie vor große Unsicherheiten und Informationsbedürfnisse zu geben. Darüber hinaus bekunden die inaktiven Betriebe deutlich den Wunsch nach organisatorischer Unterstützung.

### Entwicklung der grenzüberschreitenden Mobilität

Wesentliche Faktoren begünstigen derzeit die Steigerung und Weiterentwicklung der Mobilität. Im Folgenden werden kurz vier fördernde und zwei hemmende Einflüsse beschrieben. Die fortschreitende *Globalisierung* führt zu konkreten Veränderungen an den Arbeitsplätzen, die eine berufliche Bildung voraussetzen (vgl. HALL 2007). Unternehmen und Berufsschulen reagieren darauf und integrieren die Vermittlung internationaler Kompetenzen zunehmend in die Ausbildung. Lernphasen im Ausland werden

Abbildung 3 Mobile Auszubildende nach Größenklassen der Unternehmen (n = 376\*)



\* Teilnehmende der Online-Befragung ohne Berufsfachschüler/-innen)

Abbildung 4 Handlungserfordernisse für mehr Mobilität nach Ansicht der Unternehmen (in % der Betriebe, Mehrfachnennungen möglich; n = 730\*)



\* nur Betriebe, die ihren Auszubildenden keinen Auslandsaufenthalt ermöglichen

von Unternehmen auch deshalb neu in die Ausbildung integriert, um deren Attraktivität zu steigern – eine Tendenz, die sich aufgrund demografiebedingt rückläufiger Ausbildungsplatzbewerber noch verstärken wird.

Die politischen Rahmenbedingungen zur Steigerung und Weiterentwicklung der Mobilität in der Erstausbildung sind günstig, da auf nationaler und europäischer Ebene Leitlinien und Vergleichswerte formuliert sind. So betonte Staatssekretär Helge Braun bei der Vorstellung der Mobilitätsstudie im April 2011 erneut die Bedeutung des nationalen Benchmarks: "Eine international ausgerichtete Wirtschaft benötigt international geschulte Fachkräfte. Deshalb wollen wir die jetzt schon erfreuliche Auslandsmobilität in der beruflichen Bildung bis 2015 verdoppeln". Das BMBF hatte bereits im Jahr 2007 zusammen mit den Sozialpartnern in der Leitlinie 8 des Innovationskreises berufliche Bildung (BMBF 2007) neben der Verdopplung der Mobilität die internationale Öffnung der Ausbildungsordnungen und die deutliche Steigerung der langfristigen Auslandsaufent-

halte (sechs Wochen bis drei Monate) als Ziele formuliert. Wenn sich die bisherigen Steigerungsraten von jährlich zehn Prozent fortsetzen und die notwendigen Mittel bereitgestellt werden, erscheint das ehrgeizige Ziel der Verdopplung bis zum Jahr 2015 realisierbar. Auch auf europäischer Ebene hat die Steigerung der Mobilitätszahlen hohe politische Priorität. So hat der Europäische Rat im Rahmen seiner Strategie "Europa 2020" (vgl. Europäischer Rat 2010), eine der sieben sogenannten Leitinitiativen auf die Steigerung der Mobilität in allen Bildungsbereichen ausgerichtet. Für die laufende Programmgeneration des Programms für lebenslanges Lernen ist für das Unterprogramm Leonardo da Vinci bereits heute das Ziel beschrieben, bis zum Jahr 2013 in Europa 80.000 Personen pro Jahr im Rahmen ihrer Aus- oder Weiterbildung einen Praxisaufenthalt im Ausland zu ermöglichen.

Neben den genannten Trends und politischen Prioritäten haben sich auch konkrete Rahmenbedingungen für die Mobilität günstig entwickelt. Seit 2009 gibt es in Deutschland ein flächendeckendes Angebot einer Mobilitätsberatung für Unternehmen. So stehen in dem Programm "Berufsbildung ohne Grenzen" 35 Mobilitätsberater/-innen bei den Kammern zur Verfügung, die vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales aus ESF-Mitteln gefördert werden. Damit haben Unternehmen entsprechend des oben erwähnten Bedürfnisses nach Hilfestellung seit Kurzem Ansprechpartner vor Ort, die sie bei der Antragstellung, Vorbereitung und Durchführung eines Mobilitätsprojekts unterstützen. Eine vergleichbare Struktur gibt es seit vielen Jahren in einigen Bundesländern für die berufsbildenden Schulen.

Warum aber steigt angesichts dieser fördernden Faktoren die Mobilität nicht noch schneller an? Als wichtigster Punkt ist zunächst der zusätzliche Aufwand in der Ausbildung zu nennen, der durch die Integration des Auslands als weiterer Lernort hinzukommt. Die Entwicklungen der letzten Jahre haben zwar rechtliche Klarheit und administrative Erleichterungen geschaffen, die notwendige Vorbereitung und Qualitätssicherung der Verlagerung eines Lernprozesses ins Ausland verursacht aber trotz Förderprogrammen und Unterstützungsangeboten einen zusätzlichen Aufwand. Unternehmen und Schulen werden daher auch weiterhin kritisch zwischen Mehraufwand und Mehrwert abwägen.

Ein weiteres Hemmnis sind fehlende hochwertige Zertifizierungsinstrumente. Die durch den Auslandsaufenthalt erworbenen bzw. vermittelten zusätzlichen Kompetenzen können von den Auszubildenden und Unternehmen nicht durch einen bundeseinheitlichen definierten Standard kenntlich gemacht werden. Einen Überblick der derzeit genutzten Zertifikate liefert die Datenbank Ausbildung Plus (vgl. AusbildungPlus). Die hier erfassten internationalen

Zusatzqualifikationen werden in aller Regel mit einer Bescheinigung des Anbieters oder anhand des Europasses Mobilität dokumentiert. Es gibt lediglich zwei Modelle, die auf der Ebene einer Kammerfortbildungsprüfungsregelung einen hochwertigen zumindest regionalen Standard anbieten. Trotz der 23.500 Teilnehmenden pro Jahr existiert bisher kein bundesweiter Standard, wie er beispielsweise über eine nach BBiG geregelte Zusatzqualifikation in der Erstausbildung möglich wäre. Dieser fehlende Standard einer hochwertigen bundesweiten Zertifizierungsmöglichkeit muss mittlerweile als Mobilitätshindernis betrachtet werden.

#### Konsequenzen für die Weiterentwicklung der Berufsbildung

Drei Prozent der Personen in beruflicher Erstausbildung sind international mobil. Die Frage, ob dies als viel oder wenig angesehen wird, hat vor allem damit zu tun, ob der Blick darauf gerichtet ist, von wo aus die Mobilität in der Berufsbildung vor 20 Jahren gestartet ist, oder ob in den Blick genommen wird, wo sie wünschenswerterweise heute stehen sollte. Die Novelle des Berufsbildungsgesetzes im Jahr 2005 hatte für die grenzüberschreitende Mobilität zwei wichtige Funktionen. Einerseits wurden die bereits damals etwa 10.000 Auslandsaufenthalte als Bestandteil einer beruflichen Ausbildung legitimiert. Darüber hinaus war es ein starkes Signal für eine Ausweitung der Mobilität in der Berufsbildung. Nachdem sich die Auslandsaufenthalte seither mehr als verdoppelt haben, stellt sich nun die Frage, wie sie als erwünschter Regelfall systematisch in das Berufsbildungssystem integriert werden können. Hier sind sechs zentrale Handlungsfelder zu nennen.

#### 1. Nationalen Standard ordnungspolitisch modular verankern:

Angesichts der Zahl von 23.500 mobilen Auszubildenden und Berufsfachschülerinnen/-schülern jährlich bedarf es eines ordnungspolitischen Konzepts, um die erworbenen internationalen Berufskompetenzen mit einem national verbreiteten Standard angemessen zu zertifizieren. Es bieten sich beispielweise die im BBiG vorgesehenen und bisher kaum genutzten Zusatzqualifikationen an (vgl. hierzu auch BÖHLE in diesem Heft). Es könnte so ein modularer Ansatz gewählt werden, der die zusätzlich erworbenen Kompetenzen deutlich sichtbar macht, ohne Unternehmen und Auszubildende einzuschränken, die diese Zusatzqualifikation nicht anstreben.

2. Mobilitätsfenster sicherstellen: Die Mobilität der Studierenden in Deutschland ist durch die Einführung der Bachelor- und Master-Studiengänge zurückgegangen (BMBF 2010). Die Hauptursache liegt darin, dass die Studiengänge in ihrer derzeitigen Form in der Regel keine Auslandsaufenthalte vorsehen und im Ergebnis sogar sanktionieren,

obwohl mit dem Bologna-Prozess unter anderem eine Erleichterung der Mobilität intendiert war. Hieraus gilt es für die berufliche Bildung zu lernen, dass Bildungsgänge "Mobilitätsfenster" brauchen, in denen Auslandsaufenthalte möglich und vorgesehen sind. Angesichts gestreckter und gedehnter Prüfungen verschwinden auch in der beruflichen Bildung Zeitfenster, die bisher aufgrund des geringeren Lerndrucks für Auslandsaufenthalte prädestiniert waren.

- 3. Finanzierung ausbauen: Aufgrund der oben genannten Rahmenbedingungen ist zu erwarten, dass die Nachfrage nach Auslandsaufenthalten in der Berufsbildung weiter zunehmen wird. Die Mobilitätsprojekte benötigen eine Grundfinanzierung aus öffentlichen Mitteln, um so zusätzliches privates Geld aktivieren zu können. Die europäischen und nationalen Budgetplanungen müssen den Anstieg der Nachfrage berücksichtigen.
- 4. Mobilität und ECVET: Das BMBF hat entschieden, das europäische Leistungspunktesystem in der Beruflichen Bildung (ECVET) in Deutschland zunächst im Bereich der grenzüberschreitenden Mobilität zu erproben (vgl. KÜßNER/DREWS in diesem Heft). Seit dem Jahr 2010 laufen die ersten Mobilitätsprojekte, die sich an wesentlichen ECVET-Elementen orientieren. Das Leistungspunktesystem birgt viele Chancen für die Mobilität. Es ist wichtig, diesen längerfristigen Umstellungsprozess offen zu gestalten und das große Informationsbedürfnis bei den Projektträgern und in der beruflichen Bildung allgemein zu berücksichtigen.
- 5. Internationalisierung der Lernorte: Die internationalen Bezüge in der beruflichen Bildung werden zunehmen. Die Mobilität der Lernenden ist hier nur ein Aspekt. Es ist hilfreich wenn die Institutionen ihre Strategie der Internationalisierung hinsichtlich der Ziele, Aktivitäten und Ressourcen definieren und in das Leitbild oder das Konzept der Einrichtung einordnen. Dies trifft für alle Berufsbildungseinrichtungen zu, denn auch Ausbildungsabteilungen von internationalen Unternehmen sind in ihren Bildungsaktivitäten nicht automatisch international ausgerichtet.
- 6. Berufsbildungspersonal: Die Internationalität eines Bildungssystems wird durch die Kompetenzen der im System handelnden Akteure bestimmt. Die Internationalisierung der Ausbildung kann nur Hand in Hand mit dem Ausbau internationaler Kompetenzen des ausbildenden und lehrenden Personals gelingen. In der Neufassung der AEVO wurden erste internationale Bezüge mit aufgenommen. Doch auch darüber hinaus wird es in den kommenden Jahren notwendig sein das Berufsbildungspersonal sprachlich, interkulturell und fachlich zu qualifizieren und entsprechende Angebote zu schaffen. Hier können Mobilitätsprogramme für das Berufsbildungspersonal einen wichtigen Beitrag leisten.

Anzeige



Werner Friedrich; Markus Körbel

### Verdeckte Mobilität in der beruflichen Bildung

Ermittlung von Auslandsaufenthalten in der Erstausbildung außerhalb des EU-Programms für lebenslanges Lernen und der bilateralen Austauschprogramme des Bundesministeriums für Bildung und Forschung

#### Impuls Band 43

Die Studie legt erstmalig für Deutschland Zahlen zur Mobilität Lernender im Rahmen ihrer beruflichen Ausbildung vor. Mit einem Anteil von drei Prozent aller Auszubildenden und Berufsfachschülerinnen und -schüler absolvieren jährlich mehr junge Menschen als erwartet einen Auslandsaufenthalt im Rahmen ihrer Ausbildung.

Darüber hinaus trifft die Studie wichtige Aussagen zum Nutzen der Mobilität für die Teilnehmenden sowie für die Betriebe. Aspekte wie Dauer und Finanzierung der Auslandsaufenthalte, Berufe, in denen die mobilen Personen ausgebildet werden, Zielländer, Hintergründe der Personen, die gefördert werden sowie die vorhandenen Programme und Angebote zur Mobilitätsförderung werden erörtert. Grundlagen für die Studie sind schriftliche Befragungen von Abgangsklassen berufsbildender Schulen, Online-Befragungen von mobilen Personen in der Erstausbildung und Befragungen in Betrieben und außerbetrieblichen Einrichtungen.

Nationale Agentur Bildung für Europa beim BIBB 2011, 115 Seiten, ISBN 978-3-88555-905-4 Download: www.na-bibb.de/programm\_ fuer lebenslanges lernen 308.html#20

#### Literatur

Ausbildung-Plus – URL: www.ausbildung-plus.de (Stand: 26.05.2011) BMBF (Hrsg.): 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung. Bonn/Berlin 2007

BMBF (Hrsg.): Ergebnisse der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System, Bonn/Berlin 2010

Europäischer Rat: Europa 2020, Schlussfolgerung des Europäischen Rates vom 17. Juni 2010 – URL:

www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\_data/docs/pressdata/de/ec/115364.pdf (Stand: 26.05.2011)

Friedrich, W.; Körbel, M.: Verdeckte Mobilität in der beruflichen Bildung – URL: www.na-bibb.de/uploads/allgemeiner\_bereich/studie\_verdeckte\_mobilitaet\_kurzfassung.pdf (Stand: 26.05.2011)

Hall, A.: Fremdsprachenkenntnisse im Beruf – Anforderungen an Erwerbstätige. In: BWP 36 (2007) 3, S. 48–49

Köhler, C.; Salman, Y.: Fachausbildung von Erzieherinnen und Erziehern: Impulse aus Europa. In: BWP 38 (2009) 6, S. 28–32



#### Auch mal in die Ferne schweifen?

Empirische Befunde zur Entstehung von transnationaler Mobilität in der Berufsausbildung

► Angesichts der Globalisierung müssen Erwerbstätige im Arbeitsalltag nicht nur häufiger Fremdsprachen anwenden, sondern auch ein Gespür für fremde Kulturen entwickeln, um in internationalen Arbeitszusammenhängen angemessen agieren zu können. Solche internationalen Kompetenzen lassen sich über Auslandspraktika während der Berufsausbildung frühzeitig erlernen. Alternativ können junge Menschen ihre Ausbildung auch vollständig im Ausland verbringen. Der Beitrag geht der Frage nach, von welchen personalen Eigenschaften und situativen Bedingungen es abhängt, ob junge Menschen ein Interesse dafür entwickeln, ihre Berufsausbildung vollständig oder zum Teil im Ausland zu absolvieren und somit "transnational mobil" zu werden.



#### ANDREAS KREWERTH

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich "Berufsbildungsangebot und -nachfrage/ Bildungsbeteiligung" im BIBB



#### KATHARINA BÖKMANN

Praktikantin im Arbeitsbereich "Berufsbildungsangebot und -nachfrage/ Bildungsbeteiligung" im BIBB von der Universität Bielefeld

#### Datenlage zur transnationalen Mobilität

Während es viele Aktivitäten zur Förderung der transnationalen Mobilität in der Berufsausbildung gibt – z.B. Ermöglichung der Anrechnung von Auslandsaufenthalten durch die BBiG-Novellierung im Jahr 2005 oder die finanzielle Unterstützung transnationaler Mobilität durch das europäische Bildungsprogramm Leonardo da Vinci –, sind die Kenntnisse darüber, inwiefern Auszubildende heute bereits ins Ausland gehen, lückenhaft (vgl. WORDELMANN 2009). Ein großer Schritt nach vorne ist diesbezüglich die jüngst veröffentlichte Studie von Körbel/Friedrich (2011) im Auftrag der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim BIBB (NA). In dieser wird erstmals der Versuch unternommen, den gesamten Umfang von Auslandsaufenthalten während der Berufsausbildung zu bestimmen (vgl. HÜBERS in diesem Heft). Das Ergebnis: Im Durchschnitt der Jahre 2007 bis 2009 haben insgesamt drei Prozent aller Auszubildenden und Berufsfachschüler/-innen in Deutschland an einem Auslandspraktikum teilgenommen. Hierbei erweisen sich unter den Auszubildenden vor allem ostdeutsche Jugendliche, Frauen und diejenigen aus dem Zuständigkeitsbereich der Industrie- und Handelskammern als überproportional mobil.

Da die NA-Studie möglichst alle mobilen Auszubildenden in Deutschland erfassen sollte, konnten aus forschungsökonomischen Gründen nur wenige Informationen zu den mobilen Auszubildenden erhoben werden. Nicht erfasst wurde beispielsweise ihr Schulabschluss und Migrationshintergrund, obwohl beides einen Einfluss auf die transnationale Mobilität haben könnte. Die NA-Studie kann somit sehr gut den Umfang von Auslandspraktika während der Berufsausbildung aufzeigen. Um das Zustandekommen und das Ausbleiben von transnationaler Mobilität erklären zu können, sind jedoch detaillierte Informationen zu mobilen und insbesondere auch nicht-mobilen Auszubildenden erforderlich. Weiterhin beleuchtet die NA-Studie ausschließlich Auslandspraktika (im Folgenden: transnationale Mobilität II). Eine weitere Variante der transnationalen Mobilität besteht aber darin, die gesamte Berufsausbildung im Ausland zu absolvieren (im Folgenden: transnationale

Mobilität I). Daher werden nun mittels anderer Stichprobenbefragungen des BIBB die genannten Themenbereiche angegangen. Welche Teilaspekte der transnationalen Mobilität hierbei über welche Studien beleuchtet werden, ist Tabelle 1 zu entnehmen.

#### Interesse an einer vollständigen Berufsausbildung im Ausland

Das BIBB führt in Kooperation mit der Bundesagentur für Arbeit (BA) alle zwei Jahre die BA/BIBB-Bewerberbefragung durch – eine repräsentative Umfrage unter den in Deutschland offiziell gemeldeten Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerbern (vgl. www.bibb.de/de/wlk30081.htm). Die Bewerber/-innen werden u. a. gefragt, ob sie sich bei ihrer Ausbildungsplatzsuche auch über Ausbildungsmöglichkeiten im Ausland informiert haben. Ist dies der Fall, wird im Folgenden bei diesen Jugendlichen von einem gewissen Interesse an transnationaler Mobilität des Typs I ausgegangen. Nicht erhoben wird in der Umfrage, wie oft dieses Interesse zu einer Realisierung einer Ausbildung im Ausland führt (vgl. Tab. 1).

Das Interesse an transnationaler Mobilität I fällt bei den befragten Bewerberinnen und Bewerbern¹ gering aus und ist insgesamt leicht rückläufig (vgl. Abb. 1). Haben sich im Jahr 2006 noch sechs Prozent der Jugendlichen über Ausbildungsmöglichkeiten im Ausland informiert, so sank diese Quote im Jahr 2010 auf vier Prozent ab.

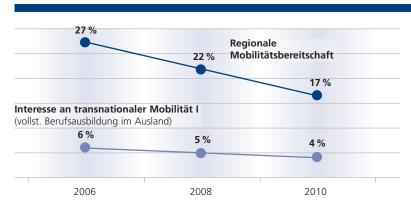
Bei den BA/BIBB-Bewerberbefragungen wird auch erhoben, ob sich die Jugendlichen auf Ausbildungsstellen beworben haben, die mehr als 100 km von ihrem Wohnort entfernt lagen. Ist dies der Fall, liegt bei ihnen *regionale Mobilitätsbereitschaft* vor, wobei offen bleibt, ob die Bewerbungen national oder international verschickt wurden. Diese regionale Mobilitätsbereitschaft fällt durchgängig wesentlich höher aus als das transnationale Mobilitätsinteresse I der Bewerber/-innen (vgl. Abb.1). Aus der Kombination beider Graphen kann geschlossen werden, dass der überwiegende Teil der regionalen Mobilitätsbereitschaft sich ausschließlich auf Ausbildungsangebote innerhalb von Deutschland bezieht.

Wie ist es zu erklären, dass die regionale Mobilitätsbereitschaft stark rückläufig ist? ULRICH/EHRENTHAL/HÄFNER (2006) zeigen, dass die regionale Mobilitätsbereitschaft u. a. vom Ausbildungsstellenangebot in der Heimatregion beeinflusst wird. Je weniger Ausbildungsplätze zur Verfügung stehen, desto stärker fühlen sich die Jugendlichen gedrängt, regional mobil zu werden. Somit hat die in den letzten Jahren einsetzende Entspannung am Ausbildungsstellenmarkt (vgl. ULRICH 2010) dazu geführt, dass Jugendliche sich sel-

Tabelle 1 Datenlage zur transnationalen Mobilität in der Berufsausbildung

	Interesse an	Realisierung von		
H	Transnationale Mobilität I			
vollständiger Ausbildung im Ausland	BA/BIBB-Bewerberbefra- gungen 2006/2008/2010	keine Studie verfügbar		
	Transnationa	le Mobilität II		
Ausbildungsabschnitten im Ausland	BIBB-Studie "Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden" 2008	NA-Studie 2011     BIBB-Studie "Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden" 2008		

Abbildung 1 Entwicklung der regionalen Mobilitätsbereitschaft und des Interesses an transnationaler Mobilität I unter den Bewerberinnen und Bewerbern (Anteile in %)



Quelle: BA/BIBB Bewerberbefragungen 2006/2008/2010 (n = 3.431/3.762/3.462)

tener auf weit entfernte Ausbildungsstellen bewerben. Das Interesse an einer Berufsausbildung im Ausland scheint weniger durch fehlende Ausbildungsplätze in der Heimatregion zu entstehen. Denn auch unter den schwierigen Ausbildungsmarktbedingungen des Jahres 2006 informierten sich nur sehr wenige Jugendliche über Ausbildungsangebote im Ausland. Stattdessen könnten die Vorbildung der Jugendlichen und andere personale Merkmale ihr Interesse an transnationaler Mobilität I beeinflussen.

### Modell zur Erklärung des Interesses an transnationaler Mobilität I

Um dies zu überprüfen, wurde mittels eines logistischen Regressionsmodells untersucht, von welchen personalen und regionalen Merkmalen es abhängt, ob Ausbildungsstellenbewerber/-innen sich auch über Ausbildungsmöglichkeiten im Ausland informieren (vgl. Tab. 2, S. 22). Fast alle im Modell enthaltenen personalen Merkmale beeinflussen das transnationale Mobilitätsinteresse I eigenständig und signifikant. Insbesondere ältere Bewerber/-innen mit höheren Schulabschlüssen informieren sich eher über Ausbildungsmöglichkeiten im Ausland. In qualifikatorischer Hinsicht spielen zusätzlich die Schulnoten

<sup>1</sup> Es gingen nur diejenigen Bewerber/-innen in die Analyse ein, die im jeweiligen Jahr aktiv auf der Suche nach einer dualen Berufsausbildung waren (2010: 73 % aller Bewerber/-innen).

Tabelle 2 Einflussfaktoren auf das Interesse an transnationaler Mobilität I
(Anteile der Bewerber/-innen in %) sowie Ergebnisse der logistischen
Regression

	Bewerber/-innen, die sich über Ausbildungsmöglichkeiten im Ausland informiert haben (in %)			Exponential- koeffizient e <sup>B</sup>
	2006	2008	2010	Gesamt (2008 bis 2010)
personale Merkmale				
Geschlecht				
weiblich (Referenz)	7	5	5	1,000
männlich	5	5	3	0,896
Alter				
bis 17 Jahre (Referenz)	3	2	2	1,000
18 bis 20 Jahre	7	6	4	2,253***
21 Jahre und älter	9	8	7	3,031***
Migrationshintergrund				
Deutsche ohne Migrationshintergrund	6	5	4	1,000
(Referenz)	0	)	4	1,000
Personen mit Migrationshintergrund	7	5	5	1,247*
höchster allgemeinbildender Schulabschluss				
max. Hauptschulabschluss (Referenz)	5	4	2	1,000
mittlerer Schulabschluss	6	4	5	1,223*
(Fach-)Hochschulreife	9	9	6	1,544**
Abschlussnote Deutsch				
sehr gut bis gut (Referenz)	8	7	6	1,000
befriedigend	6	5	4	0,665***
ausreichend oder schlechter	4	3	2	0,346***
Abschlussnote Mathematik				
sehr gut bis gut (Referenz)	5	5	3	1,000
befriedigend	6	5	4	1,473**
ausreichend oder schlechter	6	5	5	1,555***
regionale Merkmale				
Wohnort				
Westdeutschland (Referenz)	6	5	4	1,000
Ostdeutschland	7	6	5	1,359*
Ausbildungsplatzangebote je 100 Ausbildungsinteressierten in der Region				,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,
unter 50 (Referenz)	7	5	3	1,000
50 bis 69	5	5	4	0,957
70 und mehr	8	6	5	1,371
Einwohnerdichte (Zahl der Einwohner				,
je Quadratkilometer in der Region)				
unter 100 (Referenz)	5	6	4	1,000
100 bis 149	5	5	4	1,091
150 bis 249	6	4	4	1,076
	7	6	4	
250 und mehr	/	0	4	1,064

Nagelkerkes R<sup>2</sup>: ,057

Signifikanzniveaus, einseitige Testung: p < 0.05 / \*\* p < 0.01 / \*\*\* p < 0.001

**Bedeutung des Exponentialkoeffizienten e<sup>B</sup>:** Werte größer als 1 weisen auf eine verglichen mit der jeweiligen Referenzgruppe höhere Chance für internationales Mobilitätsinteresse I hin, Werte kleiner als 1 auf eine geringere.

Quelle: BA/BIBB-Bewerberbefragungen 2006/2008/2010 (n = 3.431 / 3.762 / 3.462)

der Jugendlichen eine Rolle: Während mit guten Deutschnoten ein höheres Interesse an Auslandsaufenthalten einhergeht, ist es bei der Mathematiknote umgekehrt. Der Migrationshintergrund² ist ebenfalls bedeutsam: In allen drei Jahren liegt bei den Personen mit Migrationshintergrund ein leicht stärkeres transnationales Mobilitätsinteresse I vor als bei denen ohne Migrationshintergrund, obwohl Jugendliche der erstgenannten Gruppe im Schnitt über niedrigere Schulabschlüsse verfügen.

Lediglich das Geschlecht zeigt keinen eigenständigen Einfluss. Frauen verfügen zwar häufiger über transnationales Mobilitätsinteresse I. Dies kann aber u.a. darauf zurückgeführt werden, dass sie im Vergleich zu ihren männlichen Altersgenossen im Schnitt höhere Schulabschlüsse und bessere Deutschnoten aufweisen.

Die berücksichtigten regionalen Merkmale wirken sich wie erwartet weniger auf das transnationale Mobilitätsinteresse I aus. Während ein geringes Ausbildungsplatzangebot in der Heimatregion also einen massiven Anstieg der regionalen Mobilität bedingt (vgl. Ulrich/Ehrenthal/Häfner 2006, S. 114), zeigt sich dieser Zusammenhang im Hinblick auf das transnationale Mobilitätsinteresse I nicht. Auch die Einwohnerdichte spielt keine Rolle. Ob die Jugendlichen im ländlichen oder städtischen Umfeld aufwachsen, wirkt sich nicht auf ihr Interesse an Auslandserfahrungen aus. Lediglich, ob die Bewerber/-innen in West- oder Ostdeutschland aufgewachsen sind, beeinflusst ihr Auslandsinteresse eindeutig. Denn in allen drei Jahren haben sich ostdeutsche Jugendliche häufiger über ausländische Ausbildungsmöglichkeiten informiert als ihre westdeutschen Altersgenossen, was über die Regression als eigenständiger Effekt bestätigt wird. Ursache hierfür ist eventuell die starke Abwanderung aus Ostdeutschland nach der Wiedervereinigung. Denn angesichts dieser gesellschaftlichen Migrationserfahrung könnte es auch für die heutigen ostdeutschen Jugendlichen naheliegender sein, eine Berufsausbildung im Ausland in Betracht zu ziehen.

### Interesse an und Realisierung von Ausbildungsabschnitten im Ausland

Die zweite Möglichkeit, während der Ausbildung Erfahrungen im Ausland zu sammeln, besteht darin, nur zeitweise in einen ausländischen Betrieb zu wechseln. Inwiefern Auszubildende hieran interessiert sind und inwiefern solche Abschnitte realisiert werden, wurde in der BIBB-Studie "Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden" untersucht. Für diese repräsentative Studie wurden im Jahr 2008 deutschlandweit rund 6.000 Auszubildende im zweiten Ausbildungsjahr aus 15 dualen Ausbildungsberufen befragt (vgl. www.bibb.de/de/wlk29213.htm). Hierbei teilten die Auszubildenden einerseits mit, für wie wichtig sie es erachten, dass Teile ihrer Ausbildung im Ausland stattfinden (Interesse von 1 = "sehr wichtig" bis 6 = "gar nicht wichtig"). Andererseits gaben sie an, inwiefern in ihrer Ausbildung Auslandsabschnitte bereits integriert sind (Realisierung von 1 = "finden sehr stark statt" bis 6 "finden gar

<sup>2</sup> Kein Migrationshintergrund liegt vor, wenn eine Person in Deutschland geboren wurde, lediglich die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt und Deutsch als alleinige Muttersprache erlernt hat. Trifft mindestens eines dieser Merkmale nicht zu, verfügt die Person über einen Migrationshintergrund.

nicht statt"). Bei den Fragen wurde nicht spezifiziert, was genau mit "Teile ihrer Ausbildung" gemeint ist. Insofern werden sich die Antworten der Auszubildenden nicht nur auf längere Auslandspraktika, sondern z. B. auch auf eintägige Auslandsreisen beziehen.

Insgesamt bleibt die Realisierung von Ausbildungsabschnitten im Ausland deutlich hinter dem Interesse der Auszubildenden zurück (vgl. Abb. 2). Während fast jede/-r dritte Auszubildende (29 %) es als (eher) wichtig betrachtet, Auslandserfahrungen in der Ausbildung zu sammeln, gibt weniger als jede/-r zehnte (8 %) an, dass dies in der Ausbildung stattfindet. Andere in der Studie thematisierte Qualitätskriterien wie die personellen Bedingungen in den Betrieben und Berufsschulen besitzen für die Auszubildenden eine deutlich höhere Wichtigkeit als die Ausbildungsabschnitte im Ausland (vgl. BEICHT/KREWERTH 2009).

Um zu überprüfen, ob die Angaben der Auszubildenden von ihrer Berufszugehörigkeit beeinflusst werden – wie es die NA-Studie erwarten lässt (vgl. KÖRBEL/FRIEDRICH 2011, S. 23 f.) – werden in Abbildung 3 die berufsspezifischen Mittelwerte hinsichtlich des Interesses an und der Realisierung von Auslandsaufenthalten dargestellt. Die Einschätzungen variieren von Beruf zu Beruf erheblich, wobei ein Muster auffällt: In den Berufen, für die die Industrieund Handelskammern zuständig sind, wünschen sich Auszubildende fast durchgängig stärker transnationale Ausbildungserfahrungen als ihre Altersgenossen aus den berücksichtigten Handwerksberufen.

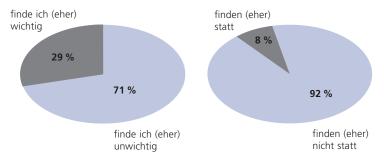
In keinem der 15 untersuchten Berufe werden die Ansprüche der Auszubildenden vollständig realisiert. Besonders weit klaffen Interesse und Realisierung bei den angehenden Industriekaufleuten, Bankkaufleuten, Köchen/-innen und Fachinformatiker/-innen auseinander (vgl. Differenz in Abb. 3). Diese zählen allerdings auch zu den Berufen, in denen die Erwartungen der Auszubildenden besonders hoch sind. Günstig schneiden unter den Berufen, in denen Auslandsaufenthalte als sehr wichtig erachtet werden, die beiden Berufe aus der Metall- und Elektroindustrie ab (Mechatroniker/-in, Industriemechaniker/-in).

### Modell zur Erklärung des Interesses an transnationaler Mobilität II

Es wurde deutlich, dass sowohl das Interesse an als auch die Realisierung von Ausbildungsabschnitten im Ausland deutlich mit der Berufszugehörigkeit zusammenhängt. Gleichzeitig ist jedoch bekannt, dass je nach Ausbildungsberuf Jugendliche mit unterschiedlichen Qualifikationen und sozialen Hintergründen aufgenommen werden. Um entscheiden zu können, wovon das Interesse letztlich abhängt – den personalen Merkmalen der Jugendlichen oder den spezifischen Bedingungen innerhalb von Ausbildungsberufen – wurde auch hierfür ein logistisches Regressionsmodell berechnet (ohne Abb.). Hinsichtlich der personalen Merk-

Abbildung 2 Interesse an und Realisierung von transnationaler Mobilität II (Anteile der Auszubildenden insgesamt, Wertungen von 1–3 und 4–6 zusammengefasst)

#### Ausbildungsabschnitte im Ausland



Quelle: BIBB-Studie "Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden" 2008 (n = 5.901)

Abbildung 3 Interesse an und Realisierung von transnationaler Mobilität II nach Berufen (Mittelwerte) mit Zuständigkeitsbereichen

#### Ausbildungsabschnitte im Ausland **REALISIERUNG** von 1 = "finden sehr stark statt" von 1 = "sehr wichtig" bis 6 = "gar nicht wichtig" bis 6 = "finden gar nicht statt" Differenz Industriekaufmann/-frau (IH) 1,7 Koch/Köchin (IH) 4,1 1,3 Bankkaufmann/-frau (IH) 1,6 Mechatroniker/-in (IH) 4.2 0,9 Fachinformatiker/-in (IH) 4,2 1,3 Industriemechaniker/-in (IH) 4.2 1,1 Friseur/-in (Hw) 4,4 1.0 Bürokaufmann/-frau (IH) 4,5 5,6 1,1 Kaufmann/-frau im Einzelhandel (IH) 5,5 4.5 1.0 Maler/-in und Lackierer/-in (Hw) 4.7 0.6 5.3 Elektroniker/-in – Energie-/Gebäudetechnik (Hw) 4.7 0.7 5.4 Anlagenmechaniker/-in für SHK (Hw) 0,8 4.8 5.6 0.8 Medizinische/-r Fachangestellte/-r (FB) 5.0 5.8 5.9 0,8 Kraftfahrzeugmechatroniker/-in (Hw)

IH = Industrie und Handel; Hw = Handwerk; FB = Freie Berufe Quelle: BIBB-Studie "Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden" 2008 (n = 5.901)

Fachverkäufer/-in im Lebensmittelhandwerk (Hw)

male der Auszubildenden wurden die gleichen Einflussfaktoren wie beim transnationalen Mobilitätsinteresse I untersucht (vgl. Tab. 2). Anstatt der regionalen Einflussgrößen wurden im Modell zum transnationalen Mobilitätsinteresse II organisationsbezogene Variablen aufgenommen, die den Ausbildungsbetrieb betreffen (ohne Abb.).

5,2

5.8

0.6

Die Einflussfaktoren auf das Interesse an Auslandsabschnitten weichen klar von den Einflussfaktoren auf das Interesse an vollständigen Ausbildungen im Ausland ab. Denn während das Interesse an transnationaler Mobilität I stark von den personalen Merkmalen der Jugendlichen bestimmt wurde, tragen die entsprechenden Merkmale bei der transnationalen Mobilität II nur wenig zur Erklärung bei. Zwar sind beispielsweise Auszubildende mit höheren Schulabschlüssen deutlich häufiger an Ausbildungsabschnitten im Ausland interessiert (z. B. Personen mit max. Hauptschulabschluss 27 %, Personen mit [Fach-]Hochschulreife 36%). Die Regression zeigt aber, dass dies letztlich nicht auf deren Vorbildung, sondern auf ihre Zugehörigkeit zu den unterschiedlichen Ausbildungsberufen zurückzuführen ist, also auf einen organisationsbezogenen Aspekt. Das heißt, wenn bspw. eine Jugendliche einen Ausbildungsplatz als Industriekauffrau erhält (also dem Beruf mit dem höchsten Interesse an transnationaler Mobilität II, vgl. Abb. 3), steigt die Chance sehr deutlich, dass sie Interesse an einem Ausbildungsabschnitt im Ausland entwickelt - und zwar unabhängig davon, ob sie vor ihrer Ausbildung eine Hauptschule oder ein Gymnasium absolviert hat.

Das einzige der im Modell vertretenen personalen Merkmale, das einen eigenständigen Einfluss auf das transnationale Mobilitätsinteresse II hat, ist der Migrationshintergrund. So wie die *Ausbildungsstellenbewerber/-innen* mit Migrationshintergrund sich eher vorstellen können, vollständig für ihre Ausbildung ins Ausland zu wechseln, so interessieren sich auch die Auszubildenden mit Migrationshintergrund – unabhängig von ihrer Berufszugehörigkeit – stärker für Auslandsabschnitte während ihrer Berufsausbildung (Personen mit Migrationshintergrund sind zu 38 % eher interessiert, ohne Migrationshintergrund 27 %).

Unter den organisationsbezogenen Merkmalen erweist sich einerseits die Betriebsgröße als relevant: Je größer der Betrieb ist, desto eher finden es Auszubildende wichtig, während ihrer Ausbildung ins Ausland zu gehen. Andererseits wirkt sich auch der Betriebsstandort aus: Auszubildende aus ostdeutschen Betrieben interessieren sich deutlich seltener für Auslandsabschnitte – vielleicht eine Folge davon, dass viele mobilitätsbereite ostdeutsche Jugendliche schon bei ihrer Ausbildungsplatzsuche nach Westdeutschland oder ins Ausland gegangen sind.

### Branchen und Betriebe können Interesse an transnationaler Mobilität wecken

Insgesamt zeigen junge Menschen in Deutschland noch ein recht geringes Interesse an transnationaler Mobilität: Während sich zumindest unter den offiziell registrierten Ausbildungsplatzbewerberinnen und -bewerbern nur ein Bruchteil über vollständige Berufsausbildungen im Ausland informiert, ist das Interesse an zeitweisen Ausbildungsab-

schnitten im Ausland deutlich höher. Inwiefern dieser Wunsch zur Wirklichkeit wird, hängt allerdings stark davon ab, in welchen Ausbildungsberufen die Auszubildenden sich befinden. Insbesondere in den meisten der hier untersuchten Handwerksberufe können die Auszubildenden nur sehr selten Auslandserfahrungen sammeln, wobei sie sich dies insgesamt auch weniger wünschen als Auszubildende aus dem IHK-Bereich, in dem Auslandsabschnitte schon weiter verbreitet sind.

Weiterhin wurde untersucht, von welchen Einflussfaktoren es abhängt, ob bei Jugendlichen ein Interesse an Auslandserfahrungen in der Ausbildung entsteht. Insbesondere zwei Erkenntnisse können für die Förderung der transnationalen Mobilität bedeutsam sein:

- 1. Jugendliche mit Migrationshintergrund, die in der Berufsbildungsforschung ansonsten oft im Zusammenhang mit schlechteren Chancen bei der Ausbildungsplatzsuche thematisiert werden, zeigen eine hohe Affinität, sich während ihrer Ausbildung ins Ausland zu wagen. Unternehmen, die sich international mobile und kompetente Beschäftigte wünschen, könnten diese Stärke schon bei der Auswahl von Auszubildenden bewusst berücksichtigen.
- 2. Ob Auszubildende den Wunsch entwickeln, einen Ausbildungsabschnitt im Ausland zu verbringen, hängt abgesehen vom Migrationshintergrund wenig von ihren personalen Eigenschaften (Vorbildung, Geschlecht, Alter) ab. Viel stärker wird das Interesse an Auslandserfahrungen von den betriebs- und berufsbezogenen Bedingungen beeinflusst, unter denen die Auszubildenden für die Arbeitswelt sozialisiert werden. Insofern haben Betriebe und Branchen relativ unabhängig von der spezifischen Zusammensetzung ihrer Auszubildenden große Einflussmöglichkeiten auf das transnationale Mobilitätsinteresse ihrer Nachwuchskräfte.

Literatur

Beicht, U.; Krewerth, A.: Qualität der betrieblichen Ausbildung im Urteil von Auszubildenden und Berufsbildungsfachleuten. In: BWP 38 (2009) 5, S. 9–13

Körbel, M.; Friedrich, W.: Verdeckte Mobilität in der beruflichen Bildung. Kurzfassung. o. O. 2011. – URL: www.na-bibb.de/uploads/allgemeiner\_bereich/studie\_verdeckte\_mobilitaet\_kurzfassung.pdf (Stand: 08.06.2011)

ULRICH, J. G.: Ausbildungsmarkt im Umbruch. (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 121) Bonn 2010 – URL: www.bibb.de/veroeffent-lichungen/de/publication/show/id/6524 (Stand: 08.06.2011)

Ulrich, J. G.; Ehrenthal, B.; Häfner, E.: Regionale Mobilitätsbereitschaft und Mobilität der Ausbildungsstellenbewerber. In: Eberhard, V.; Krewerth, A.; Ulrich, J. G. (Hrsg.): Mangelware Lehrstelle. Bielefeld 2006, S. 99–120

WORDELMANN, P.: Berufliches Lernen im Ausland – Stand der Forschung und Desiderata an die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: DIETRICH, A.; FROMMBERGER, D.; KLUSMEYER, J. (Hrsg.): Akzentsetzungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: bwp@ Profil 2. 2009 – URL: www.bwpat.de/profil2/wordelmann\_profil2.shtml (Stand: 08.06.2011)

### Mehr als ein "Travel Service": Pädagogische Flankierung von Auslandspraktika in der Berufsausbildung



► Auslandspraktika gelten als Mittel der Wahl zur Förderung interkultureller Kompetenz in der Berufsausbildung. Dabei wird häufig unterstellt, dass der Kontakt zu einer fremden Kultur automatisch zu einer Steigerung von Weltoffenheit und Toleranz führt. Diese "Kontakthypothese" gilt jedoch inzwischen als widerlegt. Auslandsaufenthalte können auch negative Effekte haben und z.B. zur Verfestigung von Vorurteilen anstatt zu deren Abbau beitragen. Deshalb sollte der Lernprozess im Ausland pädagogisch begleitet werden, damit die gewünschten Lernziele erreicht werden. Bisher mangelt es jedoch an systematischen Vorgehensweisen, das Lernen vor, während und nach einem Auslandsaufenthalt zu unterstützen und die Praktika konzeptuell in die Ausbildung zu integrieren. Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag anhand von Fallanalysen der Frage nach, wie Betriebe mit Auslandspraktika umgehen und gibt Handlungsempfehlungen für die pädagogische Praxis.

### Pädagogische Begleitung von Auslandspraktika

Auszubildende werden während eines Auslandspraktikums in der Regel sich selbst überlassen. Zu diesem Schluss kommen gleich mehrere Untersuchungen, die sich mit der Qualität der pädagogischen Begleitung von Auslandsaufenthalten in der Ausbildung beschäftigen (z. B. ALEXANDER u. a. 2004; WSF 2007). Um zu entscheiden, welche Form eine pädagogische Unterstützung haben müsste, ist es zunächst notwendig, sich ein Bild von den Lern- und Entwicklungsprozessen im Lauf eines solchen Aufenthalts zu machen.

Aussagen und Empfehlungen zur didaktischen Gestaltung von Auslandspraktika können sich auf Akkulturationsmodelle (z. B. Grove/Torbiörn 1999) und Forschungserkenntnisse zur Entwicklung interkultureller Kompetenz (z. B. Bennett 1998) sowie zum Erfahrungslernen (z. B. Dehnbostel 2001) stützen. Aus diesen Erkenntnissen lassen sich fünf Prämissen ableiten, die ein didaktisches Konzept zur Gestaltung von Auslandspraktika erfüllen sollte (zur Begründung der Prämissen vgl. Heimann 2010, S. 53–140):

- Es wird auf Kohärenz von Zielen und Praxis von Auslandspraktika geachtet;
- Der Auslandsaufenthalt wird systematisch vorbereitet und interkulturelle Kompetenz schrittweise aufgebaut;
- Der Lern- und Entwicklungsprozess im Ausland wird begleitet;
- Die Reflexion der interkulturellen Erfahrung wird strukturiert gefördert;
- Das Auslandspraktikum wird inhaltlich und organisatorisch in die Ausbildung integriert.

#### Auslandsaufenthalte von Auszubildenden in der Praxis

KORINNA HEIMANN Dr. phil., Projektkoordinatorin im Regionalen Bildungsbüro, Bezirksamt Hamburg-Mitte In einer empirischen Untersuchung (HEIMANN 2010) wurden fünf Fallbeispiele daraufhin untersucht, ob und wie sie diese Prämissen umsetzen. Organisiert wurden die Auslandspraktika jeweils von einem Unternehmen der Luftfahrtindustrie, einem Verkehrsdienstleister, einem Unter-

nehmen der Automobilindustrie, einem Bildungsträger und einer Handwerkskammer.

Die Recherchen nach Beispielen guter Praxis ergaben zunächst, dass es bei den Anbietern so gut wie keine schriftlich niedergelegten Konzepte für Auslandspraktika gibt. Schriftliches Material beschränkt sich - wenn überhaupt vorhanden – auf Seminarprogramme, Präsentationen oder Projektberichte. Mithin ist auch nirgendwo die Begründung, Zielstellung und theoretische Anbindung der Praktika fixiert. Die Untersuchung stützte sich daher in erster Linie auf leitfadengestütze Experteninterviews und Dokumentanalyse, die mithilfe der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (GLÄSER/LAUDEL 2006) ausgewertet wurden. Ziel war es, die konzeptuelle Praxis<sup>1</sup> der Auslandspraktika zu rekonstruieren. Unter einer konzeptuellen Praxis wird hier ein von den Akteuren geteiltes (mehr oder weniger) systematisches pädagogisches Vorgehen verstanden, bei dem das Auslandspraktikum einen strukturierten Ablauf hat und wiederkehrende Verfahren und Methoden zum Einsatz kommen. Diesem Ansatz liegt die Annahme zugrunde, dass eine spezifische Praxis theoretische Vorstellungen transportiert und hervorbringt. Mithilfe der Fallanalysen wurden diese Vorstellungen offengelegt und generalisierbare Strukturmerkmale von Auslandspraktika identifiziert.

### UNTERSCHIEDLICHE GRADE DER INSTITUTIONALISIERUNG VON AUSLANDSPRAKTIKA

Die Suche nach geeigneten Fallbeispielen ergab, dass sich die Spannbreite der konzeptuellen Praxen von Auslandspraktika als ein Kontinuum darstellen lässt, das von einem geringen bis zu einem hohen Grad an Institutionalisierung reicht (vgl. Abb. 1). Der Institutionalisierungsgrad lässt sich an einzelnen Faktoren festmachen, die sich an den oben formulierten Prämissen orientieren: Dazu gehören die Intensität und die Art der Vor- und Nachbereitung sowie der Betreuung im Ausland. Auch der Grad der Integration in den Ausbildungsverlauf ist ein relevanter Faktor. Auf der einen Seite stehen diejenigen Auslandspraktika, bei denen die Organisatoren lediglich die äußeren Rahmenbedingungen des Praktikums schaffen, indem sie den Kontakt zum Partnerbetrieb herstellen sowie An- und Abreise und die Unterbringung organisieren. Diese Praxis wird von einem der interviewten Ausbildungsverantwortlichen als "Travel Service" bezeichnet. Dem stehen auf der anderen Seite diejenigen Angebote gegenüber, die das Auslandspraktikum in eine komplexe und zertifizierte Zusatzqualifikation zum interkulturellen Lernen einbetten.

Die ausgewählten Fallbeispiele, die im Spektrum der mittleren bis hohen Institutionalisierung anzusiedeln sind, wurden daraufhin untersucht, inwieweit sie diesen Faktoren entsprechen (zum Forschungsdesign vgl. ausführlich HEIMANN 2010, S.151 ff.). Die Ergebnisse werden im Folgenden zusammengefasst.

### DISKREPANZ ZWISCHEN ZIELEN UND KONZEPTUELLER PRAXIS

An der unterschiedlichen Handhabung von Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung sowie der Integration in die Ausbildung wird deutlich, welchen Zielen die jeweiligen Anbieter Priorität einräumen. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die der Praxis innewohnenden Ziele nicht notwendig mit den offiziell formulierten Zielsetzungen kohärent sind. Mit Auslandspraktika werden sowohl wirtschaftliche als auch pädagogische Ziele verfolgt, und diese beiden Zielkategorien sind nicht ohne Weiteres kompatibel. Eine Diskrepanz liegt z. B. vor, wenn ein Anbieter als vorrangiges Ziel des Praktikums die Förderung interkultureller Kompetenz angibt, zugleich aber bewusst auf pädagogische Flankierung verzichtet, um die Belastbarkeit der Jugendlichen zu testen ("Bewährungsprobe").

Es liegt in der Logik wirtschaftlichen Denkens, dass eine Investition – und eine solche stellen Auslandspraktika dar – wirtschaftlichen Zielen genügen muss. Die Vernachlässigung pädagogischer Ziele bedeutet indessen, dass das Lernund Entwicklungspotenzial der Auslandspraktika nicht vollständig ausgeschöpft wird und muss mithin ebenfalls als unwirtschaftlich gelten.

#### MANGELNDE PÄDAGOGISCHE FLANKIERUNG

Die Vorbereitungstreffen erscheinen generell zu kurz (eine bis drei Stunden), um auf die komplexen Anforderungen im Ausland vorzubereiten. Dabei sind allerdings die Vorbereitungsaktivitäten jener Anbieter anders zu bewerten, die die Auslandspraktika in ein komplexes Qualifizierungsprogramm einbetten (s. u.). Denn hier wird die interkulturelle Kompetenz langfristig aufgebaut.

Ferner fehlt es während der Auslandsaufenthalte an systematischen Angeboten zur Betreuung der Auszubildenden. Gerade vor dem Hintergrund, dass Auslandspraktika häufig mit einem "Kulturschock" verbunden sind und manchmal krisenhaft verlaufen, ist jedoch eine professionelle Begleitung des Entwicklungsprozesses notwendig. Lediglich in einem der vier Fallbeispiele reiste ein Ausbilder mit in das Gastland, in einem anderen gab es punktuelle Besuche des Ausbilders. In allen Fällen waren einheimische Ansprechpartner/-innen vorhanden, die ihre Aufgabe jedoch mit sehr unterschiedlichem Engagement wahrnahmen.

In diesem Kontext steht, dass zu wenig strukturierte Methoden existieren, um den Reflexionsprozess über die interkulturelle Erfahrung zu vertiefen. Die Reflexion ist jedoch eine notwendige Voraussetzung, um die Erfahrung in Erfahrungswissen zu überführen (vgl. Krüger/Lersch 1993) und

<sup>1</sup> Der Begriff der "pratique conceptuelle" (konzeptuelle Praktik) geht auf Deleuze (1985) zurück und besagt, dass Theorien und Begriffe nicht losgelöst von einer Praxis existieren, sondern durch die Praxis erzeugt und selbst eine Praxis sind.

somit zum Aufbau von (interkultureller) Kompetenz beizutragen. Der Bildungsträger hat während eines Auslandsaufenthalts die Methode der "Bedeutungsanalytischen Praxisforschung" erprobt, bei der die Teilnehmer/-innen ähnlich wie bei der wissenschaftlichen Methode der "teilnehmenden Beobachtung" agierten. Sie notierten ihre Beobachtungen zu kulturellen Themen (z. B. "Gastfreundschaft"). Allerdings wurde die Methode nicht regelhaft in das Qualifizierungsprogramm integriert, da sie nur von wenigen Ausbilderinnen und Ausbildern beherrscht wurde.

Es zeigte sich, dass eine intensive Vorbereitung, Betreuung und Nachbereitung von einigen Anbietern für entbehrlich gehalten wird, da sie "leistungsstarke" Auszubildende für die Auslandspraktika auswählen. Von diesen wird erwartet, dass sie die Anforderungen im Ausland aus sich heraus bewältigen können. Einige Personalverantwortliche bezeichnen die Praktika folgerichtig auch als "Bewährungsprobe". Dies lässt den Schluss zu, dass in diesen Unternehmen die Praktika eher als Instrument zur Personalauswahl und nicht als Lernsituation gehandhabt werden. In Anbetracht der Tatsache, dass die Auslandspraktika Teil der Berufsausbildung sind und damit dem im Berufsbildungsgesetz formulierten Ziel der Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit dienen, erscheint eine solche Praxis fragwürdig.

### UNTERSCHIEDLICHE ANSÄTZE ZUR INTEGRATION DER PRAKTIKA IN DIE AUSBILDUNG

Bei der Recherche nach geeigneten Fallbeispielen wurde deutlich, dass Auslandspraktika häufig losgelöst von der übrigen Ausbildung stattfinden. Die fünf Fallbeispiele treten hier positiv hervor, da sie die Auslandsaufenthalte mit der Ausbildung verknüpfen. Sie wählen hierfür zwei unterschiedliche Strategien:

- 1. Additiver Ansatz: Die Auslandspraktika sind Teil eines zusätzlichen Qualifizierungsprogramms, welches parallel zur Ausbildung stattfindet.
- 2. Integrativer Ansatz: Die Auslandspraktika sind Teil eines internationalisierten Ausbildungsgangs mit alternierenden Ausbildungsphasen im In- und Ausland.

Dem *additiven* Ansatz sind mehrstufige Programme zur Förderung der interkulturellen Kompetenz zuzurechnen, die zusätzlich zur regulären Ausbildung stattfinden. Die Auszubildenden durchlaufen verschiedene Bildungsangebote, wie z. B. Seminare zur Förderung der Teamfähigkeit sowie Sprachkurse, und werden schrittweise auf einen längeren Auslandsaufenthalt vorbereitet. Diesem Ansatz sind die Beispiele des Bildungsträgers (vgl. Abb. 2), des Unternehmens der Luftfahrtindustrie und der Handwerkskammer zuzuordnen.

Die anderen beiden Beispiele folgen dem *integrativen* Ansatz, bei dem die Auszubildenden alternierende Ausbildungsphasen im In- und Ausland durchlaufen. Im Fall des Unternehmens der Automobilindustrie erwerben sie dabei in beiden Ländern berufsqualifizierende Abschlüsse.

Abbildung 1 Grad der Institutionalisierung von Auslandspraktika

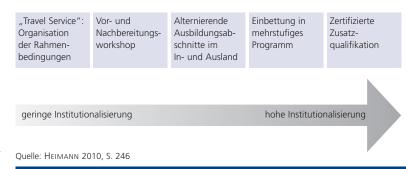


Abbildung 2 Ausbildungsbegleitendes Qualifizierungskonzept eines Bildungsträgers



Quelle: Projektantrag des Bildungsträgers, entnommen HEIMANN 2010, S. 185

#### Handlungsempfehlungen für die Gestaltung von Auslandspraktika

Das Lernen im Ausland ist wesentlich vom Zusammentreffen unterschiedlicher Weltbilder und somit unterschiedlicher Interpretationskonstrukte bestimmt. Diesem Lerninhalt muss eine interkulturelle Didaktik Rechnung tragen, indem sie selbst vielfältige Lösungsmöglichkeiten zulässt. Dies können Ansätze der konstruktivistischen Didaktik (vgl. REICH 2006) leisten, die davon ausgehen, dass jede Erkenntnis eine menschliche Konstruktion ist. Ausgehend von diesem Ansatz lassen sich aus den Ergebnissen der empirischen Untersuchung folgende fünf Empfehlungen für die Praxis von Auslandspraktika ableiten, die die eingangs formulierten Prämissen weiterentwickeln.

1. Reflexion über Kohärenz von Zielen und Praxis: Es ist davon auszugehen, dass sich Widersprüche zwischen offiziellen Lernzielen und den Zielen, die den Verfahren und Methoden inhärent sind, kontraproduktiv auf den Lernprozess auswirken. Sollen die Auszubildenden z. B. verschiedene Deutungsmöglichkeiten entwickeln, dann stehen Methoden, die mit vorgegebenen "richtigen" und "falschen" Antworten arbeiten (z. B. die Methode des "Culture Assimilator"; Brislin/Yoshida 1994), in Widerspruch zu dem formulierten Lernziel. Daher sollten die Organisatoren von Auslandspraktika in einen permanenten Reflexionsprozess über die Ziele, die sie mit Auslandspraktika verbinden, sowie über die eingesetzten Praktiken und deren Implikationen eintreten. Dies erfordert eine Auseinandersetzung mit den theoretischen Hintergründen der eingesetzten Methoden sowie mit Theorien zum interkulturellen Lernen.

- 2. Sukzessiver Aufbau interkultureller Kompetenz: Interkulturelle Kompetenz entwickelt sich sukzessive. Dementsprechend sollte auch ein Programm zum interkulturellen Lernen schrittweise vorgehen. Auszubildende könnten z. B. im ersten Schritt ein interkulturelles Training im Inland durchlaufen, dann an einem kurzen Auslandsaufenthalt (Austausch/Sprachreise) teilnehmen und erst dann ein längeres Praktikum absolvieren (vgl. Abb. 2, S. 27).
- 3. Professionelle Betreuung der Auslandsphase: Angesichts eines möglichen "Kulturschocks", den die Auszubildenden im Ausland durchleben, ist es von essenzieller Bedeutung, dass die Ausbildungsverantwortlichen in der Lage sind, eine vertrauensvolle Beziehung zu den Praktikantinnen und Praktikanten aufzubauen, um eventuelle Probleme auffangen zu können. Zu diesem Zweck müssen sie eine entsprechende Einstellung entwickeln sowie Techniken des Coachings und der Beratung beherrschen.

Auszubildende sind während der Auslandsphase in der Regel über weite Zeiträume auf sich allein gestellt und müssen daher in der Lage sein, ihre Lernprozesse eigenständig zu gestalten und benötigen Methoden, die sie dabei unterstützen (z. B. Beobachtungsaufgaben, Lerntagebücher). Aufgabe der Betreuer/-innen ist es, ihnen diese Methoden zu vermitteln und den Lernprozess zu begleiten.

4. Förderung der Reflexionsfähigkeit: Zwei Lernmethoden, die sich zur Förderung der Reflexionsfähigkeit im Kontext von Auslandspraktika anbieten, sind Lerntagebücher und Portfolios (vgl. Heimann 2010, S. 320 ff.). Sie sind flexibel einsetzbar und unterstützen das selbst gesteuerte Lernen. Diese Methoden eignen sich vor allem deshalb, weil sie sich über alle Phasen des Praktikums (Vorbereitung, Auslandsphase, Nachbereitung) erstrecken und eine methodische Klammer zwischen Phasen des formellen und informellen Lernens bilden können. Zudem räumen sie den Lernenden einen großen Spielraum bei der Gestaltung ein.

#### **5.** Integration der Auslandspraktika in den Ausbildungsverlauf: Um Auslandspraktika inhaltlich und organisatorisch in die Ausbildung zu integrieren, ist es erforderlich, die Entwick-

lung interkultureller Kompetenz in der gesamten Ausbildung zu berücksichtigen. Diese Integration kann über ausbildungsbegleitende Qualifizierungsprogramme erfolgen oder dadurch, dass interkulturelle Inhalte in sämtlichen Ausbildungsphasen, Lernorten und Unterrichtsfächern berücksichtigt werden. Außerdem können sich strukturelle Rahmenbedingungen förderlich auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz auswirken, wenn z. B. Auszubildendengruppen bewusst heterogen zusammengestellt werden. Auch die Fähigkeit zum selbst gesteuerten Lernen kann nicht ad hoc erworben werden, sondern muss während der gesamten Ausbildung entwickelt werden. Daher sollten sich die Gestaltungsprinzipien, die die Eigenständigkeit der Lernenden und eine kritisch-reflexive Haltung fördern, auf den

gesamten Ausbildungsprozess, wenn nicht sogar auf das

gesamte Bildungssystem beziehen.

#### **Fazit**

Auslandspraktika sind eine Investition – sowohl seitens des Unternehmens, das die Kosten trägt, als auch der Auszubildenden, die sich auf ein Wagnis einlassen. Damit sich Geld und Mut auszahlen, sollten die Praktika so gestaltet werden, dass sie zu einer positiven Erfahrung und zu einem möglichst großen Zuwachs an Kompetenz führen. Dies kann durch eine pädagogische Begleitung der Auslandsaufenthalte unterstützt werden, die sich in ihrer Ausgestaltung an den Lern- und Entwicklungsprozessen während solcher Auslandsaufenthalte orientiert.

Literatur

Alexander, P.-J. u. a.: Europass Berufsbildung Plus: Practicert. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung 38 (2004) 2, S. 76-96
Bennett, M. J.: Intercultural communication: A current perspective. In: Ders. (Hrsg.): Basic concepts of intercultural communication. Yarmouth 1998, S. 1–34

Brislin, R. W.; Yoshida, T.: Intercultural communication training: An introduction. Thousand Oaks 1994

Dehnbostel, P.: Erfahrungslernen im Kontext beruflich-betrieblicher Kompetenzentwicklung und lebensbegleitenden Lernens. In: Pruschansky, St.: LebensLangesLernen. Berlin 2001, S. 251–267

Deleuze, G.: Cinéma 2. L'image-temps. Paris 1985

GLÄSER, J.; LAUDEL, G.: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 2. Aufl., Wiesbaden 2006

GROVE, C. L.; TORBIÖRN, I.: A new conceptualization of intercultural adjustment and the goals of training. In: PAIGE, R. M. (Hrsg.): Educations for the intercultural experience. Yarmouth 1999, S. 73 ff. Heimann, K.: Entwicklung interkultureller Kompetenz durch Auslandspraktika – Grundlinien eines didaktischen Handlungskonzepts für die Berufsausbildung. Berlin 2010

Krüger, H. H.; Lersch, R.: Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns. Opladen 1993

REICH, K.: Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim. Basel 2006

WSF Wirtschafts- und Sozialforschung: Evaluierung des EU-Förderprogramms Leonardo da Vinci II in Deutschland 2000–2006. Kerpen 2007



► Auslandsaufenthalte während der Ausbildung sind kein Randphänomen mehr: Laut einer im Auftrag der NA durchgeführten Studie sind jährlich rund 23.500 junge Menschen in dualer oder vollzeitschulischer Ausbildung mobil. Bei diesen Lernmobilitäten geht es nicht ausschließlich um den Erwerb von Fremdsprachen und interkultureller Kompetenz. Mit zunehmender Dauer der Auslandsphasen und dem Fokus auf der Fachkompetenz steigen auch die Anforderungen an die Qualität der Auslandsaufenthalte. Einheitliche Kriterien für die Beschreibung und Bewertung von Lernergebnissen sowie für die Definition von Lernergebniseinheiten fehlen aber bisher. Der Beitrag zeigt anhand von Beispielen aus dem Programm Leonardo da Vinci auf, wie Mobilitätsphasen durch die Orientierung an Lernergebnissen sowie die systematische Nutzung europäischer Transparenzinstrumente passgenauer und fachlich enger mit der Ausbildung in Deutschland verknüpft werden können.



KARIN KÜBNER Leiterin der Nationalen Koordinierungsstelle ECVET, NA beim BIBB



SIBILLA DREWS
Teamleiterin in der Nationalen Agentur
Bildung für Europa beim BIBB (NA)

### Förderung von Transparenz und gegenseitigem Vertrauen

Umfragen belegen, dass noch deutlich mehr Ausbildungsbetriebe oder berufliche Schulen Auszubildenden einen Auslandsaufenthalt ermöglichen würden, wenn dieser fachlich in die Ausbildung passte und wenn transparent und nachvollziehbar wäre, was die Auszubildenden im Ausland lernen (vgl. Körbel/Friedrich 2011). Laut einer Studie im Automobilsektor existieren in deutschen Unternehmen Vorbehalte gegen Mobilitätsphasen von Auszubildenden, weil funktionierende Anerkennungsverfahren fehlten, Lernschleifen daher unvermeidlich seien, und verpasster Berufsschullernstoff nachgeholt werden müsse (vgl. MoVE-iT 2007; Reglin/Schöpf 2007).

Gefragt ist also Transparenz und eine europaweit bessere Lesbarkeit beruflicher Kompetenzen und Qualifikationen. Bildungsanbieter und Ausbildungsbetriebe haben aktuell noch große Schwierigkeiten, Kompetenzen transnational zu vergleichen und Teilqualifikationen in die nationale Ausbildung zu transferieren. Neben zahlreichen individuellen pragmatischen Lösungen gibt es bislang in Deutschland noch keinen systematischen Ansatz zur Verbesserung der Transparenz beruflicher Kompetenzen und ihre Anerkennung.

#### TRANSPARENZINSTRUMENTE ECVET UND EQF

Mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQF), der als Referenzrahmen und Übersetzungsinstrument für Qualifikationen dient und dem Europäischen Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET), das Lernleistungen individuell anrechenbar macht, wurde ein Instrumentarium entwickelt, das es ermöglicht, berufliche Kompetenzen unabhängig von Dauer, Lernort und Lernkontext europaweit verständlich darzustellen. Im Mittelpunkt dieses Ansatzes steht die Orientierung an Lernergebnissen, d. h. "Aussagen darüber, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat" (Europäisches Parlament und Rat 2008). Die jeweils erbrachten Lernergebnisse werden unabhängig davon bewertet, wie

und wo sie erworben wurden; entscheidend ist, welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen eine Person erworben hat. Im Rahmen von EQF und ECVET bilden Lernergebnisse und ihre Bündelung zu Einheiten von Lernergebnissen die Basis zur strukturierten Beschreibung von beruflichen Qualifikationen. Die Nutzung des EQF als "Übersetzungsinstrument" zwischen den nationalen Qualifikationssystemen ermöglicht es den Bildungsakteuren, Lernergebniseinheiten so zu beschreiben, dass sie länderund systemübergreifend verständlich und in den jeweils nationalen Berufsbildungskontext integrierbar sind.

In der Praxis stellt die Erprobung von ECVET-Verfahren, Prinzipien und Instrumenten seit einigen Jahren sowohl

auf europäischer als auch auf nationaler Ebene eine Priorität in der Aktion Leonardo da Vinci des EU-Bildungsprogramms für Lebenslanges Lernen dar. Die Europäische Projekt- und Produktdatenbank ADAM verzeichnet europaweit mehr als einhundert Projekte, die sich seither mit der Beschreibung von Lernergebnissen, der Schneidung von Lernergebniseinheiten, der Prüfung und Dokumentation von Lernergebnissen sowie der Verpunktung und Übertragung von Lernleistungen beschäftigt haben (vgl. www.adam-europe.eu/adam/thematicgroup/ECVET). Bislang vorliegende Projektergebnisse zeigen, dass mit der Orientierung an kompetenzbasierten Lernergebnissen die Qualität von Lernmobilitäten nachhaltig verbessert werden kann. Insbesondere in der Erstausbildung können damit Auslandsaufenthalte passgenauer und fachlich enger mit der Ausbildung in Deutschland verknüpft werden.

#### VERTRAUEN IN DIE EINHALTUNG VON LERNVERSPRECHEN AUFBAUEN

Im Hinblick auf den Austausch von Auszubildenden kommt eine weitere bedeutende Komponente hinzu, nämlich das notwendige wechselseitige Vertrauen der Entsende- und Aufnahmepartner, dass die "Lernversprechen" im Ausland eingehalten werden und die Lernergebnisse überprüfbar sind. Der Aufbau gegenseitigen Vertrauens setzt neben vereinbarten Qualitätssicherungsmechanismen auch eine klare Verständigung über Inhalte und Niveau der angestrebten Lernergebnisse voraus. In einem Memorandum of Understanding legen die Partner zum einen ihre Verfahren für die Qualitätssicherung, Bewertung, Validierung und Anerkennung bzw. Anrechnung von Lernergebnissen fest. Zum anderen werden dort die Lernergebniseinheiten in Form einer Lernvereinbarung als zentraler Bestandteil definiert.

#### **Definition von Lernergebniseinheiten**

Für die Umsetzung des Lernergebnisansatzes in einer Lernmobilität müssen demnach zunächst Lernergebniseinheiten festgelegt werden, die die angestrebten Lernergebnisse und die nach Abschluss des Auslandsaufenthalts angestrebten Kompetenzen enthalten. Für die Festlegung der Größe resp. des Umfangs und Gegenstands einer Lerneinheit gibt es keine allgemein verbindlichen Regeln. Sie sollen in Bezug auf die Gesamtqualifikation kohärent aufgebaut und strukturiert sein, d.h. weder zu kleinteilig noch zu umfangreich. Um den Prozess der Anrechnung zu erleichtern, sollten sie so strukturiert sein, dass eine Einzelbewertung und -validierung der in der Einheit enthaltenen Lernergebnisse möglich ist (vgl. Europäisches Parlament und Rat 2009). Die Definition von Lernergebniseinheiten kann auf unterschiedlichen Ansätzen basieren. Als Beispiel seien hier drei Projekte mit dem Förderschwerpunkt ECVET genannt, die jeweils unterschiedliche Methoden gewählt haben.

Die Festlegung von Lernergebniseinheiten kann beispielsweise auf der Grundlage eines Vergleichs ähnlicher Berufsbilder in den Partnerländern und der Feststellung von Gemeinsamkeiten erfolgen. Im LdV-Projekt "Skilled-Mobile-European-MASTER" (SME MASTER), haben die Projektpartner für das Berufsbild des Bäckermeisters/der Bäckermeisterin zehn Kompetenzfelder identifiziert, die die "gemeinsame Schnittmenge", im Sinne eines "kleinsten gemeinsamen Nenners" (Kernqualifikationsprofils) darstellen (vgl. www.sme-master.eu; zum Folgeprojekt SME Master Plus vgl. Sperle in diesem Heft).

Eine andere Möglichkeit ist es, sich an Unterschieden zwischen Berufsbildern zu orientieren, und diese zum Erwerb von Zusatzqualifikationen während der Berufsausbildung als "Mehrwert" zu nutzen, wie dies die Landwirtschaftskammer Schleswig Holstein mit ihrem Mobilitätsprojekt "Forestry Experience" im Jahr 2009 umgesetzt hat. Die deutsche Verordnung über die Ausbildung zum Forstwirt sieht keine Ausbildung an forstlichen Großmaschinen vor. Vonseiten der Forstbetriebe und Forstunternehmer/-innen wird andererseits aber zunehmend die Forderung an die berufliche Erstausbildung gestellt, bereits hier die Grundlagen für die qualifizierte Arbeit mit forstlichen Großmaschinen zu vermitteln. Im Partnerland Schweden können deutsche Auszubildende in einem qualifizierten Lehrgang Kenntnisse und Fähigkeiten zum Führen forstlicher Großmaschinen erwerben und deren Umsetzung in der Praxis in schwedischen forstwirtschaftlichen Betrieben erproben.

Eine weitere Methode zur Definition von Lernergebniseinheiten ist die Identifikation von vergleichbaren resp. identischen Arbeitsaufgaben, wie dies beispielsweise im Projekt "CREDCHEM – Verbesserung der Mobilität im Chemiesektor" für das Arbeitsfeld "Chemielabor" gewählt

wurde (www.credchem.eu/). Basis für die Definition von Lernergebniseinheiten sind hier nicht die einzelnen – in den Partnerländern z. T. sehr unterschiedlichen – Berufsbilder, sondern die reale Arbeitswelt in Labor und Produktion. Ausgehend von europaweit vergleichbaren technologischen Grundlagen der Arbeitsprozesse wie dem Bedienen von Anlagen, Überwachen von Prozessen, Methoden zur Analytik etc. werden von den Projektpartnern Lernergebniseinheiten formuliert, die in einem Land einen kompletten Beruf abbilden, während sie in anderen Ländern lediglich Anteile eines Berufsbildes resp. sinnvolle Zusatzqualifikationen widerspiegeln (vgl. CREDCHEM 2010, S. 2).

### Kompetenzorientierte Beschreibung von Lernergebnissen

Im Rahmen einer Lernvereinbarung legen die entsendende und aufnehmende Einrichtung gemeinsam mit den Lernenden konkret fest, welche Teilqualifikationen und Kompetenzen die Mobilitätsteilnehmer/-innen am Ende des Auslandsaufenthalts erworben haben und auf welche Art und Weise die erworbenen Kompetenzen geprüft und dokumentiert werden sollen. In Deutschland stellen zahlreiche handlungs- und arbeitsprozessorientierte bundeseinheitlich geregelte Aus- und Fortbildungsverordnungen sowie Rahmenlehrpläne bereits eine gute Basis für die Identifikation von berufstypischen Arbeitsaufgaben und Handlungsfeldern und die kompetenzorientierte Beschreibung von Lernergebnissen dar.

In der Ausbildungspraxis der beteiligten Projektpartner fest verankert haben sich die Ergebnisse des Innovationstransferprojekts "MOVET – Modules for Vocational Education and Training for Competences in Europe". Gemeinsam mit Partnern aus Dänemark und Finnland wurden unter Nutzung des ECVET-Ansatzes drei Lerneinheiten für den Bereich Automatisierungstechnik erarbeitet, die in Deutschland Bestandteil der Ausbildung zum/zur Mechatroniker/-in sind. Die Lerneinheiten können von allen Auszubildenden der beteiligten Projektpartner in allen drei Ländern absolviert werden. Die in Deutschland angebotenen Mobilitätseinheiten umfassen einen zweiwöchigen Schulteil und eine einwöchige Betriebsphase.

Als Kernelement für die Beschreibung der Lernergebnisse verwendete MOVET eine Kompetenzmatrix für Mechatroniker/-innen (vgl. FLACKE/MÜLLER/SCHELTEN 2010, S. 17), um deutlich zu machen, auf welcher Kompetenzstufe sich die von den beteiligten Partnern angebotenen Lernergebniseinheiten befinden (vgl. Tab.).

Zur Operationalisierung und Formulierung der detaillierten Lernergebnisse verwendet MOVET eine sogenannte Taxonomietabelle. Diese ermöglicht es, mithilfe von Verben

Tabelle Darstellung eines Kompetenzbereichs anhand von Kompetenzentwicklungsstufen

Kompetenz- bereich	Stufen der Kompetenzentwicklung					
Installation, Konfiguration, Programmie- rung und Über- prüfung von Hard- und Soft- warekompo- nenten zur Kontrolle und Regulierung mechatroni-	Er/Sie kann Pro- gramme für Hard- und Software- komponenten installieren und konfigurieren sowie einfache speicherprogram- mierte Steue- rungsprogramme (SPS) einrichten.	Er/Sie kann Hard-	Er/Sie kann Programm-, Kontroll- und Steuerungs- mechanismen in mechatronische Systeme integrie- ren und konfigu- rieren, einfache Geräte (in Zusam- menarbeit mit	Er/Sie kann Hard- und Software- lösungen für vernetzte mechatronische Systeme entwickeln, testen und konfigurie- ren; und System- bedingungen mit geeigneten Mess-		
scher Systeme und Anlagen		rungsprogramme (SPS) entspre- chend der Produktionspro- zessanforderun- gen erstellen und testen.	Entwicklern) programmieren und den Pro- grammablauf vor der Inbetrieb- nahme simulieren.	und Visualisie- rungsinstrumen- ten überwachen.		

Quelle: in Anlehnung an Luomi-Messerer/Markowitsch 2006, S. 41

wie "kennen", "erklären", "anwenden", "auswählen" "analysieren", "bewerten", "gestalten" etc., Umfang, Tiefe und Niveau der zu erwerbenden Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen einer Lernergebniseinheit zu beschreiben (vgl. www.gomovet.eu). Zum Abschluss einer jeden Einheit absolvieren die Auszubildenden eine Prüfung, die auf der Basis projektintern erarbeiteter Leitlinien zur Validierung von Lernergebnissen durchgeführt wird. Dies ermöglicht es, die im Ausland erworbenen Lernergebnisse auf die Ausbildung in Deutschland anzurechnen.

### Validierung und Gewichtung von Lernergebnissen

Wie auch im Projekt MOVET geschehen, obliegt es den Partnereinrichtungen, hinsichtlich der Überprüfung der erworbenen Lernergebnisse entsprechende Methoden zu vereinbaren und anzuwenden, die den jeweiligen nationalen und sektoralen Bestimmungen entsprechen. In der Praxis kommen daher unterschiedliche Bewertungsmethoden zum Einsatz. Diese reichen von Fachgesprächen über die Bearbeitung schriftlicher Aufgaben sowie praktischer und simulierter Arbeitsaufträge bis zur Dokumentation der erworbenen Lernergebnisse auf der Basis der Beobachtung durch die aufnehmende Stelle. Die Dokumentation der im Ausland erworbenen Kompetenzen in einem individuellen Leistungsnachweis oder in dem seit 2004 europaweit erfolgreich eingeführten Europass Mobilität (vgl. http://www.europass-info.de/de/europass-mobilitaet.asp.) dient nicht nur der Verbesserung der Anrechnung von Teilqualifikationen innerhalb der Ausbildung, sondern stellt auch verständlich dar, welche zusätzlichen Kompetenzen Mobilitätsteilnehmer/-innen erworben haben. Zur Dokumentation der individuellen Fremdsprachenkompetenzen steht mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen ein weiteres bewährtes Transparenzinstrument zur Verfügung (vgl. http://europass.cedefop.europa.eu/LanguageSelfAssessmentGrid/de).

Leistungspunkte können als "europäische Währungseinheit" eine Zusatzinformation für den Anerkennungsprozess im Heimatland darstellen. Sie unterlegen die qualitativen Angaben von Lernergebnisbeschreibungen mit Informationen zu ihrer relativen quantitativen Bedeutung. Mit anderen Worten: ECVET-Punkte stellen dar, welches "Gewicht" eine Einheit für die Qualifikation hat. Dabei kann eine Einheit in unterschiedlichen Ländern auch mit einem variierenden Umfang von Leistungspunkten bewertet werden.

Im Projekt EVOC (www.evoc.fi) haben die beteiligten Partner aus Finnland, Deutschland und Schweden eine gemeinsame, auf ECVET basierende Lerneinheit für den Bereich Kinderpflege entwickelt, die in jedem der drei Länder absolviert werden kann. Ausgehend von unterschiedlichen Bewertungssystemen in den beteiligten Partnerländern wurde in einem Memorandum of Understanding vereinbart, dass jeder aufnehmende Partner die Leistung der Studierenden bewertet und die entsendende Einrichtung diese Bewertung akzeptiert. Das Projekt entwickelte dafür lernergebnisorientierte Bewertungskriterien und Dokumentationstabellen. Der Europass Mobilität wurde als offizielles europäisches Dokument genutzt, um die Lernergebnisse zu bestätigen. Darüber hinaus haben sich die Partner darüber verständigt, Leistungspunkte zu vergeben und diese zu übertragen. In Finnland wurden die erzielten Leistungspunkte in den Abschlusszertifikaten der Studierenden vermerkt.

#### **Ausblick**

Für den Bereich der transnationalen Mobilität unterstützt die Nationale Agentur Bildung für Europa deutsche Bildungsakteure bei der Anwendung und Weiterentwicklung des Lernergebnisansatzes durch zahlreiche Aktivitäten. Dazu gehören zielgruppenorientierte Informationsveranstaltungen, die Erstellung praxisorientierter Materialien sowie die Förderung der Kooperation und des Erfahrungsaustausches, z. B. im Rahmen Thematischer Monitorings. Darüber hinaus hat die NA im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung am 1. November 2010 die Nationale Koordinierungsstelle ECVET (NKS-ECVET) eingerichtet (vgl. Kasten).

Den hier vorgestellten und zahlreichen weiteren Erprobungs- und Pilot-Projekten ist gemeinsam, dass die beteiligten Partnereinrichtungen mit großem Engagement und Zeitaufwand jeweils ein funktionierendes Konzept für den

#### Aufgaben der Nationalen Koordinierungsstelle ECVET

Die NKS-ECVET unterstützt Bildungsakteure bei folgenden Aktivitäten:

- Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von Lernergebnissen und Lernergebniseinheiten sowie der Entwicklung einer gemeinsamen Terminologie
- Entwicklung praxisrelevanter ECVET-Instrumente
- Entwicklung von Standards und Kriterien für die Bewertung und Dokumentation von Lernergebnissen
- Anwendung von Mechanismen der Qualitätssicherung
- Verbreitung von Beispielen guter Praxis
- Förderung des Dialogs und des Erfahrungsaustauschs.

Weitere Informationen und nützliche Links unter www.ecvet-info.de

Erwerb und die Anrechnung von Lernergebnissen im Rahmen transnationaler Mobilitätsmaßnahmen für ihre Branche oder ein bestimmtes Berufsfeld entwickelt haben. Ziel muss es nun sein, die Ergebnisse bewährter Projekte zu einem systematischen und auf andere Branchen und Berufsbilder transferierbaren Instrumentarium weiterzuentwickeln und damit für eine breite Zielgruppe nutzbar zu machen. Dieser Prozess kann wesentlich unterstützt werden, wenn künftig auch auf nationaler Ebene Bildungsgänge und Berufsprofile kompetenz- und lernergebnisorientiert beschrieben werden. Damit kann die mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes 2005 geschaffene Option, bis zu neun Monaten der Ausbildung im Ausland zu verbringen, effizient gestaltet und genutzt werden.

#### Literatur

Bildung. Bonn 2011

CREDCHEM – Entwicklung und Erprobung eines Leistungspunktesystems zur Verbesserung der Mobilität im Chemiesektor, Zwischenbericht vom 27.09.2010

EUROPÄISCHES PARLAMENT UND RAT: Empfehlung zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Brüssel 2008

EUROPÄISCHES PARLAMENT UND RAT: Empfehlung zur Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET), Anhang II. Brüssel 2009

Flacke, L.; Müller, M.; Schelten, A.: Bericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Innovationstransferprojekt MOVET. München 2010 Körbel, M.; Friedrich, W.: Verdeckte Mobilität in der beruflichen

Landwirtschaftskammer Schleswig-Holstein, Abteilung Forstwirtschaft (LAF): Forestry experience and language training-program, Leonardo da Vinci Mobilitätsprojekt DE/09/LLP-LdV/IVT/281216. Bad Segeberg 2009

Luomi-Messerer, K.; Markowitsch Jörg (Hrsg.): VQTS model. A proposal for a structured description of work-related competences and their acquisition. Wien 2006

MoVE-iT: Overcoming Obstacles to Mobility for Apprentices and Other Young People in Vocational Education and Training. Final Report. Juni 2007 – URL: http://ec.europa.eu/education/more-

 $information/doc/move it\_en.pdf~(Stand:~25.05.2011)$ 

REGLIN, T.; Schöpf, N.: ECVET im Automotive-Sektor. Nürnberg 2007



### Ausbildung attraktiver gestalten

Erwerb von Zusatzqualifikationen im Ausland im Projekt "ready for europe"

TORBEN BÖHLE

▶ Bei der Fachkräfteentwicklung sind Auslandsaufenthalte von Auszubildenden für Unternehmen
eine sinnvolle Investition in den eigenen Nachwuchs. Leider werden die Möglichkeiten europäischer Mobilitätsprogramme aber nur von wenigen
Auszubildenden genutzt. Ziel des in der Weser-EmsRegion angesiedelten JOBSTARTER-Projekts "ready
for europe" ist es, den Lernort Ausland in die duale
Ausbildung zu implementieren. Dies erfolgt durch
die Möglichkeit, Zusatzqualifikationen in ausgewählten Berufen aus dem Bereich erneuerbare Energien im Ausland zu erwerben. Idee, Konzept, erste
Erfahrungen und weitere Perspektiven werden im
Beitrag skizziert.

#### DAS JOBSTARTER-PROJEKT "READY FOR EUROPE"

Angeregt durch Rückmeldungen niedersächsischer Unternehmen hat das Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft gGmbH (BNW) gemeinsam mit den beteiligten Unternehmen ein Produkt entwickelt, welches den Anforderungen der Betriebe in der Region sowie der globalen Märkte gleichermaßen gerecht wird.

Zur Förderung der internationalen Kompetenz – verstanden als Fremdsprachenkenntnisse, Interkulturelle Kompetenzen sowie internationale fachspezifische Kenntnisse

(z. B. Internationale Geschäftsprozesse) – der teilnehmenden Auszubildenden werden Lernmodule gemeinsam mit Kooperationspartnern aus England (Kingston College) und den Niederlanden (Hanze University Groningen) in ausgewählten Berufen im Bereich erneuerbarer Energien (vgl. Tab.) entwickelt und als Zusatzqualifikationen für Auszubildende angeboten. Die in Module gegliederten Zusatzqualifikationen befassen sich neben den im jeweiligen Ausbildungsberuf erforderlichen kaufmännischen oder technischen Inhalten im Schwerpunkt mit dem Themenkomplex "Energieeffizienz". Diese Thematik ist praktisch für alle ausgewählten Berufsfelder national wie international relevant.

Das Projekt "ready for europe" wird im Rahmen des JOB-STARTER-Programms vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und dem Europäischen Sozialfonds (ESF) gefördert.

#### LERNERGEBNISORIENTIERTE MODULE

Die angebotenen Module (vgl. Abb., S. 34) beinhalten einen einwöchigen Sprachkurs, eine einwöchige Projektarbeit an einem College gemeinsam mit niederländischen und englischen Auszubildenden sowie ein dreiwöchiges Betriebspraktikum. Die einwöchige Projektarbeit am Alfa College besteht beispielsweise aus realen Unternehmensaufträgen wie der Entwicklung einer Antriebstechnik für Elektromobile, der Erstellung einer Messapparatur für eine Biogasversuchsanlage oder der Konstruktion einer Solardusche. Hierbei versuchen Projektträger und Partnereinrichtungen von "ready for europe", die Lernorte orientiert am Konzept des "work-based-learning" zu gestalten, um so am konkreten (Unternehmens-)Auftrag Wissen vermitteln zu können. Beim Praktikum im Betrieb gilt es die erworbenen sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen in der Zusammenarbeit mit den ausländischen Kolleginnen und Kollegen zu erproben. So lautete z. B. ein Auftrag für die Auszubil-

Tabelle Das Projekt "ready for europe"

Ziele	Entwicklung und Vermittlung von Zusatzqualifikationen für die duale Erstausbildung, insbesondere im Rahmen von Auslandspraktika     Erwerb von sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen     Schaffung von zusätzlichen Ausbildungsplätzen in der Region Weser-Ems     Erarbeitung und Installierung von Strukturen für die Anerkennung von Ausbildungsinhalten im Studium (als Credit Points)     Entwicklung von Strukturen für einen doppelten Berufsabschluss
Zielgruppe	Auszubildende in der Region Weser-Ems in Betrieben aus dem Bereich erneuerbare Energien
Beteiligte Berufe	<ul> <li>Industriemechaniker/-in</li> <li>Anlagemechaniker/-in für Sanitär, Heizungs- und Klimatechnik</li> <li>Elektroniker/-in für Betriebstechnik</li> <li>Mechatroniker/-in für Kälte- und Klimatechnik</li> <li>Industriekaufmann/-frau</li> </ul>
Partner	<ul> <li>Oldenburger Energiecluster,</li> <li>Alfa College Groningen (Niederlande),</li> <li>Hanze University Groningen (Niederlande),</li> <li>Kingston College (Großbritannien),</li> <li>Globus Academy Liverpool (Großbritannien)</li> </ul>
Projektlaufzeit	1. April 2010 bis 31. März 2013

denden, eine neue Heizungsanlage mit Solartechnik für ein Gewächshaus zu planen und einzubauen. Die interkulturellen Kompetenzen werden zum einen durch die Arbeit im Team gestärkt, aber auch die Unterbringung in Gastfamilien vermittelt den Lebensalltag des jeweiligen Landes mit seinen Sitten und Gebräuchen.

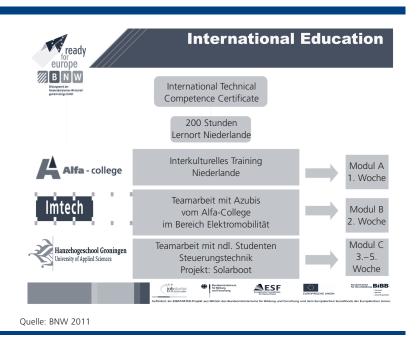
Um die Lehr-/Lernabschnitte, die während der Ausbildung im EU-Ausland absolviert wurden, als Teil der angestrebten Qualifikation anrechnen zu können, sind die von "ready for europe" entwickelten Lernmodule lernergebnisorientiert konzipiert und ermöglichen auch die Anerkennung nicht formaler und informeller Lernergebnisse. Durch die Anwendung eines Leistungspunktesystems sind die Qualifikationen von Berufsschülerinnen und -schülern aus dem Ausland oder aus anderen Bildungsgängen besser darstellbar und mit anderen Qualifikationen vergleichbar. Zudem wird die Konzeption von Zusatzqualifikationen erleichtert, indem die jeweilige Zuordnung zu nationalen und europäischen Referenzrahmen gleichzeitig erfolgt. Damit sind die Module anschlussfähig an den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) sowie das Europäische Leistungspunktesystem für Berufsausbildung (ECVET).

### WELCHEN NUTZEN BRINGT GRENZÜBERSCHREITENDE AUSBILDUNG?

Nicht nur Führungskräfte sondern bereits Auszubildende in Unternehmen sind zunehmend gefordert, im Rahmen transnationaler Kontakte und Geschäftsbeziehungen auf andere Mentalitäten, Arbeitsweisen und Lösungsstrategien einzugehen.

Bislang führte "ready for europe" zwei Durchgänge zur Erprobung mit insgesamt 20 Auszubildenden durch. Hierbei stammten je zehn Teilnehmer/-innen aus kaufmänni-

Abbildung Beispiel für Lernmodule in einem gewerblich-technischen Ausbildungsgang



schen und zehn aus gewerblich-technischen Berufen. Sowohl auf wirtschaftlicher als auch persönlicher Ebene profitieren Betrieb und Ausbilder/-innen von den Erfahrungen, die ihre Auszubildenden im Ausland sammeln. So haben viele an "ready for europe" beteiligte Betriebe aus der Region Oldenburg interessante Kontakte nach Großbritannien und die Niederlande knüpfen können. Ein Oldenburger Betrieb aus der Solarbranche eröffnete im April 2011 sogar eine Geschäftsstelle in Liverpool. Hier wurde der eigene Auszubildende zum wertvollen Innovations- und Informationsträger, der seinen Geschäftsführer von den Vorzügen des Englischen Marktes überzeugte. Zudem wird das Selbstbewusstsein der Auszubildenden durch den Auslandsaufenthalt sowie ihre berufliche Vernetzung (mit dem Praktikumsbetrieb) gestärkt.

### AUSBLICK - "READY FOR EUROPE" GOES TO UNIVERSITY

Unter Berücksichtigung der Europa 2020 Strategie-Ziele "Steigerung der Energieeffizienz" und Erhöhung des Anteils der 30- bis 34-Jährigen mit Hochschulabschluss plant das BWN mit der Hanze University sowie dem Alfa College aus Groningen eine gemeinsame deutsch/niederländische Qualifizierung im Bereich Energieeffizienz für gewerblichtechnische Ausbildungsberufe. Mit Blick auf den Schwerpunkt "Jugend in Bewegung" der EU-Leitinitiative "Intelligentes Wachstum" erfolgt die Anerkennung dieser Zusatzqualifikation bilateral.

Im Rahmen der Initiative "Offene Hochschule" findet eine Zusammenarbeit der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und dem Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft statt. Die Universität Oldenburg möchte die von "ready for europe" bereits entwickelten Lernmodule anerkennen und somit den Hochschulzugang nach erfolgreich absolvierter Ausbildung ermöglichen. Gleichzeitig sollen die Lernmodule für Studierende angepasst werden. Inhalt und Ziel ist die Entwicklung von studiumsvorbereitenden und studiumsbegleitenden Lernmodulen im Kontext von international angelegten Berufsausbildungen. Die Module leisten somit einen wichtigen Beitrag dazu, die Durchlässigkeit von der Berufsausbildung zum Hochschulstudium für Auszubildende zu erhöhen. Zudem haben Studierende die Möglichkeit, Auslandspraktika zu absolvieren, um so eine größere Praxisnähe im Studium zu realisieren. Angestrebt ist, die zu entwickelnden Lernmodule für beide Zielgruppen: einerseits Studierende der Wirtschafts-, Sozial- und Naturwissenschaften, andererseits Auszubildende in kaufmännischen sowie gewerblich-technischen Berufen mit Kreditpunkten zu versehen. Die Lernmodule werden im Professionalisierungsbereich (PB) der Universität Oldenburg implementiert. In diesem Bereich können die Studierenden fachfremde und interdisziplinäre Module wählen, um ihre Berufsfähigkeit zu erhöhen und ein individuelles Berufsprofil zu entwickeln. Das BNW bringt sein Know-how aus dem erfolgreich gestarteten Projekt "ready for europe" ein.



#### Förderung transnationaler Mobilität im Rahmen der Meisterausbildung

Zwischenergebnisse des europäischen ECVET-Pilotprojekts SME MASTER Plus

CHRISTIAN SPERLE

➤ Seit Ende 2008 fördert die Europäische Kommission elf Pilotprojekte, die konkrete Umsetzungsvorschläge für eine Nutzung von ECVET in unterschiedlichen Bereichen der Berufsbildung entwickeln sollen. Eines dieser Projekte ist SME MASTER Plus, in dem der Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) gemeinsam mit Partnerorganisationen aus Frankreich, Norwegen, Österreich und Slowenien die Möglichkeiten einer Anwendung im Rahmen der Meisterausbildung erprobt. Erste Umsetzungsschritte und Erfahrungen werden im Beitrag vorgestellt.

#### ZIELSETZUNG

Mit dem Projekt SME MASTER Plus soll zum einen ein Beitrag zur Internationalisierung der Meisterqualifikation geleistet werden, da internationale Kompetenzen in Anbetracht einer steigenden Zahl von Handwerksbetrieben mit Außenwirtschaftskontakten – in 2007 rund 50.000 Betriebe – eine immer größere Bedeutung einnehmen. Zum anderen erhofft man sich langfristig auch einen positiven Effekt auf die Mobilitätsquote in der beruflichen Erstausbildung. Erfahrungen zeigen, dass Handwerksmeister/-innen, die selbst Lernaufenthalte im Ausland absolviert haben, die

Lernmobilität ihrer Auszubildenden stärker fördern. Im Projekt werden die verschiedenen Elemente von ECVET am Beispiel der Meisterqualifikationen Bäcker, Friseur, Tischler und Florist erprobt.

### IDENTIFIZIERUNG VON LERNEINHEITEN UND -ERGEBNISSEN

In einem ersten Schritt wurden Lerneinheiten/Units identifiziert (vgl. Tab. 1). Gemäß der ECVET-Empfehlung bildet eine Unit ein sinnvolles Bündel von Kompetenzen und damit einen zusammenhängenden, in sich stimmigen Bestandteil einer Qualifikation. Bei SME MASTER Plus umfasst eine Unit verschiedene Kompetenzen, die zur Durchführung von Kernarbeitsaufgaben in einem bestimmten Tätigkeitsbereich des Meisters notwendig sind. Auf diese Weise konnten, je nach Beruf, zwischen elf und 18 Units identifiziert werden. Der Umfang einer Lerneinheit hängt von der Komplexität des Tätigkeitsbereichs ab. Auf der Grundlage der nationalen Verordnungen und Curricula, aber auch unter Berücksichtigung der für die untersuchten Berufe typischen Arbeits- und Geschäftsprozesse, wurden in einem weiteren Schritt die qualifikatorischen Inhalte in Form von Lernergebnissen ganzheitlich ausformuliert. Dieser holistische Ansatz kommt dem Prinzip der beruflichen Handlungskompetenz weitgehend entgegen. Um schließlich auch die Kompetenzentwicklung des/der Lernenden zu visualisieren, wurden Lernergebnisse in Form von sukzessiven "Lernergebnisstufen" abgebildet (vgl. Tab. 2, S. 36). Diese, durch das Vocational Qualification

Tabelle 1 Lerneinheiten/Units

Bezeichnung der Qualifikation	Bäckerme	eister/Bäckerm	15				
Gesamtzahl ECVET Lernkredite	100	100			SME MASTER PI		
EQR Niveaustufe							
NQR Niveaustufe	AT	DE	FR	NO	SI		
	U1	Buchführung und Controlling					
	U2	Budgetierung	, Kalkulation	und Finanzierur	ng		
	U3	Gründung, F betrieben	Gründung, Führung und Organisation von Handwerksbetrieben				
	U4	Personalführung (HR Management)					
	U5	Ausbildung					
	U6	Marketing und Verkauf					
erneinheiten	U7	Herstellung von Brot und Kleingebäck					
Lerneinneiten	U8	Herstellung von Kuchen und Feingebäck					
	U9	Hygiene und Lebensmittelsicherheit					
	U10	Qualitätsmanagement und Arbeitssicherheit					
	U11	Berufsspezifisches Management					
	U12	Herstellung von kleinen Gerichten und Snacks (länderspezifisch)					
	U13	3 Kommunikation im internationalen Kontext (länderspezifisch)					
Bereich süber greifen d							
Lernergebnisse		nen, sind die folgenden übergreifenden Kompetenzen notwendig:					
		• Er/sie ist in der Lage sozial und ökologisch verantwortlich zu handeln,					
		Er/sie ist in der Lage ein Qualitätsmanagement einzuführen,     Er/sie ist in der Lage Informations, und Kommunikationstachnologien.					
		Er/sie ist in der Lage Informations- und Kommunikationstechnologien anzuwenden.					

Transfer System (VQTS) inspirierte, progressive Abbildung der Lernergebnisse dient dem Zweck, "learner's mobility" zu fördern. So kann der Leistungsstand eines Lernenden sichtbar gemacht werden, was die inhaltliche Ausgestaltung individueller Mobilitätsprojekte erleichtert.

Um eine möglichst einfache Lesbarkeit der Lernergebnismatrix zu gewährleisten, wurde im Übrigen auf die Nennung technischer Details und anderer Spezifikationen weitestgehend verzichtet. Falls es erforderlich sein sollte, können Units, aber auch einzelne Lernergebnisse, in Anhängen entsprechend ergänzt werden.

#### VERGABE VON LEISTUNGSPUNKTEN UND ANERKENNUNG VON LERNLEISTUNGEN

Nicht unproblematisch gestaltet sich der Einsatz von Leistungspunkten. Leistungspunkte sollen zusätzliche Informationen in numerischer Form über das relative Gewicht einer Lerneinheit im Verhältnis zur gesamten Qualifikation wiedergeben. Nicht entsprochen werden konnte der in der ECVET-Empfehlung vorgeschlagenen Konvention von 60 Leistungspunkten für ein Jahr im formalen Lernkontext, da ein nicht unerheblicher Teil der Meisterqualifikation in einigen Partnerländern auf non-formalem Weg erworben wird. Von daher entschied man sich, dass Leistungspunkten kein Workload zugrunde gelegt wird, sondern ihnen lediglich die Funktion eines prozentualen Indikators zukommt. Die Punkte werden von den Partnerländern separat auf die verschiedenen Units verteilt, sodass das rela-

Tabelle 2 Darstellung von Lernergebnissen

Bezeichnung der Qualifikation	Bäckermeister / Bäckermeisterin				U5	
EQR Niveaustufe						
Titel der Lerneinheit	Ausbildung	1				
ECVET-Lernkredite/ Relatives Gewicht	AT	DE	F	R	NO	SI
Lernergebnisse						
Fr/sie ist in der Lage	Eignung des	der Lage die, s Betriebes fü von Lehrlinge	3 ,			Ausbildung
Er/sie ist in der Lage  die gesetzlichen Vorschriften und tarifvertraglichen Regelungen bezüglich Lehrlingen zu benennen,  einen Ausbildungsvertrag vorzubereiten.	Menscher	dungsreife ju zu beurteile selbstständig	_	Ausbildungskooperationen mit Berufsschulen, Bildung zentren und anderen Bildungsanbietern zu organisieren.		
	Er/sie ist in der Lage,  • Lehrlinge fachlich und pädagogisch auszubilden und zu unterweisen,  • grundlegende Arbeitstechniken sowie berufstypische		Er/sie ist in der Lage,  • Leistungsbeurteilungen vorzunehmen,  • Lehrlinge auf Prüfungen vorzubereiten.			
	Kenntnisse Kompeter • verantwor	e, Fertigkeite nzen zu vermi tungsbewuss deren Bedürf enschen	n und itteln, st auf	Er/sie ist in der Lage, Konflikte mit bzw. zwischen Auszubildenden zu schlichten		

tive Gewicht einer Lerneinheit im Verhältnis zur Meisterqualifikation in dem jeweiligen Partnerland deutlich wird. Somit lassen sich Rückschlüsse auf die unterschiedliche Bedeutung einer Lerneinheit in den verschiedenen Meisterausbildungen ziehen.

Auf eine weitere Funktion der Leistungspunkte, nämlich die Akkumulation und Übertragung von im Ausland erworbenen Lernergebnissen in den heimischen Lernkontext, wurde gänzlich verzichtet, da es gegenwärtig in keinem der Partnerländer ein Leistungspunktesystem gibt. Gerade in diesem Punkt kollidiert ECVET mit den nationalen Bildungssystemen. Ein tatsächlicher Mehrwert für die Förderung von transnationaler Mobilität ist indes nicht ersichtlich.

Partnerschaftsvereinbarungen (Memorandum of Understanding) zwischen zwei oder mehreren Organisationen, die in ihrem Heimatland für die Meisterprüfung bzw. -ausbildung zuständig sind, bilden ein weiteres Kernelement von ECVET. Darin abgesteckt wird der operationelle Rahmen einer Mobilitätspartnerschaft, z. B. Aufgaben und Verpflichtungen der jeweiligen Institution als "Entsende- bzw. Gastorganisation", Möglichkeiten der Validierung, Anerkennung und gegebenenfalls auch Zertifizierung von Lernleistungen, Fragen der Qualitätssicherung etc. Hierzu wurde ein Handlungsleitfaden entwickelt, der eine Checkliste zur Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Mobilitätsprojekten enthält. Erstellt wurden schließlich auch Vorlagen für sogenannte Lernvereinbarungen und Leistungsnachweise zur inhaltlichen Abstimmung und Validierung individueller Mobilitätsprojekte. Für die Dokumentation der im Ausland erworbenen Lernergebnisse soll der Europass-Mobilität herangezogen werden.

### ERSTE EINSCHÄTZUNG ZU STÄRKEN UND SCHWÄCHEN VON ECVET

Sämtliche Instrumente befinden sich momentan in der Erprobung. Erste Erfahrungen aus bereits durchgeführten Mobilitäten zwischen Deutschland, Frankreich und Slowenien zeigen, dass die verschiedenen Instrumente praxistauglich sind. Positiv bewertet wird vor allem verbesserte Transparenz der verschiedenen Meisterqualifikationen durch die Lernergebnismatrix, auf deren Basis sich das für Mobilitätspartnerschaften notwendige, gegenseitige Vertrauen entwickeln kann. Allerdings ist der Aufbau eines europäischen Mobilitätsnetzwerks im Bereich der Meisterausbildung ein eher mittel- bis langfristiger Prozess.

Nach bisherigen Erkenntnissen liegt die Stärke von ECVET vor allem in der Verbesserung der internationalen Lesbarkeit von Qualifikationen. Auch wird die Basis zum Aufbau nachhaltiger Mobilitätspartnerschaften geschaffen, was eine qualitative Verbesserung von Mobilitätsprojekten zur Folge haben wird. Ironie des Schicksals ist, dass sich gerade das namensgebende Element, die Leistungspunkte, als wenig praktikabel erweist.

Weitere Informationen unter www.sme-master.eu.



# ESCO – Entwicklung einer europäischen Taxonomie für Berufe, Kompetenzen und Qualifikationen

PETER THIELE, WOLFGANG MÜLLER

► ESCO steht für "European Taxonomy of Skills, Competences and Occupations" und ist eine neue Initiative der EU, die auf die vom Europäischen Rat verabschiedete Strategie "New Skills for new Jobs" zurückgeht. Zielsetzung und Nutzen von ESCO, erste Umsetzungsschritte und weitere Perspektiven werden in diesem Beitrag aus Sicht der Bildungspolitik und Arbeitsverwaltung vorgestellt.

#### Zielsetzung

Eine der tragenden Ideen Europas ist die Mobilität, sei es in Bildung oder Beschäftigung. Neben dieser ideellen Betrachtung stellt sich mit Blick auf die momentan besonders stark vorhandenen Ungleichgewichte in den Arbeitsmärkten der Mitgliedsstaaten die Frage, ob durch eine verstärkte Mobilität ein besserer Ausgleich erzielt werden kann. Hierzu ist es wichtig, Transparenz herzustellen, sowohl auf der Angebots- wie auch auf der Nachfrageseite. Einige Entwicklungen sind bereits seitens der Europäischen Kommission angestoßen worden. Der "European Vacancy Monitor" versucht über die Darstellung der offenen Stellen die Nachfrageseite für Arbeitssuchende "greifbar" zu machen. Der "European Qualification Framework" (EQF) ist ein erster Schritt, Vergleichbarkeit und damit das gegenseitige Verständnis über die Qualifikationsstruktur der Angebotsseite aufzubauen. ESCO setzt die Idee, die dem EQF zugrunde liegt, auf einer kleinteiligeren Ebene - den Einzelkompetenzen – fort. Es geht darum, eine europäische Taxonomie und Klassifikation von Berufen, Kenntnissen/Fähigkeiten/Kompetenzen und Qualifikationen und damit eine gemeinsame Sprache zu schaffen sowie eine Brücke zwischen der Arbeits- und Bildungswelt zu bauen. Nach Vorstellung der Europäischen Kommission sollen von ESCO langfristig alle europäisch relevanten Berufe und Qualifikationen erfasst werden, wobei stufenweise vorgegangen und 2011/2012 eine erste Erprobungswelle mit einer kleinen Anzahl von Berufen gestartet werden soll.

Die Europäische Kommission sieht in ESCO verschiedene Vorteile für den europäischen Arbeitsmarkt und die europäischen Bildungssysteme (vgl. Kasten).

#### Vorteile und Nutzen von ESCO aus Sicht der EU-Kommission

- Besseres Matching von Angebot und Nachfrage auf dem europäischen Arbeitsmarkt (Berufsberatung; Arbeitsvermittlung)
- Bessere Vergleichbarkeit von Branchen/Sektoren, Institutionen und Ländern
- Förderung der Mobilität innerhalb der EU
- Referenzrahmen für die Ausschreibung von Arbeitsstellen, von Berufsprofilen, für Bewerbungen, für die Entwicklung von Lehr- und Ausbildungsplänen, für die näher am Arbeitsmarkt orientierte Beschreibung von Qualifikationen
- Inbezugsetzung von Lernergebnissen des Einzelnen mit Arbeitsmarktanforderungen und Berufen
- Individueller Mehrwert für Personen ohne Berufsabschluss, die ihre "Teilqualifikationen" und Kompetenzen aufgrund der Standardisierung der ESCO-Beschreibung besser auf dem Arbeitsmarkt verwenden könnten
- Unterstützung bei der Schaffung von nationalen Klassifikationssystemen, wo noch nicht vorhanden, bzw. zur Sicherung der Kooperationsfähigkeit zwischen den nationalen und sektoralen Klassifikationen
- Beschreibung von Einzelkompetenzen, die aus nicht-formalen Kontexten (z. B. Berufserfahrung) stammen
- Besserer Abgleich zwischen älteren und neueren Berufsabschlüssen im gleichen Beruf, um z. B. Weiterbildungsbedarfe zielgenauer identifizieren zu können
- Schnellere Erfassung von sich neu entwickelnden Kompetenzen, die noch keinen Eingang z.B. in Ausbildungsordnungen gefunden haben
- Erfassung von generischen bzw. transversalen Kompetenzen ("Soft Skills")

Von ESCO sollen insbesondere drei Zielgruppen profitieren:

- Bürger/Arbeitnehmer/-innen: Unterstützung bei der Erstellung persönlicher Skills-Profiles, die erworbene Lernergebnisse, berufliche Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen umfassen sollen (hierzu ist offenbar auch ein European Skills-Passport geplant, der mit dem Europass verbunden werden soll).
- Bildungs-/Berufsbildungseinrichtungen: Unterstützung von für die Entwicklung von Qualifikationen verantwortlichen Stellen bei der Beschreibung von Lernergebnissen in arbeitsmarkttauglicher Weise.
- *Arbeitgeber:* Unterstützung bei der Erstellung von Stellenausschreibungen und bei der passgenauen Besetzung von Stellen.

## Erste Umsetzungsschritte

Die Europäische Kommission hat unter Federführung der Generaldirektion Beschäftigung und unter aktiver Mitwirkung der Generaldirektion Bildung eine mit nationalen und europäischen Experten besetzte ESCO-Steuerungsgruppe und ein ESCO-Sekretariat eingerichtet, weitere Gremien zur inhaltlichen Ausgestaltung des ESCO-Modells sind in Vorbereitung.

Die ESCO-Steuerungsgruppe sieht grundsätzlich durchaus potenzielle Vorteile in der Schaffung einer ESCO-Taxonomie, betont allerdings auch weiteren Klärungsbedarf, so u. a.:

- · zum Kosten-Nutzen-Verhältnis,
- zur Dimension des Projekts,
- zur Ausgewogenheit der bildungs- und beschäftigungspolitischen Interessen,
- zum zugrunde zu legenden Berufskonzept und zu etwaigen bildungspolitischen Konsequenzen sowie
- zum Verhältnis von ESCO zum Europäischen Qualifikationsrahmen.

Zurzeit stimmt die Steuerungsgruppe strategische Ziele und inhaltliche Eckpunkte für ein ESCO-Modell ab. Dieses soll im Kern auf drei Säulen beruhen:

1. Die Säule "Berufe" soll nach dem Kommissionsvorschlag auf der internationalen Berufsklassifikation ISCO basieren und diese mit detaillierteren ESCO-Deskriptoren unterlegen und spezifizieren. Dabei sollen auch passfähige Elemente anderer Berufsklassifikationssysteme wie etwa des amerikanischen Klassifikationssystems ONet – sofern sinnvoll – übernommen werden. Eine erste Anhörung von ONet-Expertinnen und -Experten ergab diverse Anknüpfungspunkte, etwa zur arbeitsmarktorientierten Beschreibung, zur Datensammlung, zur Qualitätssicherung und zur Beschreibung und Einstufung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen.

2. Die Säule "Kenntnisse/Fähigkeiten/Kompetenzen" soll nach dem Kommissionsvorschlag über eine Fortentwicklung von EU-Pilotprojekten, insbesondere die bereits von den europäischen Arbeitsverwaltungen erprobten Modelle Pre-ESCO VO und DISCO, entstehen. Die ESCO VO-Version, die auf ein in Schweden praktiziertes Modell zurückgeht, enthält bereits fast 6.000 Begriffe in 22 Sprachen, von denen die Mehrzahl spezifische berufsfachliche Begriffe sind. Diese sollen nach dem Kommissionsvorschlag deutlich auf bis zu 10.000 ausgebaut und dabei um übergreifende Schlüsselkompetenzen ergänzt werden. Hierzu soll schrittweise vorgegangen werden und es sollen regelmäßig Praxistests erfolgen, bevor endgültige Festlegungen in der Säule stattfinden.

3. Die ESCO-Säule "Qualifikationen" soll der Qualifikations-Definition der europäischen Empfehlung zum EQF folgen und neben den formalen nationalen Qualifikationen auch auf europäischer Ebene gültige Qualifikationen erfassen. Dazu soll nach dem Kommissionsvorschlag das im Aufbau befindliche Webportal um den EQF als zentrale Zugangsebene zu den äußerst zahlreichen nationalen Qualifikationsdatenbanken genutzt und eine Übersicht über alle auf europäischer Ebene gültigen Qualifikationen erarbeitet werden. Damit soll auch dafür Sorge getragen werden, dass der EQF weiterhin Maßstab für die Einstufung von Qualifikationen bleibt. Der Mehrwert von ESCO wird darin gesehen, klarere Verbindungen zwischen den EQForientierten Qualifikationseinstufungen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen und Berufen zu erreichen, aber auch darin, nicht über den EQF abgebildete Qualifikationen auf europäischer Ebene berücksichtigen zu können. Die Diskussion hierzu beginnt in Kürze. Die Europäische Kommission will einen konkreten Vorschlag zur Verbindung von ESCO und dem EQF sowie dem EQF-Webportal bis Oktober 2011 vorlegen.

Die drei Säulen von ESCO werden in der Steuerungsgruppe in 2011 sukzessive beraten.

## Weitere Perspektiven

Demnächst wird ein weiteres Gremium, das sogenannte "ESCO Maintenance Committee" geschaffen. Dieses Gremium aus Taxonomie-Expertinnen und -Experten, in dem auch mehrere deutsche Kandidaten vertreten sind, hat den Auftrag, die konzeptionell-inhaltliche Ausgestaltung der ESCO-Struktur zu begleiten und die ESCO-Steuerungsgruppe zu beraten.

Eine noch offene Frage stellt sich für die Länder, die bereits über eine nationale Klassifizierung von Berufen und Kompetenzen verfügen, wie z. B. Deutschland mit der Klassifikation der Berufe (KldB 2010). Sie werden bei Vorliegen von ESCO darüber zu entscheiden haben, in welcher Beziehung die nationale zur europäischen Klassifikation steht, also ähnlich wie nationale Qualifikationen zum EQF referenziert werden können.

Das ESCO-Projekt ist aufgrund seiner übergreifenden Zielstellung und seiner hohen Komplexität und Steuerungsdichte bewusst als Langfristprojekt angelegt. Auch der europäischen Kommission ist bewusst, dass ESCO mit Risiken behaftet ist. Bei der Fortentwicklung des Konzepts werden daher in den anstehenden Beratungen der ESCO-Steuerungsgruppe die eingangs beschriebenen offenen Fragen eine wichtige Rolle spielen.

## Expat-Assignments – Hochseilakte ohne Netz und doppelten Boden

IRIS KUHNERT

▶ Unternehmen sprechen von Globalisierung und meinen damit nicht nur den internationalen Warenverkehr, sondern auch den damit einhergehenden wachsenden internationalen Einsatz ihrer Mitarbeiter/-innen. Während sich Produkte so verändern und verschicken lassen, wie dies für das jeweilige Zielland angebracht ist, verhält es sich jedoch mit dem Humanfaktor "Auslandsentsendete/-r" (Expatriate) anders. Aus Erfahrungen in interkulturellen Trainings wird im Beitrag beschrieben, wie Unternehmen den Expatriates und ihren Familien einen guten Start ermöglichen können und welche häufig anzutreffenden Trugschlüsse dabei vermeidbar sind.

#### ALS FÜHRUNGSKRAFT INS AUSLAND

In vielen Unternehmen dienen Entsendungen ins Ausland als Mittel der Personalentwicklung und sind für die Mitarbeiter/-innen entweder der erste Schritt in Richtung einer Führungsposition oder einer Beförderung innerhalb der Führungsriege eines Unternehmens. Die Bereitschaft für eine bestimmte Zeit in einer ausländischen Tochtergesellschaft zu arbeiten wird oft als Voraussetzung für die weitere Karriereentwicklung gesehen. In der Regel werden die Verträge für einen Auslandseinsatz für einen Zeitraum von drei bis vier Jahren geschlossen. Verlängerungen sind möglich und vor allem in asiatischen Ländern erwünscht, wo der Aufbau von persönlichen Beziehungen wichtig ist, um als vertrauenswürdiger Geschäftspartner akzeptiert zu werden.

Generell lassen sich drei Phasen unterscheiden:

- 1. Vor der Ausreise;
- 2. Während des Auslandseinsatzes;
- 3. Rückführung nach dem Auslandseinsatz.

Die Maßnahmen, die den Ausreisenden in Phase 1 angeboten werden, sind in der Regel interkulturelle Seminare und länderspezifische Vorbereitungen. Diese sind in fast allen Unternehmen fest etabliert und dauern ein bis drei Tage, wobei eintägige Workshops stets mit einem Coaching ergänzt werden sollten. Des Weiteren werden sogenannte Look-and-See-Trips durchgeführt, bei denen die Mitarbeiter/-innen zusammen mit ihren Partnern den zukünftigen Arbeitsort besuchen, auf Wohnungssuche gehen sowie Schulen, Kindergärten oder andere für die Familie wichtige Einrichtungen besuchen und auswählen können.

Obschon dies erfreulich und eine Vorbereitung auf den Auslandsaufenthalt in der oben skizzierten Form unerlässlich ist, sehen viele Unternehmen davon ab, auch für die zweite Phase, also während des Auslandseinsatzes, Prozesse zur weiteren Unterstützung der Mitarbeiter/-innen zu etablieren. Gespräche mit Expatriates und Personalabteilungen zeigen, dass Unternehmen häufig verschiedenen Trugschlüssen aufsitzen, wenn es um die Frage nach der Notwendigkeit einer fortgesetzten Betreuung der entsendeten Mitarbeiter/-innen geht:

#### **VERMEIDBARE TRUGSCHLÜSSE**

1. Das Vorbereitungstraining bereitet die Ausreisenden ausreichend vor, sodass die entsandte Führungskraft sofort einsatzbereit und effektiv ist: Eine interkulturelle Vorbereitung ist zweifelsohne sinnvoll und erforderlich. Dennoch zeigt die Erfahrung, dass niemals alle potenziellen Situationen durch Übungen zur Förderung interkultureller Kompetenz in Workshops abgebildet werden können. Denn zum einen ist jede Kultur dynamisch und erfordert ein entsprechend situatives Verhalten. Das dafür notwendige Wissen und flexible Verhaltensrepertoire kann nicht in wenigen Tagen aufgebaut und manifestiert werden. Zum anderen wird sich ein Expatriate trotz Vorbereitung im neuen Umfeld mit Eindrücken auseinandersetzen müssen, die dazu führen können, dass er bzw. sie anders handelt als noch in Phase 1 geübt und angenommen.

Beispielsweise hat ein Entsandter für Hong Kong gelernt, dass der Aufbau vertrauensvoller Beziehungen wichtig ist. Vor Ort stellt er fest, dass das Team, das sich aus verschiedenen Kulturen Asiens zusammensetzt weder über gute zwischenmenschliche Beziehungen verfügt, noch ein einheitliches Verständnis über das zu erreichende Ziel hat. Bei einem ersten Team-Workshop zum gegenseitigen Kennenlernen stellt er fest, dass einige Teammitglieder entgegen dem erwarteten Konfliktvermeidungsverhalten, sehr offen und direkt Kritik üben. Wie soll er sich verhalten? Wie kann

er die Dynamik im Team positiv nutzen, um neue Ideen zu kreieren? Die Lösung für diese Situation findet sich in solch einem Fall in keinem Buch, sondern oft in der Möglichkeit, mit einem Coach die Situation zu reflektieren.

- 2. Checklisten helfen in jeder Situation: Viele Expatriates und auch die verantwortlichen Personalabteilungen versuchen, den Unsicherheitsfaktor im neuen Land und in der neuen Organisation mit Checklisten in den Griff zu bekommen. Das ist verständlich, denn je weiter die Werte der Zielkultur von der eigenen entfernt sind, desto mehr besteht das Bedürfnis, ein Minimum an Vorhersagbarkeit und Sicherheit zu schaffen. Expatriates merken jedoch schnell, dass Checklisten eben nur sehr begrenzt helfen können. Ob man Visitenkarten korrekt überreicht oder mit der richtigen Hand isst, ist zweitrangig. Es kommt darauf an, wie man mit unterschiedlichen Personen kompetent kommuniziert, um Kooperation und gegenseitiges Verständnis zu erreichen.
- 3. Expatriates knüpfen an bestehende Vorgänge im Gastland an und können sofort Ergebnisse erzielen: Viele Expatriates werden unter hohem Zeitdruck ins Ausland entsendet. Der Erwartungsdruck, vor Ort sofort einsatzbereit zu sein, ist hoch und es besteht kaum Zeit für eine Übergangsphase. Diese ist aber immens wichtig für den Aufbau von Schlüsselbeziehungen, das Kennenlernen der Kolleginnen und Kollegen und Geschäftspartner/-innen sowie deren Erwartungen. Eine strukturierte Übergangsphase (von i. d. R. ca. drei Monaten) mit entsprechender Begleitung (Coach und/oder Personalabteilung) ist hilfreich für die entsendeten Mitarbeiter/-innen, um sich vor Ort etablieren zu können. Diese zu Beginn investierte Zeit trägt in den meisten Fällen dazu bei, die Effektivität des Einsatzes mittelfristig erheblich zu erhöhen.
- 4. Nach Hause zurückzukehren heißt zum Gewohnten zurückkehren: Während sich die ersten drei Trugschlüsse auf die zweite Phase der Entsendung beziehen, kommt der vierte Trugschluss in Phase 3, also nach der Rückkehr, zum Tragen. Obschon Unternehmen und Expatriates mithilfe von Verträgen versuchen, Arbeitsplatzsicherheit, Gehalt und Rückkehr in die "alte" Organisation zu gewährleisten, kämpfen "Rückkehrer/-innen" oft mit Desorientierung und Integrationsschwierigkeiten. Dies hat damit zu tun, dass sie sich selbst verändert haben und Dinge in der alten Organisation anders wahrnehmen als vor dem Auslandseinsatz. Oft empfinden Rückkehrer/-innen die Verwaltungsprozesse, die vor der Auslandserfahrung noch als Zeichen solider Arbeitskultur galten, als überladen und hinderlich, oder die straffe Hierarchie im Mutterhaus wird nicht mehr als Ansporn sondern als verkrustet wahrgenommen.

# AUSLANDSENTSENDUNGEN MIT SICHERHEITSNETZ: EXPATRIATES UMFASSEND BEGLEITEN

Die Begleitung von Expatriates nicht nur zur Vorbereitung eines Auslandseinsatzes sondern auch während des Auslandsaufenthalts und insbesondere in der Übergangsphase kann wesentlich zum Erfolg einer Entsendung beitragen. So ist es in der Erfahrung der Autorin gute Praxis, Expatriates eine/-n Coach zur Seite zu stellen, die bzw. der selbst im Ausland gelebt und gearbeitet hat und die Führungskraft gezielt beim Umgang mit den interkulturellen Herausforderungen des Gastlandes beraten kann. Das Coaching kann face-to-face oder aus Zeit- und Kostengründen auch telefonisch erfolgen. Letzteres hat sich bestens bewährt, wenn bereits in der Vorbereitungsphase eine persönliche Beziehung zwischen Expatriate und Coach aufgebaut wurde. Wichtig ist, dass die Funktion des Coaching richtig verstanden wird. Im Gegensatz zum Training, in dem Inhalte und Lernziele vorgegeben sind, liegt es beim Coaching in der Hand der entsandten Führungskraft, Ziele, Dauer und Geschwindigkeit des Lernprozesses zu bestimmen. Coaching hilft, das Gelernte zu reflektieren, aktuelle Herausforderungen als Führungskraft im Ausland aus mehreren Blickwinkeln zu betrachten oder persönliche Hürden im Umgang mit "fremden" Kulturen zu überwinden. Die Lösung wird von der Führungskraft selbst entwickelt und muss so individuell sein, wie es die Führungskraft und die Situation in der Organisation des Ziellandes verlangen.

Auch eine gute Zusammenarbeit zwischen den Personalabteilungen kann die Effektivität von Auslandseinsätzen verbessern. Oftmals endet die Verantwortlichkeit der entsendenden Personalabteilung, wenn Expatriates vor Ort in der neuen Organisation angekommen sind. Im Sinne einer globalen Organisation wäre es jedoch wünschenswert, den Austausch zwischen den beiden Personalabteilungen zu fördern, sodass auch die heimische Personalabteilung den Expatriates als kompetenter Partner und Dienstleister zur Verfügung steht. Dieser Austausch ist vor allem dann wichtig, wenn die Personalabteilung im Zielland noch nicht in gleichem Maße entwickelt ist, wie in der entsendenden Organisation.

Beide Optionen leisten einen Beitrag zur Qualitätssicherung und Effizienzsteigerung von Auslandseinsätzen, die sowohl der Organisation wie auch den Expatriates zugute kommen und letzten Endes dazu beitragen, globales Denken und Handeln zu entwickeln.



# Entscheidungsprozesse von Jugendlichen bei der ersten Berufsund Lehrstellenwahl

Im Rahmen einer Interviewstudie im Kanton Solothurn wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse Determinanten von Berufsbildungsentscheidungen untersucht. Die Ergebnisse führen zu einem Phasenmodell, das Strategien und Kontextmerkmale zur Berufswahl aufzeigt. Insbesondere wird mit Beispielen das Konzept der gebundenen Rationalität illustriert und gezeigt, wie sich Jugendliche durch Ratschläge von glaubwürdigen Vertrauenspersonen sowie durch positive Gefühle in beruflichen Tätigkeiten in ihrem Entscheidungsprozess leiten lassen. Eine effektive Unterstützung der Berufsvorbereitung sollte daher nicht nur die Vermittlung von sachlichen Informationen enthalten, sondern auch die Ermutigung zu einem beruflichen Explorationsprozess, der Erfahrungen im Berufsfeld, Bezugspersonen und Gefühle einschließt.



MARKUS P. NEUENSCHWANDER
Prof. Dr. habil, Institut Forschung und

Entwicklung, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Solothurn



#### REBEKKA HARTMANN

Bsc, Projektbearbeiterin, Institut Forschung und Entwicklung, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Solothurn

## Berufs- und Lehrstellenwahl aus entscheidungstheoretischer Perspektive

Rund zwei Drittel der Schulabgänger/-innen in der Schweiz treten in die Berufsbildung über. Mit dem Berufsbildungsentscheid definieren sie die Startbedingungen ihrer beruflichen Karriere, auch wenn ein Berufswechsel nach Abschluss der Ausbildung möglich und verbreitet ist (vgl. BLOSSFELD u. a. 2005). Die Chance auf eine Berufslehre wird durch viele äußere Faktoren beschränkt: Zahl und Qualifikationsanforderungen der angebotenen Lehrstellen, Größe der Jahrgangskohorte, soziale Unterstützung, Schulabschluss und askriptive Merkmale wie Geschlecht, Migrationsstatus und soziale Herkunft. Doch wie kommt die individuelle Berufsbildungsentscheidung zustande und wovon hängt sie ab? Wir konzentrieren uns im Folgenden auf das duale Modell der Berufsbildung, weil dieses in der Deutschschweiz besonders verbreitet ist.

Der Berufswahlprozess wurde in entwicklungspsychologischer, persönlichkeitstypologischer, sozialisationstheoretischer, motivationspsychologischer und entscheidungstheoretischer Hinsicht beschrieben (vgl. Überblick in HERZOG/NEUENSCHWANDER/WANNACK 2006). Wir fokussieren die entscheidungstheoretischen Aspekte und orientieren uns am Konzept der Bounded Rationality von SIMON (1993). Die Berufswahl kann nach streng rationalen Kriterien erfolgen, doch wird sie oft von Adhoc-Kriterien beeinflusst, wie Modelle "gebundener (begrenzter) Rationalität" annehmen. Gerade wegen der hohen Komplexität der Berufswahl ist anzunehmen, dass Jugendliche Entscheidungsstrategien bevorzugen, die nicht logisch, sondern lediglich ökologisch valide sind. Das heißt, dass die Strategien der aktuellen Situation angepasst sind und die Jugendlichen dabei Empfehlungen von glaubwürdigen Bezugspersonen berücksichtigen (vgl. auch Heuristiken nach GIGERENZER/TODD/GROUP 1999).

Wegen der Komplexität der Entscheidungen können auch Gefühle als Strategie eine Rolle spielen (vgl. ISEN/LABROO/APARNA 2003): Weil Jugendliche mit einer rationalen Entscheidung überfordert sind, wählen sie Kontexte und Per-

sonen, die positive Gefühle auslösen oder ihnen neue, interessante Erfahrungen ermöglichen (sog. "ganzheitliche Entscheidungen") und ihre subjektive Entscheidungssicherheit erhöhen. Bildungs- und Berufsentscheidungen von Jugendlichen basieren daher nicht nur auf berufsbezogenen Informationen, sondern auch auf sozialen Empfehlungen von Bezugspersonen und positiven Gefühlen in neuen Situationen (vgl. Praktika, Schnupperlehren usw.).

Wir gehen davon aus, dass die Berufswahl eine Entscheidung von aktiv handelnden *Jugendlichen* ist. Neben dem Akteur Jugendliche steuert aber auch der Akteur *Institution* (abgebende Schule, Berufsausbildung bzw. Lehrbetrieb) den Berufswahlprozess, indem er beispielsweise Ausbildungsgänge und Auswahlverfahren definiert. Als dritter Akteur beraten Bezugspersonen wie Eltern, Lehrpersonen, Verwandte oder Berufsberatende die Jugendlichen. Ausgehend vom Konzept der gebundenen Rationalität soll nun unter Einbeziehung der drei Akteure auf der Grundlage einer Interviewstudie ein Phasenmodell ausgearbeitet und Schlussfolgerungen dazu präsentiert werden.

## Methodisches Vorgehen

Die Interviewstudie basiert auf einer Stichprobe von je fünf Schülerinnen und fünf Schülern am Ende der Sekundarstufe I. Diese Jugendlichen wurden von angefragten Schuleitungen im Kanton Solothurn nach unseren Vorgaben ausgewählt: Gleichverteilung des Geschlechts, Berücksichtigung aller Schulniveaus und Einbezug von Jugendlichen mit der Anschlusslösung einer dualen Lehre (n = 8) bzw. eines Brückenangebots (Übergangssystem; n = 2). Die Befragung sollte nach Ende des letzten Volksschuljahrs, aber vor Beginn der Anschlusslösung stattfinden. Die Interviews wurden im Juli 2010 durchgeführt und dauerten jeweils eine Stunde.

Die halbstrukturierten Interviews mit den Jugendlichen wurden transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Mayring 1990). Sie erlaubten die inhaltsanalytische retrospektive Rekonstruktion des Entscheidungsprozesses von der ersten berufsrelevanten Idee bis zur Zusage für eine konkrete Lehrstelle. Dabei wurden die Interviews nicht zum Zweck der Hypothesenprüfung eingesetzt, vielmehr sollte die präzise Analyse von zehn Einzelfällen in Wechselwirkung mit dem theoretischen Konzept der gebundenen Rationalität zur Entwicklung eines Phasenmodells des Berufswahlprozesses beitragen. Die Interviews bieten detailliertes empirisches Material, um das Konzept der gebundenen Rationalität zu konkretisieren und zu illustrieren.

Konkret wurden in allen Interviewtranskripten die Themen Berufswahl und Lehrstellenwahl in Sequenzen gegliedert, in welchen Teilentscheidungen im Berufswahlprozess gefällt wurden. Zu jeder Teilentscheidung wurden die Gründe analysiert und kategorisiert. Dadurch konnten wiederkehrende Muster identifiziert werden, die beispielhaft den Berufs- und Lehrstellenwahlprozess abbilden.

# Beschreibung eines Phasenschemas des Berufswahlprozesses

#### **Fallbeispiel**

Ein Schüler in der Studie wünschte sich in der 7. Klasse, später mit dem Zirkel zu arbeiten. Er interessierte sich daher für Berufe wie Hochbauzeichner/-in, Geomatiker/-in und Polymechaniker/-in. Er informierte sich in Gesprächen mit den Eltern und Kollegen, die Berufskenntnisse in dieser Branche besaßen, über diese Berufe und absolvierte mehrere Schnupperlehren.¹ Weiter erkundigte er sich über die Anforderungen der Ausbildungsgänge der einzelnen Berufe und bewarb sich zeitgleich um neun Lehrstellen. Er erhielt drei Zusagen in den Berufen Hochbauzeichner/-in, Polymechaniker/-in und Bauzeichner/-in. Er entschied sich für die Lehre als Hochbauzeichner, weil sie seiner Ansicht nach am besten zu seiner Stärke in Geometrie passte und weil ihm seine Eltern und ein Kollege zu diesem Beruf geraten haben.

Aus diesem Fallbeispiel lassen sich fünf Phasen ableiten (vgl. Abb.). Der Jugendliche interessiert sich in der Schule für den Gegenstand Zirkel und das geometrische Zeichnen (Phase A). Aufgrund von Gesprächen mit Bezugspersonen wie Eltern und Lehrpersonen wird dieses allgemeine Interesse in berufliche Kategorien übersetzt. In Schnupperlehren erkundet der Jugendliche die einzelnen Berufe im Alltag (erster Konkretisierungsschritt). Es entstehen konkrete berufliche Optionen (Phase B). Im zweiten Konkretisierungsschritt evaluiert er seine Fähigkeiten, exploriert die Anforderungen der Berufsausbildungen und übersetzt die beruflichen Interessen in Ausbildungsinteressen. Die Fähigkeiten des hier analysierten Jugendlichen sind für alle Ausbildungsgänge ausreichend, die er näher prüfte (Phase C). Andernfalls hätte er den Kreis interessanter Berufe auf solche ausweiten/korrigieren müssen, die seinen Fähigkeiten entsprechen. Im dritten Konkretisierungsschritt sucht er ausgeschriebene Lehrstellen und bewirbt sich darauf (Phase D). Diese Bewerbungen werden vom Betrieb evaluiert (4. Konkretisierungsschritt). Er erhält Zusagen in drei verschiedenen Berufen, die ihn interessieren (Phase E). Nach abgelehnten Bewerbungen hätte er sich auf neue Lehrstellen bewerben, die Interessen an den Ausbildungsanforderungen überprüfen oder gegebenenfalls die Berufswahl korrigieren müssen.

In diesem Phasenmodell wird der Berufswahlprozess so konzipiert, dass schrittweise allgemeine Interesselagen auf berufliche Optionen, Ausbildungsgänge und Lehrstellenangebote konkretisiert und auf situative Gegebenheiten

<sup>1</sup> Schnupperlehren sind Betriebspraktika von drei bis fünf Tagen mit dem Ziel, den Beruf und den Betrieb kennenzulernen. Gleichzeitig sind Schnupperlehren für die Betriebe ein Element der Lehrlingsrekrutierung.

abgestimmt werden. Mit jedem Konkretisierungsschritt nimmt die Zahl beruflicher Optionen ab, die weiter überprüft werden, wobei gleichzeitig mehrere Optionen weiterverfolgt werden und aus der Auseinandersetzung mit Berufen und Ausbildungen auch neue berufliche Ideen auftauchen können. Im beschriebenen Fallbeispiel basierte die Berufswahl auf den individuellen allgemeinen Interessen, weil die Kompetenzen so hoch ausgeprägt waren, dass sie den Berufswahlprozess nicht einschränkten. Die Möglichkeit einer interessebasierten Berufswahl wird auch dadurch unterstützt, dass in verschiedenen Berufen unterschiedlich anspruchsvolle Ausbildungen angeboten werden. So werden beispielsweise in der Autobranche anspruchsvolle vierjährige, weniger anspruchsvolle dreijährige und wenig anspruchsvolle zweijährige Berufslehren angeboten. Gleichwohl können in einer späteren Phase aufgrund der Anforderungen bzw. Fähigkeiten Berufe ins Zentrum rücken, die nicht mit dem Hauptinteresse korrespondieren. Dies gilt besonders für Jugendliche aus Schulniveaus mit Grund- oder Basisanforderungen.

# Strategien von Jugendlichen im Berufswahlprozess

Das Phasenmodell geht übereinstimmend mit der Theorie der gebundenen Rationalität davon aus, dass allgemeine Interessenlagen mit Unterstützung von Bezugspersonen schrittweise auf institutionelle Anforderungen und Angebote abgestimmt werden. Die betrieblichen Auswahlprozesse tragen zusätzlich zu dieser Abstimmung bei. Die Klärung der Interessenlagen führt zu einer gezielten Exploration von wenigen Berufen, die konkret evaluiert werden. So schränken die Interessen des Jugendlichen a priori die beruflichen Optionen ein, die näher überprüft werden. Wenn keine Entscheidung zwischen den verschiedenen beruflichen Optionen erfolgt, kann die Lehrstellensuche scheitern. Eine Jugendliche konnte sich nicht zwischen dem Beruf der Detailhandelsassistentin und dem der Praxisassistentin entscheiden. Wegen ihrer Entscheidungsunsicherheiten wirkten ihre Lehrstellenbewerbungen in beiden Berufen nicht überzeugend und brachten Absagen. Sie entschied sich in der Folge für ein Brückenangebot.

Das Einholen einer Beratung durch Eltern, Lehrpersonen und andere Bezugspersonen mit Berufserfahrung bildet eine wichtige Strategie: Diese geben Rückmeldungen zu den Fähigkeiten und Anforderungen der Berufsausbildungen und tragen damit zu realistischen Bewerbungen bei. Sie liefern gezielt Informationen über freie Lehrstellen und Ausbildungsbetriebe. Ein 15-jähriger Migrant erhielt von seinen Eltern keine Hilfe bei der Berufswahl und wandte sich daher an die Berufsberatung. Aufgrund seiner Interessen für Mathematik und Technik fand er im Gespräch mit dem Berufsberater fünf verschiedene Berufe, in denen er Schnup-

Abbildung Phasenmodell der Berufswahl



perlehren absolvierte. Den richtigen Beruf fand er dadurch jedoch nicht, sondern er orientierte sich am Ratschlag eines Kollegen, sich als Produktionsmechaniker zu bewerben. Bezugspersonen können allerdings auch Loyalitätskonflikte schaffen. In einem Beispiel empfahl der Vater seinem Sohn die Lehre als Fachangestellter Betreuung, die Großmutter die Lehre als Lebensmitteltechnologe. Der Jugendliche bewarb sich auf Lehrstellen in beiden Berufen, erhielt aber nur die Zusage eines Betriebs als Lebensmitteltechnologe. Er hat den Berufsentscheid den Berufsbildnern überlassen und so den Loyalitätskonflikt zwischen den beiden Bezugspersonen gelöst.

Eine andere Strategie besteht darin, in bevorzugten Berufen Schnupperlehren zu machen und dadurch Betrieb und Mitarbeitende kennenzulernen. Ein Jugendlicher hatte sich aufgrund seiner Interessen und Fähigkeiten entschieden, Landschaftsgärtner zu werden und suchte daraufhin einen Betrieb, in welchem er sich wohlfühlte. Aufgrund von Schnupperlehren in verschiedenen Betrieben erkannte er, dass ihm kleine familiäre Betriebe mehr zusagten, da dort die Arbeit abwechslungsreicher und die Beziehung unter den Beschäftigten besser war. Die konkreten Erfahrungen in Schnupperlehren können bei Jugendlichen im Berufswahlprozess auch neue berufliche Präferenzen wecken. Ein Jugendlicher lernte während seiner Schnupperlehre als Schreiner den Beruf des Spenglers kennen, für welchen er sich dann entschied.

Selbstständiges Vorgehen und Durchhaltewille bei der Berufs- und Lehrstellenwahl führen auch meistens zum Erfolg. Eine frühzeitige Entscheidung für einen oder allenfalls zwei Berufe bewährt sich, um erfolgreich eine Lehrstelle zu finden; zeitliche Probleme können dadurch vermieden werden. Jugendlichen, denen die Wichtigkeit des Timings nicht bewusst ist, haben im Lehrstellenmarkt schlechtere Chancen auf eine passende Lehrstelle. Sie fin-

den entweder zufällig eine Lehrstelle oder müssen im letzten Moment auf ein Brückenangebot ausweichen. Eine Jugendliche suchte zuerst eine Lehrstelle als medizinische Praxisassistentin und entschied sich erst am Ende der 9. Klasse für die Lehre als Fachangestellte Gesundheit. Leider fand sie zu diesem späten Zeitpunkt keine Lehrstelle mehr und besuchte sodann ein Brückenangebot.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Jugendlichen ihre Interessen in Berufskategorien übersetzen, die von Bezugspersonen selber ausgeübt oder empfohlen werden. Das Vorgehen ist nicht streng systematisch, sondern von vielen persönlich bedeutsamen Begegnungen und Erlebnissen bestimmt. Kein Jugendlicher hat einen Beruf gegen die ausdrückliche Empfehlung seiner Eltern gewählt. Vielmehr legen die Interviews nahe, dass die Jugendlichen dann ihre Berufswahl als passend bewerten, wenn:

- · sie sich dafür interessieren,
- sie erwarten, die beruflichen Anforderungen zu erfüllen,
- sie von ihren wichtigen Bezugspersonen in ihrer Berufswahl unterstützt werden und
- sie gegenüber den zukünftigen Berufsbildnern und Betriebsmitarbeitenden positive Emotionen spüren.

Nur wenn kognitive Faktoren mit sozialer Unterstützung und positiven Emotionen im Einklang stehen, sind die Jugendlichen von der getroffenen Berufswahl überzeugt.

## Information allein reicht nicht -Berufe müssen gefühlt werden

Der Ansatz der gebundenen Rationalität weist auf die vielen Zufälligkeiten im Berufs- und Lehrstellenwahlprozess hin. Auch wenn die Jugendlichen selber die zentralen Akteure sind und Strategien zur Entscheidungsfindung entwickeln, ist die Entscheidung in hohem Maß von Kontextfaktoren wie einflussreichen Beratungspersonen und deren Wissen über die Berufswelt sowie in der näheren Umgebung angebotene Lehrstellen abhängig. Die Jugendlichen können sich nicht mit allen Berufen auseinandersetzen. Sie verwenden Strategien, welche Berufe sie genauer explorieren, sodass sie möglicherweise passende Berufe übersehen. Gerade wenn sich Jugendliche für unterschiedliche Gegenstände und Tätigkeiten interessieren, wird die Entscheidung zufälligen Bezugspersonen oder aber Berufsbildnerinnen und -bildnern überlassen. Nur eine der zehn befragten Jugendlichen nannte extrinsische berufliche Merkmale wie Lohn, Berufsprestige und Zahl der Stellenangebote nach Abschluss der Ausbildung als Berufswahlkriterium (vgl. auch Neuenschwander/Frank 2011). Im Zentrum standen vielmehr übereinstimmend mit Ergebnissen quantitativer Studien (vgl. NEUENSCHWANDER u. a. 2010) intrinsische berufliche Werte wie Attraktivität der

Arbeit und Befriedigung, gutes Arbeitsklima und allenfalls Weiterbildungsmöglichkeiten und Stellenchancen nach dem Lehrabschluss.

Im Unterschied zu diesen Strategien von Jugendlichen, die den Berufsentscheid in hohem Ausmaß zu einer Zufallswahl machen, geht die Berufsberatung systematisch vor, wenn sie standardisierte Interessentests verwendet. Jugendliche können auf berufliche Optionen hingewiesen werden, mit denen sie sich im Vorfeld nicht auseinandergesetzt haben. Allerdings bleiben diese Optionen bloß inhaltsleere Alternativen, wenn sie von Bezugspersonen nicht unterstützt und mit positiven Emotionen verbunden werden. Mit einer Berufsempfehlung sollte der Besuch einer Schnupperlehre oder ein Treffen mit einer Berufsbildnerin oder einem Berufsbildner aus diesem Beruf verbunden werden, sodass die Empfehlung ernsthaft überprüft wird. Ein Beruf muss "gefühlt", mit sozialen Erfahrungen gefüllt und von nahen Bezugspersonen unterstützt werden. Informationen über einen Beruf sind hilfreich, aber keineswegs ausreichend, möglicherweise nicht einmal entscheidend.

Auch wenn der Berufswahlprozess vordergründig offen ist, d. h., wenn die Jugendlichen frei einen Beruf wählen können, steuert der Akteur Bezugsperson den Entscheid in hohem Ausmaß, während der Akteur Institution primär eine übergeordnete Rahmung des Berufswahlprozesses bietet, indem er die Ausbildungsstrukturen gestaltet und Chancen verteilt. Aus dieser theoretischen Perspektive können die Beispiele, die durch die Interviews erschlossen worden sind, plausibel verstanden werden.

Literatur

BLOSSFELD, H.-P. u. a.: Globalization, uncertainty and youth in society. London 2005

GIGERENZER, G.; TODD, P. M.; ABC Research Group: Simple heuristics that make us smart. New York 1999

Heinz, W. R. u. a.: Hauptsache eine Lehrstelle. Weinheim 1987 Herzog, W.; Neuenschwander, M. P.; Wannack, E.: Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten. Bern 2006

ISEN, A. M.; LABROO, A. A.: Some ways in which positive affect facilitates decision making and judgment. In: Schneider S. L.; Shanteau, J. (Hrsg.): Emerging perspectives on judgment and decision research. Cambridge 2003, S. 365–393

MAYRING, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. München 1990

NEUENSCHWANDER, M. P u. a.: Übergang von der Schule in den Beruf im Kanton Zürich: Herausforderungen und Erfolgsfaktoren – Schlussbericht. Solothurn 2010

Neuenschwander, M. P.; Frank, N.: Entwicklung von Lebenszielen in der Familie. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 43 (2011) 2, S. 68–77

Simon, H. A.: Die Vernunft im menschlichen Leben, Frankfurt a. M.

# Lebensnah und motivierend: Sportstadien als Orte der Berufsorientierung

Erfahrungen aus dem Projekt Arena4you



► Freude und Leid, Motivation und Frust: Kaum ein Ort ruft mehr Emotionen in den Menschen wach als Fußball- und Event-Arenen. Vor allem der Fußball ist ein Teil des deutschen Alltags geworden. Doch wenige wissen, wie viel "Alltag" auch zur Durchführung eines erfolgreichen Bundesligaspiels gehört: Bei einem großen Verein arbeiten an einem Spieltag bis zu 3.000 Beschäftigte aus den verschiedensten Berufsfeldern Hand in Hand. Diese Mischung aus emotionsgeladenem Ort und lebendigem Abbild des deutschen Berufsspektrums nutzt das Konzept von "Arena4You", indem es Angebote zur Berufsorientierung in das Stadionumfeld transportiert. Aus der Umsetzung und wissenschaftlichen Begleitung des Pilotprojekts werden in diesem Beitrag erste Erfahrungen und Ergebnisse vorgestellt.



**HILKE TEUBERT**Dr., Dipl.-Sportwiss., wiss. Mitarbeiterin am

Dr., Dipl.-Sportwiss., wiss. Mitarbeiterin am Institut für Sportwissenschaft, Universität Tübingen



MARVIN KLEINEMEIER

Koordination "Partner und Schulen" Arena4You, Gesellschaft für Projektierungsund Dienstleistungsmanagement GmbH (gpdm), Paderborn



#### MARKUS KAMANN

Geschäftsleitung, Projektentwicklung, Gesellschaft für Projektierungs- und Dienstleistungsmanagement GmbH (gpdm), Paderborn

## Warum gerade Sportstadien?

Der Spitzensport mit seiner zentralen Handlungslogik "Sieg/Niederlage" produziert Stars und "Helden", also Akteure, "die in dem alles entscheidenden Augenblick den Unterschied ausmachen" (vgl. Bette 2008). In ihnen verehrt das Publikum das, was im eigenen Leben häufig fehlt. Die wahrnehmbare Disziplin der Sportler/-innen, ihr Bekanntheitsgrad und die Tatsache, dass das, was sie erreicht haben, einem "Akt der erfolgreichen Selbstermächtigung" (vgl. Bette 2008) entstammt, ist in besonderem Maße geeignet, Jugendliche zu motivieren und ihnen ausbildungsrelevante Sekundärtugenden zu vermitteln; d.h. positiv assoziierte Werte wie Leistungsbereitschaft, Durchhaltevermögen, Zielstrebigkeit, Teamfähigkeit, Zuverlässigkeit etc. Auf die Parallelen zwischen Spitzensport und Berufsausbildung weist auch ein ehemaliger Fußballprofi in einem Interview hin:

"Allein das Klima innerhalb einer Fußballmannschaft kann man ja auch mit einer normalen Arbeit in einem Team vergleichen. Da müssen ja auch viele Dinge stimmen. All die Jahre waren für mich immer Disziplin und Leidenschaft in meinem Beruf ausschlaggebend, um letztendlich erfolgreich zu sein. Und gerade diese Disziplin muss man einfach überall mitbringen. Pünktlich zu sein, zuverlässig, die Leidenschaft für seinen Beruf mitzubringen, aber auch eine Menge Spaß im Beruf zu sehen und dann irgendwann den Ansporn zu entwickeln, sich da voll reinzuhängen" (Ehem. Fußballprofi).

Die Atmosphäre eines Stadions hat gegenüber "reinen" Berufsorientierungsangeboten eine besondere Wirkung auf die Schüler/-innen.

"Bei den Schülerinnen und Schülern stand das Stadion, die ganze Umgebung im Vordergrund. Im Rahmen eines Events Informationen über Berufe vermittelt zu bekommen, das war für sie sehr spannend. (Lehrer: Förderschule, 4).

Aus Sicht der Berufsorientierung eignen sich Sportarenen in besonderer Weise, um berufsbezogene Inhalte zu transportieren. Dies vor allem deshalb, weil die Lebenswelt "Arena" ein immenses Berufsspektrum umfasst – und zwar sowohl in der Bauphase, als auch im Zuge der Instandhal-

tung und des konkreten Veranstaltungsmanagements. Zum Einsatz kommen hier z.B. Fachkräfte aus Berufen der Bauwirtschaft, der Elektro- und IT-Branche, dem Garten- und Landschaftsbau, der Veranstaltungstechnik, der Gastronomie, der Sport- und Physiotherapie, ebenso wie Journalistinnen und Journalisten, Fotografinnen und Fotografen, Bürokaufleute und Polizistinnen und Polizisten. Sportstadien sind mithin "Mikrokosmen" der modernen Arbeitswelt.

## Aufbau und Pflege regionaler Netzwerke

Die Umsetzung des Arena4You-Konzepts (vgl. Tab. 1) beinhaltet zuallererst den Aufbau eines regionalen Netzwerks, in das neben dem initiierenden Bildungsträger auch Schulen, Sportstadien (mit den dahinter stehenden Sportvereinen bzw. Betreibergesellschaften) und Betriebe in einen aktiven Arbeitszusammenhang eingebunden werden. Im Prozess der Ansprache und Mobilisierung dieser Netzwerkpartner und der Multiplikation des Konzepts kommen dann weitere Partner wie Steuerungsakteure des regionalen Übergangsmanagements dazu: v. a. kommunale Bildungsbüros, Handwerks- oder Industrie- und Handelskammern. Netzwerkakteure lassen sich gemeinhin am ehesten mobilisieren, wenn sie eigene Nutzeneffekte in einem solchen

Tabelle 1 Worum geht es bei Arena4You?

Angebot	<ol> <li>Arena4You offeriert drei verschiedene Module.</li> <li>Eintägiger "Stadiontag": Hierbei werden die Schüler/-innen durch die magischen Orte der modernen Arenen geführt und erhalten durch Expertengespräche und Workshops einen Einblick in die einzelnen Arbeitsbereiche des Stadions.</li> <li>Planspiel "Arena4You-Sim:" Hierbei übernehmen die Schüler/-innen in einem fiktiven Szenario die Planung und Durchführung eines großen Events in einer Arena.</li> <li>"Arena4You-Event": die Schüler/-innen übernehmen die Organisation einer realen Veranstaltung, die in einer Sportarena stattfindet.</li> </ol>			
Zielgruppe	Schüler/-innen aller Schulformen, mit einer Konzentration auf Real- und Hauptschulen sowie Förderschulen.			
Pilotregion	Ostwestfalen-Lippe; die ersten Stadiontage fanden vorwiegend in der Schüco-Arena in Bielefeld, der Energieteam-Arena in Paderborn und im Gerry-Weber-Stadion in Halle (Westfalen) statt.			
Förderung und fachliche Begleitung	Seit Herbst 2009 fördert das BMBF das dreijährige Pilotprojekt, das konzeptionell vom Beratungsunternehmen gpdm Paderborn entwickelt und fachlich vom BIBB begleitet wird.			
Wissenschaftliche Begleitung	Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung durch das Institut für Sportwissenschaft der Universität Tübingen werden Interviews mit Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Schulleitungen, Verantwortlichen unterschiedlicher Betriebe, Spitzensportlerinnen und -sportlern sowie Vertreterinnen und Vertretern der Sportstadien geführt. Zudem wurden bislang 1.478 Fragebögen von Schülerinnen und Schülern und 47 Fragebögen von Lehrerkräften ausgewertet, die am Arena4You-Modul "Stadiontag" teilgenommen haben.			
Perspektive	Langfristig soll das Projekt in Sport- und Multifunktionsstätten ganz Deutschlands zur Anwendung kommen. Hierzu gibt die gpdm das Konzept "Arena4You" an interessierte Bildungsträger im regionalen Stadionumfeld weiter, schult die Mitarbeiter/-innen vor Ort, etabliert ein regionales Netzwerk und betreut die ersten Stadiontage des Trägers vor Ort.			
Information	www.arena4you.de; www.planet-beruf.de/12977.html			

Netzwerk entdecken. Doch welche Potenziale ergeben sich für die in das Arenen-Projekt einbezogenen Akteure?

Schulen stehen vor der Herausforderung, Jugendlichen neben bloßer Unterrichtsstätte auch ein Lebens-, Lern-, und Erfahrungsraum zu sein (vgl. Bründel/Hurrelmann 1996, S. 178). Durch die institutionelle Öffnung von Schulen sollen sie mehr über ihre soziale Umgebung erfahren und lernen, sich mit ihrer Wirklichkeit auseinanderzusetzen. Stadien als außerschulische Lernorte können dazu beitragen, eine Verbindung zwischen Lernen und sozialer Wirklichkeit herzustellen und jungen Menschen den Übergang in außerschulische Lebensvollzüge zu erleichtern.

"Diese außerschulischen Lernorte machen den Unterricht interessant. Und das bleibt bei den Schülern besser haften, also die können sich das besser merken und haben da eine bessere Vorstellung von, als wenn das im üblichen Unterricht untergeht" (Lehrer: Förderschule, 4).

Unternehmen bietet sich die Möglichkeit, ihre zentralen Tätigkeitsfelder und Ausbildungsberufe vorzustellen, frühzeitig Kontakte zu geeignetem Nachwuchs zu knüpfen und orientiert an den jeweiligen betrieblichen Leistungsmerkmalen auszuwählen. Darüber hinaus bietet die Teilnahme die Chance eines positiven Imagegewinns durch die Unterstützung des Projekts anhand von Berichterstattung in den verschiedensten Medien.

"Das ist schon eine ideale Komponente für die Sponsoren, weil die im Rahmen der Kooperation ja auch unterschwellig ihre Firma darstellen können und auf Ausbildungsplätze aufmerksam machen können. Etwas Besseres gibt es doch gar nicht" (Stadionpartner, 1).

**Sportstadien:** Ihre Chance liegt vor allem in der Verstärkung der Identifikation mit dem Verein/der Arena und damit auch in der Generierung neuen Publikums bzw. seiner Bindung an den Verein.

"Alle Vereine haben eigentlich Interesse: Wie kriege ich Leute ins Stadion? So ein Stadion birgt unheimlich viele Räumlichkeiten und die stehen immer die zwei Wochen zwischen den Heimspielen leer. Da geht es nicht einmal unbedingt um Kohle, das ist natürlich auch wichtig, so eine Vermietung von Räumlichkeiten, aber vor allem brauchen die Besucherzahlen. Da würde so ein Projekt guttun" (Stadionpartner, 1).

Hinzu kommt, dass der organisierte Sport gleichsam in der "Pflicht" steht, soziale Verantwortung zu übernehmen und sich Themen wie der Integration und der Bildung von Kindern und Jugendlichen zu stellen:

Durch die Teilnahme am Arenen-Projekt bietet sich den Netzwerkpartnern des Spitzensports mithin die Möglichkeit, dieser (sport-)politischen Erwartung nachzukommen und Jugendlichen berufliche Bildungschancen zu offerieren.

## Umsetzung: Effekte der Implementierung von Berufsorientierungsangeboten ins Stadion

Wie gut lassen sich nun aus Sicht der Adressaten, insbesondere der Schüler/-innen und der Lehrer/-innen die Aspekte "Stadion" und "Berufsorientierung" verknüpfen? Um dieser Frage nachzugehen, wird im Folgenden das Modul "Arena4You-Stadiontag" näher beleuchtet. Der Stadiontag besteht aus verschiedenen Phasen, in denen unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt sind:

- 1. Ein mit Fotos unterlegtes Berufequiz gibt den Teilnehmenden einen ersten Einblick in die berufliche Arbeitswelt des Stadions.
- 2. Eine umfassende Stadionführung ermöglicht den Jugendlichen einen Blick hinter die Kulissen, sodass sie reale Arbeitsplätze und Techniksysteme kennenlernen.
- 3. Vertreter/-innen verschiedener Berufsbilder berichten aus ihrer Berufspraxis, vor allem den Tätigkeiten im Stadion.
- 4. An verschiedenen Berufe-Stationen, den Arena4You "Infopoints", können sich die Schüler/-innen mit konkreten Aufgaben und Tätigkeiten aus dem Arbeitsalltag von Berufen im Stadionumfeld auseinandersetzen und einen breiten Schatz an Berufswissen und -erfahrungen sammeln. Inhaltlich basieren die Aufgabenstellungen auf dem Ansatz von "Lern- und Arbeitsaufgaben", einer Lernform in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, die sich an den konkreten Arbeitsprozessen in Unternehmen orientieren (vgl. u. a. Howe/Knutzen 2007). Um die Komplexität der Ausbildungs- und Studienberufe zu reduzieren, wurden hierfür die im Stadion bedeutsamen Berufe in acht Berufsfelder zusammengefasst (vgl. Abb.).

#### ZUWACHS AN BERUFE-WISSEN UND BERUFSINTERESSE

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung wurden bislang 1.478 Fragebögen von Schülerinnen und Schülern und 47 Fragebögen von Lehrkräften ausgewertet, die am Arena4You-Modul "Stadiontag" teilgenommen haben. Um eine Antwort auf die Frage zu erhalten, wie die Schüler/-innen ihren subjektiven Wissenszuwachs nach einem solchen Stadiontag bewerten, sollten sie im Rahmen des Fragebogens ihr Berufe-Wissen vor und nach der Veranstaltung anhand einer vierstufigen Skala (1 sehr gering bis 4 sehr hoch) einschätzen. Demnach bewerten sie ihr Berufe-Wissen vorher tendenziell "eher gering", nachher dagegen tendenziell "eher hoch" (vgl. Tab. 2).

Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang aber nicht nur die Frage nach dem allgemeinen Wissenszuwachs, sondern auch, inwieweit durch die Teilnahme bei den Jugendlichen konkretes Interesse an bestimmten Berufen geweckt wurde. Im Rahmen einer geschlossenen Antwortvorgabe sollten die Schüler/-innen daher das Item "Hat der Stadiontag Interesse an bestimmten Berufen geweckt?" bewerten. Die Ergebnisse hierzu lassen erkennen, dass der Stadiontag insgesamt bei der Hälfte aller Befragten das Interesse an bestimmten

Abbildung Differenzierung zentraler Berufe im Stadionumfeld in Berufsfelder

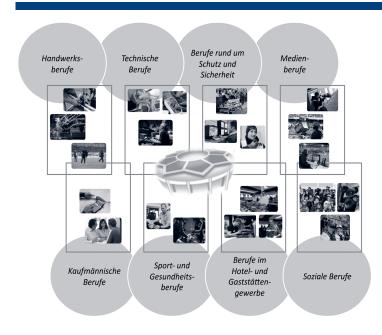


Tabelle 2 Berufe-Wissen vor und nach Stadiontag

#### Bewerte bitte Dein Wissen über Berufe vor und nach dem Arena4You-Stadiontag

	Vor dem Stadiontag		Nach dem Stadiontag		
	war mein Wissen über Berufe meiner Einschätzung nach				
	[N]	[%]	[N]	[%]	
sehr gering (1)	104	7,4	73	5,2	
eher gering (2)	689	48,9	274	19,4	
eher hoch (3)	557	39,5	888	63,0	
sehr hoch (4)	69	4,2	174	12,3	
Gesamt	1409	100,0	1409	100,0	
[Mw]	2,41		2,83		
[s]	0,69		0,70		

Berufen angeregt hat (52,9 %). Als persönliche Begründung wurden vielfach Erklärungen wie diese angeführt:

Der Stadiontag hat mein Interesse an bestimmten Berufen geweckt, weil ...

- ... ich die Sachen vorher nicht wusste. Ich dachte, die Berufe sind langweilig!
- ... ich nicht wusste, dass es den Beruf gibt.
- ... ich eine neue Sicht auf die Berufe bekommen habe.
- ... ich nie gedacht hätte, wie spannend manche Berufe eigentlich sind.
- ... ich sehen konnte, auf was es im Beruf ankommt.

Viele Schüler/-innen, die auf diese Frage mit "Nein" geantwortet haben, begründen dies damit, dass sie bereits vorher einen festen Berufswunsch hatten. Bei der Schülergruppe, die angibt, noch keinen besonderen Berufswunsch zu haben (41,4 %), hat der Stadiontag den eigenen Anga-

Tabelle 3 Bewertung des Stadiontags

Am Stadiontag besonders gefallen hat mir...

#### Schüler/-innen

- "dass man im Stadion auch hinter die Kulissen sehen durfte und sehen konnte, was in einem Stadion so alles gemacht wird" (Schülerin, RS, 15 Jahre).
- "die informativen Berichte über die einzelnen Berufe" (Schülerin, RS, 15 Jahre).
- "die Arbeit in den Kleingruppen! Man konnte sich sehr gut über die einzelnen Berufe informieren" (Schüler, RS, 15 Jahre).

#### Lehrer/-innen

- "das Fokussieren auf die Ausbildungsberufe – auch während der Führung!" (Lehrer RS).
- zu erkennen, wie komplex ein einfaches Fußballspiel geplant und durchgeführt werden muss" (Lehrerin RS).

ben zufolge bei der Hälfte (51,8%) das Interesse an bestimmten Berufen geweckt.

Die Schüleraussagen deuten auf ein weiteres Potenzial der Stadiontage hin: Neben vielen stark nachgefragten Ausbildungsberufen sind im Stadion auch zahlreiche Berufe tätig, die gemeinhin über ein geringeres Image verfügen und/oder einen Überhang an unbesetzten Ausbildungsstellen haben. Hierzu zählen Berufe wie Restaurantfachmann/-fachfrau, Koch/Köchin, Fachkraft für Schutz und Sicherheit oder Gebäudereiniger/-in.¹ Das Kennenlernen von Fachleuten, die einen authentischen Einblick in die Tätigkeiten ihres Berufs geben sowie die Möglichkeit, eigene praktische Erfahrungen zu sammeln, können dazu beitragen, Vorurteile und Hemmschwellen gegenüber diesen Berufen abzubauen:

"Zum Beispiel die Gebäudereinigerin/der Gebäudereiniger. Der geht mit den Schülerinnen und Schülern da hin und putzt die Fenster. Das wirkt ja immer so: Hmm der ist nur Fensterputzer. Aber wenn man sieht, wie der das macht und in welcher Zeit. Das ist echt faszinierend. Also selbst die Kids machen da mit und finden das nicht albern. Das hat dann wieder was mit Respekt und Hemmschwellen zu tun. Dass man den Fensterputzer nicht als Idioten darstellt, sondern dass der fachlich zeigt, was der draufhat. Und das ist beim Gebäudereiniger ja nicht nur Fensterputzen. Die machen heute ja richtig viel" (Stadionpartner, 1).

#### **GESAMTBEWERTUNG**

Wie fällt nun die Gesamtbewertung eines solchen Stadiontags aus? Sowohl aus Sicht der Schüler/-innen als auch aus Sicht der Lehrkräfte ist die Teilnahme an einem Stadiontag insgesamt durchweg lohnenswert, wie auch den schriftlichen Anmerkungen im Fragebogen zu entnehmen ist (vgl. Tab. 3).

Nimmt man die Bewertungen aller Schüler/-innen und Lehrkräfte auf einer Skala von 1 ("hat mir überhaupt nicht gefallen") bis 4 ("hat mir sehr gut gefallen") in den Blick, so ist dem Mittelwert von 3,00 zu entnehmen, dass den Jugendlichen der Stadiontag insgesamt "eher gut gefallen hat". Bei den Lehrkräften fällt die Bewertung mit dem Durchschnittswert 3,42 sogar noch deutlich besser aus.

Obwohl Sportstadien, insbesondere reine Fußballstadien – trotz stetig steigender Zahl weiblicher Zuschauer – noch immer als Männerdomäne gelten, lassen die Ergebnisse der Studie erkennen, dass die Berufsorientierung in Sportstadien bei Schülerinnen und Lehrerinnen genauso gut ankommt wie bei Schülern bzw. Lehrern.

## Gewinn und Nutzen für alle Beteiligten

Die durch das Pilotprojekt vorgenommene Implementierung von Berufsorientierungsangeboten in Sportstadien bietet die Chance, Schülerinnen und Schülern in einem lebensnahen und motivierenden Umfeld ein breites Spektrum an Berufen und Tätigkeitsfeldern aufzuzeigen. Erste Erfahrungen aus dem Projekt und Rückmeldungen von teilnehmenden Schulen legen es nahe, dass mithilfe dieser aktivierenden und projektartigen Unterrichtsgestaltung zur Berufsorientierung die Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit der Jugendlichen für weitere Schritte im Berufswahlprozess (z. B. Praktikums- und Ausbildungsplatzsuche) gesteigert werden kann. Durch den emotionalen Zugang liegt ein mögliches Potenzial der Stadien als Lernorte darin, Hemmschwellen gegenüber Ausbildungsberufen, insbesondere solchen mit einem geringen Image abzubauen. Selbst entdeckendes und selbst gesteuertes Informieren und Lernen wird im Projekt vermittelt und gefördert. Attribute, die auch im Ausbildungs- und Berufsalltag wichtig sind. Neben Sportstadien ist ein Transfer des hier vorgestellten Arena4You-Konzepts aber auch in andere Einrichtungen wie z. B. Bahnhöfe, Flughäfen, Messen und Kongresszentren, Theater und Opern denkbar.

Die Einbeziehung außerschulischer Lernorte birgt aber auch für die beteiligten Organisationen aus Wirtschaft, Bildung und Spitzensport Potenziale. Denn die Planung und Umsetzung der Maßnahmen bringt sie in einen aktiven netzwerkförmigen Arbeitszusammenhang, der nicht nur einem ideellen und sozialpolitischen Anspruch – nämlich der Befähigung von Jugendlichen in ihrer Berufswahlentscheidung – nachkommt, sondern ihnen zugleich Möglichkeiten zur eigenen Organisationsentwicklung und Nachwuchskräfterekrutierung bietet.

#### Literatur

Bette, K.-H.: Heldenverehrung im Zuschauersport. Darmstadt 2008 – URL: www.medicalsportsnetwork.de/medical/3740 (Stand: 08.06.2011) Bründel, H.; Hurrelmann, K.: Einführung in die Kindheitsforschung. Weinheim 1996

EBERHARD, V.; SCHOLZ, S.; ULRICH, J. G.: Image als Berufswahlkriterium. Bedeutung für Berufe mit Nachwuchsmangel. In: BWP 38 (2009) 3, S. 9–13 – URL:

www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/1584 (Stand: 08.06.2011)

Howe, F.; Knutzen, S.: Die Kompetenzwerkst@tt. Ein berufswissenschaftliches E-Learning-Konzept. Göttingen 2007

<sup>1</sup> Zur Bedeutung des Images für Berufe mit Nachwuchsmangel vgl. EBERHARD/SCHOLZ/ULRICH (2009).



# US Associate Degrees – Short Cycle Qualifikationen an der Schnittstelle beruflicher und akademischer Bildung

▶ In den USA wird die Diskussion zur Gestaltung eines durchlässigen Bildungssystems unter dem Aspekt der Qualitätssicherung geführt. Die Associate Degrees der postsekundären Community Colleges stehen als Kurzzeitstudiengänge unterhalb des Bachelor-Abschlusses hierbei im Brennpunkt der US Higher Education. An der Schnittstelle von beruflicher und akademischer Bildung sollen sie dem Bedarf an hoch qualifizierten Fachkräften sichern und zugleich den Zugang zu akademischen Bildungswegen öffnen. Im Beitrag wird die Gestaltung der Associate Degrees insbesondere im Verhältnis zu weiterführenden akademischen Qualifikationen erläutert. Darüber hinaus werden Entwicklungen aufgezeigt, die analog zum Bedarf in Deutschland und Europa der wachsenden Bedeutung von Kompetenz- und Lernergebnisorientierung Rechnung tragen sollen.



VOLKER REIN
Dr., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich
"Qualitätssicherung und -entwicklung/
Fernlernen/Bildungspersonal/DEQA-VET"

## Hintergrund und Fokus

Mit der Förderung von Transparenz und Durchlässigkeit durch EQR und DQR (vgl. Rein 2011a), durch Programme zur Anrechnung vorangegangener Lernleistungen wie z.B. das BMBF-Programm ANKOM und andere kompetenzorientierte Instrumente und Maßnahmen hat die Bildungspolitik in Deutschland und in Europa bildungsbereichsübergreifend einen qualitativen Sprung vollzogen. Hochschulbildung und Berufsbildung werden nicht mehr nur als voneinander getrennte Bildungsbereiche diskutiert.

Die berufliche Bildung steht trotz ihrer traditionellen und zugleich fortschrittlichen Ausrichtung auf Kompetenzen, die zur Erfüllung beruflicher Aufgaben erforderlich sind, seit geraumer Zeit vor der Herausforderung, ihre Qualifikationsprofile nicht nur Outcome orientiert sondern auch kompatibel zu Qualifikationen anderer Bildungsbereiche wie z. B. der akademischen Bildung zu gestalten, um die Übergänge in weiterführende Bildungsangebote und Beschäftigung zu fördern.

Im Rahmen des Bologna-Prozesses ist für den europäischen Hochschulraum (EHEA) Anfang des vergangenen Jahrzehnts erstmals die europaweite Beschreibung eines Kompetenzniveaus für berufsbezogene Kurzzeitstudiengänge (Short Cycle Qualifikationen, wie z. B. Associate Degrees in Großbritannien) unterhalb des Bachelor-Abschlusses erfolgt (vgl. EURASHE 2011). Short Cycle Qualifikationen sind bildungspolitisch von besonderem Interesse, da sie akademischen und beruflichen Anforderungen gleichermaßen entsprechen sollen. Auch das US-amerikanische Bildungssystem kennt solche Short Cycle Qualifikationen in Gestalt von Associate Degrees. Diesen wird durch ihre Einbettung in die US Higher Education als "durchlässige" akademische Einstiegsqualifikationen besondere Bedeutung beigemessen. Ihre Curricula decken - in unterschiedlichem Ausmaß integriert – berufsbezogene und hochschulische Lernergebnisse ab. Zugleich sind Arrangements der Anrechnung von Lernleistungen der sekundären Allgemeinbildung und des nonformalen Lernens sowie von Associate-Programmen auf Bachelor-Studiengänge entwickelt worden.

## Bildungssystemische Einbettung

Berufsbildung beginnt in den USA bereits in der sekundären Bildung an der High School, wo sie optional in Programmen oder Kursen erworben werden kann (vgl. USED 2005). In der postsekundären Bildung erfolgt die berufliche Qualifizierung ebenfalls überwiegend schulisch an öffentlichen und privaten Colleges und Universitäten sowie im Rahmen des nonformalen Lernens (Non Credit Learning; vgl. USED 2005) in einer Vielzahl von Trainingsprogrammen unterschiedlicher Bildungsanbieter. Praxisintegrierte berufliche Qualifizierung wie z.B. im deutschen Dualen System erfreut sich im Diskurs von US-Bildungsexpertinnen und -experten unter den Schlagworten Workbased Learning und Cooperative Education einer traditionell hohen Wertschätzung. Da Bildung in den USA weitgehend als Aufgabe des Staates und des Einzelnen angesehen wird, ist die Anzahl der in betrieblichen Kontexten ausgebildeten Jugendlichen und Erwachsenen jedoch seit Jahren marginal (vgl. Symonds 2011).

#### Abbildung Postsekundäre Bildung in den USA (Formale Bildung)



Bei der Fachkräftequalifizierung für die untere und mittlere Ebene tragen die Community Colleges im postsekundären Bereich mit Abstand den Hauptanteil. Sie bieten Associate-Programme an, in welchen Leistungspunkte erworben werden können, die als sogenannte Transfer Credits auch von anderen Bildungsinstitutionen der Higher Education anerkannt werden. Daneben bieten sie ausschließlich berufsorientierte Bildungsgänge mit Zertifikatsabschluss (Non Credit Learning) an (AACC 2010; vgl. Kasten).

Die Associate-Programme bilden in ihren Abschlussvarianten Associate of Science, Associate of Arts und Associate of Applied Sciences als zweijährige Kurzzeitstudiengänge die ersten akademischen Qualifikationen am unteren Ende der US Higher Education, die zugleich für Fachkräfte der mittleren Ebene nahezu aller Branchen z. B. in den Bereichen Mechatronik und Pflege berufsqualifizierend sind (vgl. AACC 2010). Der Grad an curricularer Kompatibilität und

#### **Community Colleges**

Community Colleges (manchmal auch als Junior Colleges bezeichnet) bestehen seit dem frühen 20. Jahrhundert. Sie erfüllen verschiedene Funktionen:

- Sie bilden neben den Senior Colleges eine weitere akademische Verbindung zwischen High Schools und Universitäten.
- Sie stellen Angebote im Bereich der beruflichen und technischen Aus- u. Weiterbildung (z. T. in Kooperation mit lokalen Arbeitgebern) sowie der Erwachsenenbildung bereit.

In der Regel bieten Community Colleges zweijährige Associate Degree Programme sowie kürzere Zertifikatskurse in einer Vielzahl akademischer und beruflicher Themen- und Aufgabenbereiche an.

Viele Studierende schreiben sich an einem Community College im Rahmen der Associate Programme ein, bevor sie entweder in eine berufliche Tätigkeit oder in ein Senior College bzw. eine Universität in weiterführende Bachelor-Studiengänge wechseln. Andere schreiben sich in Community Colleges ein, um spezifische berufsbezogene Fähigkeiten zu erlernen oder zu erweitern.

Quelle: USED 2005, S. 26

Integration akademischer und berufsbezogener Lerninhalte in Associate-Curricula fällt sehr unterschiedlich aus, da für die Lehrplanentwicklung hierfür bisher keine Standards entwickelt worden sind. Kompetenzbezogene Deskriptoren nationaler und industrieller Skill Standards zu Fähigkeiten und Fertigkeiten, Lernmethoden, Reflexion und Problemlösung, Entscheidungsfindung und Entwicklung haben dabei aber erheblich zur Integration akademischer und berufsbezogener Lernziele beigetragen (vgl. ARAGON u. a. 2004; USDOL 1992).

## Status Quo der Durchlässigkeit

Associate-Programme sind gegenüber Lernleistungen aus dem sekundären Bildungsbereich durchlässig, was durch das bildungsbereichsübergreifende Credit Transfer System z. B. im Rahmen von Kooperationen (Dual Enrollment) zwischen High Schools und Community Colleges erleichtert wird. Außerdem können bis zu 25 Prozent der in Associate-Curricula vorgesehenen Lernleistungen über postsekundäre Non Credit Lernleistungen erworben werden (vgl. Rein 2011b). Associate-Programme bilden zugleich die Voraussetzung für eine Fortsetzung der Ausbildung im Rahmen von weiterführenden akademischen Bildungsgängen. Dies geschieht konsekutiv unter partieller oder vollständiger Anrechnung der Lernleistungen auf Bachelor-Bildungsgänge (vgl. NCES 2005). Hierzu werden zwischen den einzelnen Community Colleges und den vierjährigen Colleges bzw. den Universitäten individuelle Anrechnungs- und Anerkennungsverfahren (Articulation Agreements) nach Kriterien vereinbart, die sich bisher noch an den o. g. Inputfaktoren für die Formulierung von Bildungszielen und Curricula für Bachelor-Studiengänge orientieren (vgl. ADELMAN 2009). Die fortgeschrittensten Entwicklungen sind bei regional integrierten Systemen der Higher Education wie

der University of Maryland und der State University of New York zu verzeichnen (vgl. Bailey/Matsuzuka 2003; Perin 1998), die im Rahmen der Middle States Accreditation Group zu standardisierten Rahmenrichtlinien zur Gestaltung von Associate- und Bachelor-Programmen im Hinblick auf die Qualitätstranzparenz, Outcome-Orientierung und Mobilität kooperieren.

## **Bildungspolitischer Rahmendiskurs**

Gestaltung und Perspektive von Bildungsdurchlässigkeit muss in den USA ähnlich wie in Deutschland und in der EU (Bologna- und Kopenhagen-Prozesse) im Kontext des seit den 1980er-Jahren andauernden bildungspolitischen Diskurses interpretiert werden, Bildung in allen Bereichen entsprechend den Erfordernissen des lebensbegleitenden Lernens und des Arbeitsmarkts stärker auf Kompetenzen hin auszurichten (vgl. BASTEDO 2009; NCEE 2007; POWELL 2009). Verschärft durch die aktuelle Beschäftigungskrise und aufgrund der chronischen Mängel in der US-Fachkräftequalifizierung wird seit Längerem eine verbesserte Qualität (Accountability) von Institutionen und Bildungsprogrammen sowie eine Steigerung der stagnierenden Abschlussrate (Degree and Credential Completion Rate) gefordert. Die Obama-Administration hat in ihren Bildungsprogrammen diesen Zielen oberste Priorität eingeräumt (vgl. Rein 2011b).

Die Qualitätssicherung und -entwicklung postsekundärer Bildungsgänge erfolgt über freiwillige Akkreditierungen, Rankings und Peer Reviews (vgl. USED 2005). Innerhalb der Higher Education wird das Fehlen von Gestaltungsstandards für Associate-Curricula beklagt, die gleichzeitig kompatibel mit den Anforderungen an Fachkräfte der mittleren Qualifikationsebene und an Bachelor-Programme sind (vgl. Seppanen 2005; Grubb/Stasz 1993). Adelman (2009) ergänzt hierzu, dass in den Studienprogrammen die zu erzielenden Leistungen bisher nur in Ansätzen explizit als kompetenzbezogene Lernergebnisse nach den Leistungskategorien Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten definiert worden sind. Weiter beklagt er das Fehlen von entsprechenden Transparenzinstrumenten und -verfahren zur Förderung der Mobilität.

## Aktuelle Entwicklungen

In den vergangenen Jahren sind von US-Bildungsexpertinnen und -experten sowie -institutionen bereits zahlreiche Vorschläge erarbeitet und Initiativen gestartet worden, die die oben skizzierten Defizite beseitigen und die Durchlässigkeit von Qualifikationen fördern sollen.

Eine Benchmark-Studie des Institute for Higher Education Policy (IHEP) zu den Grundsätzen und Instrumenten des europäischen Bologna-Prozesses empfiehlt eine Weiterentwicklung von Bildungsprogrammen und Qualifikationen der US Higher Education nach standardisierten kompetenzund lernergebnisbezogenen Ansätzen (vgl. ADELMAN 2009). Der kompetenzorientierte Ansatz in der Curricula-Gestaltung mache eine qualitative Revision des aktuellen Input orientierten US Credit Transfer Systems im Hinblick auf die Komplexität, die Tiefe und die Anwendbarkeit von Wissen und Fähigkeiten erforderlich. Als Beispiele einer erfolgreichen Umsetzung solcher Ansätze für einen standardisierten Ausbau der Durchlässigkeit von Associate-Programmen können derzeit schon existierende integrierte Programme von Associate- und Bachelor-Abschlüssen (Dual Admission Alliances) zwischen Community Colleges und vierjährigen Colleges gelten (vgl. auch BRAGG u. a. 2009). In diesem Sinne sollten auch die bisherigen Regelungen zur Anrechnung von Non Credit Learning auf Associate-Programme ausgebaut werden.

In dem von der Lumina Foundation geförderten Projekt Tuning USA werden seit 2009 die Empfehlungen der o.g. IHEP-Studie zur kompetenzbezogenen Neuausrichtung von Studiengängen aufgegriffen. In einer ersten Phase haben in den Bundesstaaten Indiana, Minnesota und Utah öffentliche Community Colleges und vierjährige Senior Colleges in ausgewählten Fachdisziplinen (Biologie, Grafik u.a.) die Ausrichtung der Curricula an kompetenzbezogenen Kriterien zur Beschreibung von Wissen und Fähigkeiten erprobt. Hierbei sollten die Qualität der Lernergebnis-Feststellungen und der Kompatibilität zwischen Associate- und Bachelor-Programmen unter Beteiligung von Hochschullehrenden, Studierenden und Arbeitgebern verbessert werden (vgl. Lumina Foundation 2010).

Schließlich hat die Lumina Foundation (2011) in Anlehnung an den Qualifikationsrahmen des Europäischen Hochschulraumes (EHEA) das Degree Qualifications Profile (DQP) für die drei gängigsten akademischen Qualifikationen Associate, Bachelor und Master entwickelt. Dieses versucht in seiner Diktion und seinen Deskriptoren akademische und berufsbezogene Lernergebnis-Anforderungen gleichermaßen zu adressieren und definiert kompetenzbasierte Lernergebnisse in den Kategorien Specialized Knowledge, Broad Knowledge, Intellectual Skills, Applied Learning und Civic Learning. Im Unterschied zum Bologna Qualifikationsrahmen ist hier das Niveau für Short Cycle Qualifikationen nicht in den Bachelor Zyklus integriert, sondern eigenständig definiert worden.

Mit diesem disziplinneutralen und fachübergreifenden Instrument unterstützt die Stiftung den Paradigmenwechsel von einer Input Orientierung zu Lernergebnissen und Kompetenzen in der US Higher Education (Shift to Learning Outcomes and Competencies), mit dem Ziel, die Transparenz und Vergleichbarkeit sowie die Qualität von Qualifikationen zu erhöhen. Weiter soll das Instrument den Zugang, die Anerkennung und den Transfer des Lernens innerhalb der akademischen Bildung und an der Schnittstelle zu anderen Bereichen des Lernens und der Anwendung fördern. Das DQP ist als Werkzeug konzipiert worden, das freiwillig auf der Grundlage gegenseitigen Vertrauens von Einrichtungen der US Higher Education und anderen Bildungsakteuren wie z. B. aus der beruflichen Bildung eingesetzt werden soll (vgl. Lumina Foundation 2010).

#### **Ausblick**

Der bildungspolitische Diskurs in den USA zu mehr Durchlässigkeit und zu einer verbesserten Anerkennung von Lernleistungen hat durch die IHEP Benchmarkstudie zum Bologna-Prozess und den darauf aufbauenden US Tuning Tests an Associate- und Bachelor-Studiengängen einen qualitativen Sprung zu einer Kompetenzorientierung erfahren. Auch das von der Lumina Foundation entwickelte Degree Qualifications Profile (DQP)-Rahmenwerk zur Förderung von Transparenz und Qualität akademischer Bildung unterstützt diese Diskursrichtung. Es ist anzunehmen, dass sich diese Impulse auf die curriculare Gestaltung von Associate Degrees und den Ausbau der Durchlässigkeit auswirken werden, ohne dass es dabei zu Niveauverlusten gegenüber akademischen wie berufsbezogenen Anforderungen kommen muss (vgl. Rein 2011b).

Für die Berufsbildung in Deutschland stellen sich trotz systemischer Unterschiede zu den USA aktuell ganz ähnliche Herausforderungen. Mit Ausnahme der Dualen Studiengänge als integrierte Qualifikationsansätze stehen die deutschen Bildungsakteure bei der Gestaltung von beruflichen Fortbildungsqualifikationen als kompetenzorientierte Bildungsgänge, die akademischen und berufsbezogenen Anforderungen entsprechen können, jedoch erst am Anfang. Hier könnten die Erfahrungen und aktuellen Entwicklungen aus den USA zu beruflichen Qualifikationen an der Schnittstelle beruflicher und hochschulischer Bildung wichtige Anregungen zur Gestaltung und Anrechnung von Qualifikationen auf weiterführende Bildungswege geben.

#### Literatur

Adelman, C.: The Bologna process for U.S. eyes. Re-learning higher education in the age of convergence. Washington, DC 2009 – URL: http://www.ihep.org/assets/files/EYESFINAL.pdf (Stand: 01.06.2011) American Association of Community Colleges (AACC): Facts. Washington, DC 2010

ARAGON, S. R.; WOO, H.-J.; MARVEL, M. R.: Analysis of the integration of skill standards into community college curriculum. Louisville, KY 2004

BAILEY, T. R.; MATSUZUKA, Y.: Integration of vocational and academic curricula through NSF advanced technological education program. New York, NY 2003

BASTEDO, M. u. a.: Educational policies for integrating college competencies and workforce needs. New York, NY 2009

Bragg, D. D.; Townsend, B. K.; Ruud, C. M.: The adult learner and the applied Baccalaureate. Emerging lessons for state and local implementation. Louisville, KY 2009

EURASHE: Short cycle qualification in Europe. Brüssel 2011 GRUBB, W. N.; STASZ, C.: Integrating academic and vocational education. Progress under the Carl Perkins Amendments of 1990. Berkeley, CA 1993

LUMINA FOUNDATION: Tuning USA. Indianapolis, IN 2010 LUMINA FOUNDATION: Degree Qualifications Profile. Indianapolis, IN 2011

National Commission on Education and the Economy (NCEE): Tough choices or tough times. The report of the new commission on the skills of the American workforce. Washington, DC 2007

National Center for Education Statistics (NCES): Integrated postsecondary education data system fall enrollment survey. Washington, DC 2005

PERIN, D.: Curriculum and pedagogy to integrate occupational and academic instruction in the community college. Implications for faculty development. New York, NY 1998

POWELL, J.: German-American feedback processes in the reform of higher education and vocational training. Washington, DC 2009
REIN, V.: Deutscher Qualifikationsrahmen – ein Katalysator für die systemübergreifende Transformation und Reform der Bildung in Deutschland. Zur Entwicklung des DQR für die Bildungspolitik aus der Perspektive der Berufs- und Hochschulbildung. In: Schweizerische Zeitschrift für Politikwissenschaft. Sonderheft Berufsbildungs- und Hochschulpolitik in der Schweiz, Österreich und Deutschland.
17 (2011a) 2, S. 821–825

REIN, V.: US Degree Qualifications Profile. A transformation catalyst for postsecondary education. Reflections on a work in progress. In: European Journal of Qualifications. 3 (2011b), S. 6–12

Seppanen, L.; Bloomer, T.; Thompson, M.: Baccalaureate enrollment growth needed to meet educational needs of technical associate degree graduates. New York, NY 2005

Symonds, B.: Pathways to prosperity. Harvard, MA 2011 US Department of Education (USED): Education in the United States. Washington, DC 2005

US DEPARTMENT OF LABOR (USDOL): Secretary's commission for achieving necessary skills (SCANS). Washington, DC 1992



# Fit für die digitalisierte Medienwelt

Sechs neue Ausbildungsberufe für die Druckindustrie sowie die papier- und kunststoffverarbeitende Wirtschaft

MIRIAM MPANGARA

- ▶ Zu Beginn des neuen Ausbildungsjahrs am
- 1. August 2011 treten sechs novellierte Medienberufe in Kraft. Mit der Entwicklung der neuen Berufsbilder wurde auf die Veränderungen der Arbeitswelt in den Branchen reagiert. Im Beitrag werden die wesentlichen strukturellen und inhaltlichen Neuerungen der Ausbildungsberufe vorgestellt.

#### **AUSBILDUNGSSITUATION**

Obwohl die Ausbildungsquote (Anteil der Auszubildenden an der Gesamtbeschäftigtenzahl) in der Druck- und Medienindustrie nach wie vor mit zehn Prozent überdurchschnittlich hoch ist, sind auch hier die Folgen gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Entwicklungen sichtbar. Im Jahr 2009 bestanden 17.366 Ausbildungsverhältnisse in der Druck- und Medienindustrie; das entspricht einem Minus von sechs Prozent gegenüber dem Vorjahr (vgl. Bundesverband Druck und Medien – BVDM). Langfristig gravierender sind aber die Folgen demografischer Entwicklungen, denn auch die Bewerberzahlen sanken 2009 um 14 Prozent.

#### **NEUE BERUFSBEZEICHNUNGEN**

Um einem zukünftigen Fachkräftemangel zu begegnen, hat das BIBB gemeinsam mit den Sozialpartnern die Berufe des Drucks sowie der Druck- und Papierverarbeitung modernisiert. Auch durch neue Berufsbezeichnungen soll die Attraktivität für ausbildungsinteressierte Jugendliche erhöht werden, denn die Berufsbezeichnung hat eine

#### Die sechs neuen Ausbildungsberufe auf einen Blick

- Medientechnologe und Medientechnologin Druck
- Medientechnologe und Medientechnologin Siebdruck
- Packmitteltechnologe und Packmitteltechnologin
- Buchbinder und Buchbinderin
- Medientechnologe und Medientechnologin Druckverarbeitung
- Mediengestalter und Mediengestalterin Flexografie (im Beitrag nicht weiter vorgestellt, vgl. hierzu BWPplus 3/2011, S. 3).

Schlüsselrolle für die soziale Verortung des Individuums und sollte ein treffsicheres Bild der Berufsrolle vermitteln (vgl. Krewerth/Leppelmeier/Ulrich 2004). Da die Steuerungs- und Regeltechnik sowie der Einsatz digitaler Technologien in vielen Bereichen der Produktion in der Branche an Bedeutung gewonnen haben, verdeutlicht die Bezeichnung "Technologe/Technologin" dieses Kompetenzspektrum. Alle Beteiligten der Neuordnungsverfahren hoffen, mit den modernen Berufsbezeichnungen an die Erfolgsgeschichte des Mediengestalters/der Mediengestalterin Digital und Print anknüpfen zu können. Nach Inkrafttreten dieses Berufs im Jahr 1998 verdoppelten sich die Ausbildungszahlen gegenüber den Vorgängerberufen (vgl. KRÄMER 2004). Und auch 2009 sind die Mediengestalter/ -innen mit 10.445 Ausbildungsverhältnissen (entspricht einem Anteil von 63 %) stärkster Ausbildungsberuf in der Druck- und Medienindustrie.

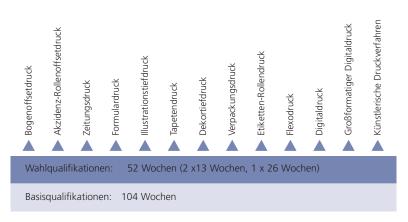
# NEUE STRUKTUR UND ZEITGEMÄSSE INHALTE FÜR DRUCKBERUFE

Ein zentraler Aspekt der Modernisierung der Berufe war der Verzicht auf Fachrichtungen, stattdessen wurden verstärkt Wahlqualifikationen zur Flexibilisierung der Ausbildung entwickelt. Alle Auszubildenden erhalten gemäß ihres Berufsbilds eine Basisausbildung, die die jeweiligen Kernqualifikationen vermittelt und erlernen dann analog ihres betrieblichen Schwerpunkts berufsspezifische Verfahren und Techniken. Die Kombination der ausbildungsrelevanten Wahlqualifikationen ergibt sich entsprechend sachlogisch aus der Ausbildungsfähigkeit und Spezialisierung der Betriebe.

Bei der Formulierung der Inhalte stand die Vermittlung der beruflichen Handlungsfähigkeit im Vordergrund, die eigenverantwortliches und selbstständiges Handeln zum Ziel hat. Dazu gehören neben fachlichen Kompetenzen auch Personal- und Sozialkompetenzen. Lernprozesse sollen durch reale betriebliche Arbeitsprozesse gestaltet werden und sich an vollständigen Handlungen orientieren.

Medientechnologe/Medientechnologin Druck (ehemals Drucker/-in): Für den neuen Ausbildungsberuf werden Kompetenzen aus den Bereichen Maschinentechnik und Instandhaltung von Druckmaschinen immer wichtiger; darum wurde die Vermittlung dieser Inhalte ausgeweitet. Das Berufsprofil ergibt sich dann aus der Spezialisierung auf bestimmte Druckverfahren oder Produkte, wie z. B. Bogen-

Abbildung Medientechnologe/Medientechnologin Druck: Ausbildungsstruktur



Quelle: Zentral-Fachausschuss Berufsbildung Druck und Medien (ZFA)

offsetdruck, Zeitungs- oder Verpackungsdruck (vgl. Abb.). Eine Besonderheit der neuen Verordnung ist die Möglichkeit, eine Zusatzqualifikation in einer weiteren Druckverfahrenstechnik zu erlangen. Dieses Angebot soll insbesondere leistungsstarken Jugendlichen einen Anreiz bieten, da die Zusatzqualifikation in einer gesonderten Prüfung abgenommen und im Zeugnis dokumentiert wird.

Medientechnologe/Medientechnologin Siebdruck (ehemals Siebdrucker/-in): Neben den berufstypischen Qualifikationen des Siebdrucks, wie z.B. dem Bogen-, Körper- und Textilsiebdruck, können Ausbildungsbetriebe und Auszubildende sich beispielsweise für die Wahlqualifikationen Standardisierter Siebdruck, Produktbearbeitung oder Datenverarbeitung Digitaldruck entscheiden. Insbesondere für Unternehmen, die ihre Auszubildenden für Kundenkontakte qualifizieren möchten, wurde die Wahlqualifikation Kundenberatung in die Verordnung aufgenommen. Für Auszubildende, die den Tampondruck (Verfahren zum Bedrucken von Kunststoffkörpern) oder großformatigen Digitaldruck nicht im Rahmen der regulären Ausbildungszeit gewählt haben, stehen diese als Zusatzqualifikationen zur Verfügung. Somit besteht die Möglichkeit, zusätzliche Kompetenzen zu erwerben und bescheinigen zu lassen, um ein breiteres Kompetenzspektrum schon während der Ausbildung zu erlangen.

#### BERUFE DER DRUCK- UND PAPIERVERARBEITUNG

# Medientechnologe/Medientechnologin Druckverarbeitung: Um der zunehmenden Prozess- und Steuerungstechnik in der industriellen Druckverarbeitung Rechnung zu tragen, die mit der handwerklichen Buchbindertätigkeit kaum noch Berührungspunkte hat, wurde dieser neue Beruf als Ersatz für den industriellen Buchbinder entwickelt. Bei diesem Beruf können die Berufsprofile Zeitungs-, Akzidenz- oder Buchproduktion gewählt werden. Um auf die Anforderun-

gen der Unternehmen in der Zeitungsbranche zu reagieren,

wurde im Zuge der Neuordnung das Profil Versandraumtechnologe/Versandraumtechnologin entwickelt. Dies beinhaltet komplexe logistische Steuerungsprozesse zur Versendung von Zeitungen. Eine Kombination der Wahlqualifikationen Produktionsvorbereitung, Versandraumtechnik und Linienführung ermöglicht eine Spezialisierung in diesem Bereich schon während der Ausbildung. Im Handwerk wird aber weiterhin der Beruf des Buchbinders ausgebildet.

Buchbinder/Buchbinderin (Berufsbezeichnung bleibt): In der handwerklichen Ausbildung wird es die Spezialisierungen Einzel- und Sonderfertigung oder Maschinelle Fertigung geben. Um qualifiziertes Fachpersonal, insbesondere im Hinblick auf eine mögliche Unternehmensnachfolge, ausbilden zu können, wurde die Möglichkeit geschaffen, kaufmännische Inhalte wie die Kaufmännische Auftragsbearbeitung und das Unternehmerische Handeln in Form von Wahlqualifikationen in die Ausbildung zu integrieren. Die strukturelle Verwandtschaft zum Ausbildungsberuf Medientechnologe/Medientechnologin Druckverarbeitung ermöglicht eine gemeinsame Beschulung beider Berufe in weiten Teilen der Ausbildung.

Packmitteltechnologe/Packmitteltechnologin (ehemals Verpackungsmittelmechaniker/-in): Abweichend von der Struktur der anderen neu geordneten Berufe, sieht diese Ausbildungsordnung eine Spezialisierung in Richtung der Herstellungsprozesse des Ausbildungsbetriebs bereits vor der Zwischenprüfung vor, um den unterschiedlichen Schwerpunkten der Produktionszweige der Packmittelindustrie gerecht zu werden. So erfordert z. B. in vielen Betrieben der Wellpappenindustrie die Ausbildung im Bereich der Wartungs- und Instandhaltungsarbeiten mehr Ausbildungszeit als in der Faltschachtelindustrie, die insbesondere auf Entwicklung, Gestaltung und Veredelung von Packmitteln Wert legt.

Die Neuordnung der Ausbildungsberufe hat zu einer Erweiterung des Produktions- und Dienstleistungsspektrums geführt und die Integration moderner technischer Inhalte in die Ausbildungsordnungen ermöglicht. Es bleibt zu hoffen, dass sich die Erfolgsgeschichte des Mediengestalters Digital und Print bei der Werbung von Schulabgängern für diese neu geordneten Berufe wiederholt und die Unternehmen die Chance nutzen, ihren Fachkräftenachwuchs zu sichern.

Literatur

Bundesverband Druck und Medien (BVDM) – URL: www.bvdmonline.de/Zahlen/ausbizahlen.php (Stand: 19.05.2011) Krämer, H.: Evaluation Mediengestalter/Mediengestalterin für Digital und Printmedien. Bonn 2004, S. 19–20

Krewerth, A.; Leppelmeier, I.; Ulrich, G. U.: Der Einfluss von Berufsbezeichnungen auf die Berufswahl von Jugendlichen. In: BWP 33 (2004) 1, S. 43–47



# Bericht über die Sitzung 2/2011 des Hauptausschusses am 17. Juni 2011 in Bonn

**GUNTHER SPILLNER** 

▶ Der Hauptausschuss unter Vorsitz von DR. BERND BAASNER, Arbeitgeber, verabschiedete Leitlinien zur Verbesserung des Übergangs Schule – Beruf, ließ sich über den Stand der integrierten Ausbildungsberichterstattung und der internationalen Beratungstätigkeit des BIBB informieren und diskutierte über Kriterien für die Regelausbildungsdauer in dualen Ausbildungsberufen. Außerdem stellte er den Institutshaushalt 2012 fest, nachdem das BIBB die in den letzten Jahren durchgeführten Personalund Ressourcen-Einsparungen umfassend transparent gemacht hatte.

Zu Beginn der Sitzung wurde Prof. Dr. Friedrich Hubert Esser, der dem Hauptausschuss viele Jahre als Beauftragter der Arbeitgeber angehört hatte, als neuer Präsident des BIBB mit den besten Wünschen für sein neues Amt begrüßt. Auch wurden als neue Mitglieder Essers Nachfolger im Hauptausschuss, Dr. Volker Born (ZDH), und vier neue Länderbeauftragte – Uwe Bartoschek (Sachsen), Rainer Schulz (Hamburg), Manfred Warmbein (Bayern) und Monika Wenzel (Hessen) – aufgenommen.

# LEITLINIEN ZUR VERBESSERUNG DES ÜBERGANGS SCHULE – BERUF

Der Hauptausschuss ist der Auffassung, dass es besser gelingen muss, den direkten Übergang von Schule in betriebliche Ausbildung zu stärken. Er fordert unter anderem, die

Wirksamkeit der Angebote zur Förderung von Ausbildungsund Berufschancen im Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung so auszurichten, dass weniger Jugendliche in Maßnahmen einmünden, die nicht zu einem Abschluss führen. Bund und Länder sollen gemeinsam die Angebotsvielfalt am Übergang zwischen Schule und Berufsausbildung sichten mit dem Ziel, diese zu reduzieren, zu bündeln und in eine sinnvolle Struktur einzubetten. Dabei sind die verschiedenen Akteure vor allem in regionale Netzwerke einzubinden. Die individuelle und praxisverbundene Berufsorientierung im Sinne einer Berufswegeplanung sollte fest in der Schule verankert werden. Angebote des Übergangsmanagements in Verantwortung der Betriebe, wie die Einstiegsqualifizierungen, sollen erhalten bleiben, intensiv genutzt werden und vorrangig vor schulischen und überbetrieblichen Angeboten für Jugendliche mit schlechten Startchancen zur Verfügung stehen. Der Hauptausschuss wird sich im Zweijahresrhythmus anhand einer Berichterstattung mit den Fortschritten bei der Umsetzung seiner Leitlinien befassen. Außerdem soll im Rahmen eines Workshops näher geprüft werden, wo es sinnvolle Angebote des Übergangsmanagements gibt, wo Instrumente stärker zusammengeführt werden können und was gegebenenfalls neu initiiert werden sollte.

#### Empfehlungen des BIBB-Hauptausschusses im Web

Leitlinien zur Verbesserung des Übergangs Schule – Beruf URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA148

Empfehlung zur Zuordnung der allgemeinen Hochschulreife im Verhältnis zu Berufsabschlüssen auch im europäischen Vergleich URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA149

#### INTEGRIERTE AUSBILDUNGSBERICHTERSTATTUNG

Seit Januar 2009 führt das BIBB in Zusammenarbeit mit den Statistischen Ämtern von Bund und Ländern das Projekt zur integrierten Ausbildungsberichterstattung (iABE) durch, das vom BMBF gefördert wird. Die iABE ermöglicht einen Überblick über alle Ausbildungs- und Qualifizierungsformen, die für junge Menschen nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule zur Verfügung stehen. Sie führt aktuelle Daten - sowohl zur dualen Ausbildung als auch zu den voll qualifizierenden Bildungsgängen an beruflichen Schulen sowie zum sogenannten Übergangsbereich und weiteren Qualifizierungswegen - zusammen. Auf Basis der amtlichen Statistik kann der Verbleib eines Altersjahrgangs mittels der iABE weitgehend vollständig und trennscharf erfasst werden. Die Ergebnisse der iABE fließen in den Berufsbildungsbericht und den BIBB-Datenreport ein. Die Anschlussfähigkeit zum Bericht "Bildung in Deutschland", zu internationalen Datenlieferungen an UNESCO, OECD und EUROSTAT sowie zu regionalen Projekten der Ausbildungsberichterstattung (z.B. kommunales Bildungsmonitoring) wird gewährleistet. Um alle Länder adäquat zu beteiligen, noch bestehende Vorbehalte, Defizite oder Mängel

auszuräumen und die Bereitschaft der Länder zu unterstützen, ihre Daten entsprechend aufzubereiten, soll ein gemeinsames Schreiben des Hauptausschuss-Vorsitzenden BAASNER und seiner Stellvertreterin SEHRBOCK an die Regierungschefs der Länder geschickt werden.

#### INTERNATIONALE BERATUNGSTÄTIGKEIT

Das BIBB informierte über Zielsetzung und Rahmenbedingungen, Leitlinien und Angebote seiner internationalen Beratungstätigkeit, einer gesetzlichen Aufgabe des BIBB. Außerdem wurden künftige Perspektiven dargelegt. Die Umsetzung erfolgt in unterschiedlichen Formen und auf unterschiedlichen Ebenen, zum Beispiel durch fachliche Beratung der politisch Handelnden, Kooperationen mit Partnerinstituten, Mitwirkung in europäischen und internationalen Netzwerken, Wissenschaftleraustausch, Fachvorträgen auf internationalen Konferenzen oder Betreuung ausländischer Delegationen. Zunehmend nachgefragt werde seit einigen Jahren vor allem das Angebot des BIBB, in bestimmten Ländern seine Fach- und Prozessexpertise in Beratungsleistungen einfließen zu lassen.

# REGELAUSBILDUNGSDAUER IN DUALEN AUSBILDUNGSBERUFEN

Das BMWi will ein Gutachten in Auftrag geben, um Kriterien dafür zu gewinnen, in welchen Ausnahmefällen Ausbildungsordnungen mit einer Ausbildungsdauer von mehr als drei Jahren erlassen werden können. Die Kriterien sollen bei Modernisierung von Ausbildungsberufen und Neuordnungen Anwendung finden. Im Rahmen des Gutachtens sollen auch bildungspolitische Argumente und Thesen, die im Raume stehen, aber nicht belegt seien - etwa der Einfluss der Ausbildungsdauer auf das Berufswahlverhalten – auf ihre Stichhaltigkeit hin untersucht werden. Die Kriterien sollen zu mehr Rechtssicherheit führen und künftige Verfahren vereinfachen. Kontrovers diskutiert wurde insbesondere das Vorhaben des BMWi, vorerst alle neuen bzw. modernisierten dreieinhalbjährigen Berufe zu befristen, solange das Gutachten noch keine entsprechenden Eckwerte gezeitigt habe. BIBB-Präsident Esser äußerte sein Erstaunen darüber, dass nicht das BIBB mit der Erstellung dieses Gutachtens direkt beauftragt werde. Durch die gemeinsame Durchführung von Ordnungsverfahren mit den Wirtschafts- und Sozialpartnern und die enge Verzahnung von Forschung und Entwicklung mit der Praxis verfüge es in besonderer Weise über die erforderliche Expertise.

#### **DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN**

Im Nachgang zur Sitzung beschloss der Hauptausschuss eine weitere Empfehlung zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR). Dabei geht es um die Zuordnung der allgemeinen Hochschulreife im Verhältnis zu Berufsabschlüssen auch im europäischen Vergleich. Der Hauptausschuss erinnert daran, dass Transparenz, Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit im deutschen Bildungssystem nur

befördert und Vertrauen der Bildungsbereiche untereinander gestärkt werden können, wenn Arbeitgeber, Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, Lehrende und Lernende sowie bildungspolitische Akteure als potenzielle Anwender den DQR akzeptieren und Vorteile bzw. einen Mehrwert erkennen. Dabei gehe es insbesondere auch um die Herstellung und Stärkung der vertikalen und horizontalen Durchlässigkeit auf nationaler und europäischer Ebene. Der DQR könne nur Vorteile bieten und einen Mehrwert entfalten, wenn Qualifikationen in den verschiedenen Bildungsbereichen nach einheitlichen Prinzipien, Kriterien und Methoden auf der Basis der DQR-Deskriptoren zugeordnet würden.

#### HAUSHALT DES BIBB UND WEITERE THEMEN

Bevor der Hauptausschuss den Institutshaushalt für das Haushaltsjahr 2012 feststellte, informierte BIBB-Präsident Esser über die in den letzten Jahren durchgeführten Personal- und Ressourcen-Einsparungen durch Prioritätensetzung. Zusätzlich zu dem Kerngeschäft seien viele neue Aufgaben hinzugekommen. Diese – wie zum Beispiel die iABE – könnten nur dann zusätzlich geschultert werden, wenn die Funktionalität des BIBB gewährleistet werde. Das BIBB durchlaufe zurzeit einen Organisations- und Personalentwicklungsprozess, der sich auch auf die Kernbereiche und gesetzlichen Aufgaben beziehe. Ein modernes Leitbild gebe die Orientierung für alle Entwicklungen.

Das Projekt "Diffusion von Neuen Technologien - Veränderungen von Arbeitsaufgaben und Qualifikationsanforderungen im produzierenden Gewerbe" wurde nachträglich in das Jährliche Forschungsprogramm 2011 aufgenommen. Der Hauptausschuss nahm zu den Ausbildungsordnungen Technischer Produktdesigner/Technische Produktdesignerin und Technischer Systemplaner/Technische Systemplanerin Stellung. Außerdem stimmte er der Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Fachwirt/Fachwirtin im Gesundheits- und Sozialwesen zu. KLAUS MICHALCZAK wurde, vorbehaltlich der Zustimmung des BMBF, zum neuen Leiter der Rechnungsprüfungsstelle des BIBB bestellt. Bedingt durch mehrere Mitgliederwechsel waren auch etliche frei gewordene Plätze im Ständigen Unterausschuss, im Unterausschuss Berufsbildungsforschung und im Unterausschuss Berufsbildungsbericht/ Haushalt nachzubesetzen. Als Teilnehmer für die Gruppe der Beauftragten der Arbeitgeber an den Sitzungen des Wissenschaftlichen Beirats benannte der Hauptausschuss Dr. Günter Lambertz (DIHK).



## Unangemessene Ausbildungsvergütung – Kontrollrecht der Kammer?

THOMAS LAKIES

▶ Auszubildende haben einen gesetzlichen Anspruch auf eine "angemessene" Ausbildungsvergütung. Dieser richtet sich gegen den Ausbildungsbetrieb. Die Neigung, diesen Anspruch – notfalls vor Gericht – durchzusetzen, ist gering. Kann die Kammer helfen? Die Kammern haben das Verzeichnis der Berufsausbildungsverhältnisse ("Lehrlingsrolle") einzurichten und zu führen, in das der einzelne Berufsausbildungsvertrag einzutragen ist. Voraussetzung für die Eintragung ist unter anderem, dass der Berufsausbildungsvertrag dem BBiG entspricht. Rechtfertigt das die Kontrolle durch die Kammer, ob die Ausbildungsvergütung "angemessen" ist?

# RECHTSANSPRUCH DER AUSZUBILDENDEN AUF ANGEMESSENE AUSBILDUNGSVERGÜTUNG

§ 17 BBiG gewährt wegen des besonderen Schutzbedürfnisses der Auszubildenden kraft Gesetzes einen Anspruch auf eine "angemessene Vergütung". Was angemessen ist, kann je nach Region, Branche und Ausbildungsberuf unterschiedlich sein – das Gesetz garantiert keine bestimmte Mindesthöhe. Die Ausbildungsvergütung hat drei Funktionen (BAG 22.01.2008, 9 AZR 999/06). Sie soll

- den Auszubildenden oder den Eltern zur Durchführung der Berufsausbildung eine finanzielle Hilfe sein,
- die Heranbildung eines ausreichenden Nachwuchses an qualifizierten Fachkräften gewährleisten und schließlich
- eine Entlohnung darstellen.

#### WIE WENDEN DIE GERICHTE § 17 BBIG AN?

§ 17 BBiG enthält eine Rahmenvorschrift. Zunächst ist es Sache der Vertragsparteien, die Höhe der Vergütung festzulegen, sofern nicht bei Tarifbindung beider Parteien oder bei Allgemeinverbindlichkeit (§ 5 TVG) Tarifverträge die Ausbildungsvergütung zwingend regeln. Die Vertragsparteien haben einen Spielraum. Die (gerichtliche) Überprüfung erstreckt sich darauf, ob die vereinbarte Vergütung eine Höhe erreicht, die (noch) als angemessen anzusehen ist (BAG 15.12.2005, 6 AZR 224/05). Dabei sind die Interessen beider Vertragspartner abzuwägen und die Umstände des Einzelfalls zu berücksichtigen. Wichtigster Anhaltspunkt sind die einschlägigen Tarifverträge, auch wenn sie nicht zwingend gelten. Tarifvertragliche Regelungen der Ausbildungsvergütung sind stets angemessen (BAG 22.01.2008, 9 AZR 999/06).

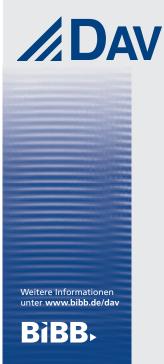
Vertraglich vereinbarte Ausbildungsvergütungen (ohne Verweis auf einschlägige Tarifverträge) sind in der Regel nicht mehr angemessen, wenn sie die in einem für den Ausbildungsbetrieb einschlägigen Tarifvertrag geregelte Ausbildungsvergütung um mehr als 20 Prozent unterschreiten (BAG 22.01.2008, 9 AZR 999/06; BAG 08.05.2003, 6 AZR 191/02). Fehlt eine tarifliche Regelung, sind die branchenüblichen Sätze des betreffenden Wirtschaftszweiges zugrunde zu legen (BAG 25.07.2002, 6 AZR 311/00) oder auch die Empfehlungen der Kammern. Diese sind zwar rechtlich nicht verbindlich (BVerwG 26.03.1981, 5 C 50/80), jedoch ein wichtiges Indiz für die Angemessenheit. Im Einzelfall kann die angemessene Vergütung auch darunter oder (insbesondere bei alten Empfehlungen) darüber liegen (BAG 25.07.2002, 6 AZR 311/00). Liegt die Ausbildungsvergütung um mehr als 20 Prozent unter den Empfehlungen der Kammer, ist diese nicht mehr angemessen im Sinne des § 17 BBiG (BAG 30.09.1998, 5 AZR 690/97).

**Zusammenfassend gilt:** Als Vergleichsmaßstab ist auf einschlägige tarifliche Regelungen abzustellen, wenn solche fehlen, auf branchenübliche Sätze oder Empfehlungen der Kammern. Eine vertragliche Regelung der Ausbildungsvergütung ist nicht mehr angemessen, wenn der jeweils einschlägige Bezugswert (Tarifvertrag oder branchenübliche Sätze) um mehr als 20 Prozent unterschritten wird.

Von diesen allgemeinen Grundsätzen abweichend duldet die Rechtsprechung in *Sonderfällen weitergehende Abweichungen*. Wird die Ausbildung zu 100 Prozent von der öffentlichen Hand (z. B. Bundesagentur für Arbeit) finanziert, sind auch Vergütungen, die erheblich unter den tariflichen Ausbildungsvergütungen liegen, noch angemessen (BAG 22.01.2008, 9 AZR 999/06). Das gilt auch für Ausbildungsverhältnisse, die ausschließlich durch öffentliche Gelder und/oder private Spenden zur Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze finanziert werden, wenn diese für den Ausbildenden mit keinerlei finanziellen Vorteilen verbunden sind (BAG 08.05.2003, 6 AZR 191/02; BAG 24.10.2002, 6 AZR 626/00).

Anzeiae

# Datenbank Ausbildungsvergütungen



Seit über 30 Jahren beobachtet und analysiert das BIBB die Entwicklung der tariflichen Ausbildungsvergütungen. Auf dieser Grundlage informiert die "Datenbank Ausbildungsvergütungen" über die durchschnittlichen Vergütungen für nahezu alle quantitativ bedeutenden Ausbildungsberufe jährlich auf aktuellem Stand (Stichtag; jeweils 1. Oktober).

Einbezogen in die Datenbank sind derzeit 186 Ausbildungsberufe in den alten und 151 Berufe in den neuen Ländern. 89 % der Auszubildenden in den alten und 80 % der Auszubildenden in den neuen Ländern werden gegenwärtig in den erfassten Berufen ausgebildet.

Die wichtigsten Ergebnisse der regelmäßigen Auswertungen werden zu Beginn eines jeden Jahres veröffentlicht. Zentrale Ergebnisse der Beobachtung und Analyse der Langzeitentwicklung der tariflichen Ausbildungsvergütungen von 1976 bis 2010 sind als Wissenschaftliches Diskussionspapier, Heft 123 veröffentlicht (www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6650).

# WAS TUN, WENN DIE AUSBILDUNGSVERGÜTUNG "UNANGEMESSEN" IST?

Ist die vereinbarte Ausbildungsvergütung nicht angemessen im Sinne des § 17 BBiG, ist die Vergütungsvereinbarung unwirksam (§ 25 BBiG). Der Ausbildungsvertrag bleibt ansonsten wirksam. Anstelle der unwirksamen vertraglichen Vergütung haben die Auszubildenden Anspruch auf die angemessene, in der Regel die tarifliche, Ausbildungsvergütung. Die Ausbildungsvergütung wird in einem solchen Fall nicht etwa auf 80 Prozent gekürzt. Eine sogenannte geltungserhaltende Reduktion der vertraglichen Regelung bis zur Grenze dessen, was noch als angemessen anzusehen ist, ist ausgeschlossen. Das würde zu einer Begünstigung der Ausbildenden führen, die dem Schutzzweck des § 17 BBiG widerspräche (BAG 25.07.2002, 6 AZR 311/00).

Wenn eine nicht angemessene Vergütung vereinbart oder faktisch nur gezahlt wird, steht dem Auszubildenden zwar eine höhere Vergütung kraft Gesetzes zu, er muss sie aber im Einzelfall, wird sie nicht freiwillig gezahlt, für jeden Monat einklagen. Ein Klagerecht etwa der Kammer oder der Gewerkschaften oder des Betriebsrats an Stelle der Auszubildenden besteht nicht. In der Zeit, in der das Ausbildungsverhältnis besteht, ist zunächst der Schlichtungsausschuss für Berufsausbildungsstreitigkeiten zuständig, wenn ein solcher bei der Kammer gebildet ist. Da die Auszubildenden fürchten, das gedeihliche Miteinander leide, wenn sie gegen ihren Ausbildungsbetrieb klagen, sind Klagen auf

eine angemessene Ausbildungsvergütung in der Praxis selten – wenn überhaupt, wird die höhere Vergütung erst eingeklagt, wenn das Ausbildungsverhältnis beendet ist.

#### HABEN DIE KAMMERN EIN KONTROLLRECHT?

Die Kammern als zuständige Stellen haben für anerkannte Ausbildungsberufe ein Verzeichnis der Berufsausbildungsverhältnisse einzurichten und zu führen, in das der Berufsausbildungsvertrag einzutragen ist (§ 34 BBiG). Die Eintragung in das Verzeichnis der Berufsausbildungsverhältnisse ist Voraussetzung für die Zulassung der Auszubildenden zur Abschlussprüfung (§ 43 Abs. 1 Nr. 3 BBiG). Die Eintragung ist abzulehnen, wenn die Eintragungsvoraussetzungen nicht vorliegen (§ 35 Abs. 2 Satz 1 BBiG). Eintragungsvoraussetzung ist unter anderem, dass der Berufsausbildungsvertrag dem BBiG entspricht (§ 35 Abs. 1 Nr. 1 BBiG). Nach dem alten BBiG ist die Rechtsprechung davon ausgegangen, dass es an dieser Eintragungsvoraussetzung fehlt,

gegangen, dass es an dieser Eintragungsvoraussetzung fehlt, wenn die nach dem Ausbildungsvertrag vorgesehene Vergütung nicht angemessen war. Die Prüfungsmöglichkeiten für die Kammern waren allerdings insoweit eingeschränkt, als diese nicht befugt waren, verbindliche Mindestsätze für die Ausbildungsvergütung festzusetzen und die Eintragung in das Verzeichnis von der Anerkennung solcher Mindestsätze abhängig zu machen. Die "Angemessenheit" der Vergütung war vielmehr nach der Verkehrsauffassung zu beurteilen (BVerwG 26.03.1981, 5 C 50/80; BVerwG 20.05.1986, 1 C 12/86).

Nach dem (gegenüber der vorherigen Fassung in § 32 BBiG a. F. teilweise geänderten) neuen § 35 BBiG ist nunmehr davon auszugehen, dass die Kammern nicht befugt sind, die Angemessenheit der Ausbildungsvergütung zu prüfen, weil diese nicht als "wesentlicher Inhalt" der einzutragenden Daten in § 34 Abs. 2 BBiG genannt ist. Vielmehr obliegt es den Vertragsparteien (Auszubildenden und Ausbildenden) im Rahmen ihrer privat-rechtlichen Beziehung die Höhe der Vergütung zu vereinbaren. Ob diese im Sinne des § 17 BBiG "angemessen" ist, unterliegt – wie bereits dargestellt – ausschließlich der (gerichtlichen) Prüfung, bzw. der Prüfung durch den Schlichtungsausschuss, sofern die Auszubildenden Klage erheben. Das bedeutet, dass die Kammer die Eintragung in das Verzeichnis der Berufsausbildungsverhältnisse nicht deshalb ablehnen darf, weil sie die Ausbildungsvergütung für unangemessen niedrig hält.

Damit wird der Schutz der Auszubildenden nicht beeinträchtigt. Denn würde das Berufsausbildungsverhältnis nicht von der Kammer in das Verzeichnis der Berufsausbildungsverhältnisse eingetragen, wären die Rechtsfolgen viel gravierender: Bei fehlendem Eintrag können die Auszubildenden nicht zur Abschlussprüfung zugelassen werden, weshalb es sinnlos wäre, das Ausbildungsverhältnis durchzuführen. Von daher wäre eine Nichteintragung auch nicht mit dem Schutzzweck des BBiG vereinbar.



## "Wieder entdeckt - neu gelesen"

GEORG HANF erinnert an

# Learning to be. The world of education today and tomorrow

Faure, Edgar

UNESCO: Paris 1972, 313 Seiten

"... that he not busy being born is busy dying"

(BOB DYLAN)

#### FÜR DAS LEBEN LERNEN

Über dem Eingang Humanistischer Gymnasien – in Bayern, um 1960 herum – stand in Stein gemeißelt: "Non scholae sed vitae discimus" (Nicht für die Schule, für das Leben lernen wir). Das musste einem erst mal gesagt werden. Eines war damit klar: Die Schule war nicht das Leben, Leben kam später. Es bedurfte einer großen Gedankenanstrengung, einzusehen, dass das, was in der Schule zwischen den Pausen gelehrt wurde, überhaupt etwas mit dem eigentlichen Leben zu tun hatte.



Als die Nachkriegszeit vorbei und die schlimmsten Verwüstungen materieller und geistiger Art überwunden waren, begann ein Nachdenken über die Zukunft der Bildung jenseits der Traditionen, hierzulande und weltweit. Ende der 1960er-/Anfang der 1970er-Jahre war dann die Zeit der großen Entwürfe: In Deutschland präsentierte der Bildungsrat einen

Strukturplan für das Bildungswesen, in dem das Ganze in einen systematischen Zusammenhang gebracht wurde, gefolgt vom Bildungsgesamtplan, der die Neuorientierung in politische Programmatik übersetzte. Zum ersten Mal wurde Bildung nicht von den Institutionen, von ihrem jeweiligen "Stoff" her, sondern in der Perspektive des Lernens, als ein Kontinuum und über die Institutionen hinweg gedacht.

#### "Wieder entdeckt - neu gelesen": Idee und Ziel

Im Jahr 2011 erscheint die BWP im 40. Jahrgang. Aus diesem Anlass werfen wir einen Blick auf die "jüngere Geschichte" der Berufsbildung. Vorgestellt wird an dieser Stelle pro Ausgabe eine Studie oder Veröffentlichung, die in den 1970er-/frühen 1980er-Jahren große Beachtung in der Berufsbildungsszene fand. Diese Titel werden nun 40 Jahre später noch mal in Erinnerung gerufen und es wird gefragt, was aus heutiger Sicht dazu zu sagen ist. Unterscheiden sich Problemanalysen und Konzepte von damals zu denen von heute? Was hat sich seither in der Berufsbildung zu der behandelten Fragestellung getan? Ist ein Buch – vielleicht zu Unrecht – ganz in Vergessenheit geraten? Und was macht das eine oder andere Buch von "damals" heute noch lesenswert?

Zur selben Zeit hatten die Vereinten Nationen eine internationale Kommission zu den Zielen und zur Entwicklung des Bildungswesens einberufen (Deutschland war dort nicht vertreten). Diese veröffentlichte ihren "Bildungsgesamtplan" 1972 unter dem Titel "Learning to be. The World of Education Today and Tomorrow".¹ Geleitet wurde die Kommission von EDGAR FAURE; der Bericht wurde dann entsprechend als FAURE-Report weltbekannt. Er galt übereinstimmend als bahnbrechendes Dokument der UNESCO zur Bildungsreform und ist dies m. E. noch heute. Als Beleg mag gelten, dass Anfang Mai 2011 eine Ausgabe von SPIE-GEL Wissen mit dem Titel "Leben lernen. Was Schule heute leisten muss" erschienen ist. In dem Heft wird Edgar Faure zwar nicht erwähnt, aber inhaltlich doch an vielen Stellen auf sein Anliegen Bezug genommen.

#### LERNEN EIGENINITIATIV ORGANISIEREN

Der Bericht war radikal und visionär, mit einem Blick weit in die Zukunft dieses Jahrhunderts. Die Radikalität besteht darin, dass er Bildung von allen partikularen Zwecken löst, denen sie unterworfen ist und rückbindet an das Leben als letzten Grund und höchstes Ziel. Visionär ist der Bericht in seiner Aussicht auf die Bildung der Weltgemeinschaft.

Drei 'Axiome' hatten die Arbeit der UNESCO-Kommission damals geleitet (S. 21 f.):

- die Überzeugung von der "Existenz einer internationalen Gemeinschaft, die sich trotz der Verschiedenheit der Nationen und Kulturen, der politischen Systeme und der Entwicklungsstufen in gemeinsamen Bestrebungen, Problemen und Tendenzen äußert";
- der "Glaube an die Demokratie, die verstanden wird als Recht jedes Menschen, sich zu verwirklichen und an der Gestaltung seiner Zukunft teilzunehmen";
- die Annahme, dass "die Entwicklung die volle Entfaltung des Menschen zum Ziel hat".

<sup>1</sup> Die deutsche Übersetzung, der die in diesem Text angeführten Zitate entnommen sind, erschien als Rowohlt Taschenbuch 1973 unter dem Titel "Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziel und Zukunft unserer Erziehungsprogramme". (Education wurde übersetzt mit Erziehung; der Text handelt jedoch von Bildung; G. H.).

Daraus wurde als übergreifendes Ziel formuliert, dass "Erziehung nur global und permanent sein kann, um diesen ganzen Menschen zu bilden [...] und 'leben zu lernen'". Ausgehend von diesem globalen Gesamtziel der Erziehung ist es "Aufgabe der jeweils nationalen Bildungspolitiken, dieses allen gemeinsame Ziel in für die einzelnen Länder geeigneten Zielen zu formulieren und in Strategien für die Kombination geeigneter Mittel zum Erreichen dieser Ziele, in Strategien, die in Planung übergehen, umzusetzen" (S. 22 f.). Die Kommission sah ihre Aufgabe darin, das gemeinsame Ziel zu präzisieren sowie Rahmenbedingungen für die nationalen Ziele und Strategien zu bestimmen.

Das bestehende Bildungssystem wurde einer fundamentalen Kritik unterzogen: "In der augenblicklichen Situation, in der man ganz klar sieht, dass man auf dem bisher verfolgten Weg nicht weitergehen kann, …" (S. 145) schlug die Kommission die 'Education Permanente' verknüpft mit dem "richtigen" gesamtgesellschaftlichen Weg vor. Das mag für den einen oder die andere wie 'permanente Revolution' geklungen haben, gemeint war aber ein Gegenmodell zur gleichzeitig in vielen Ländern propagierten sozialistischen Umwälzung insofern, als nach den Vorstellungen der Kommission, aufbauend auf die garantierte Grundbildung, das Individuum eigeninitiativ sein Lernen selbst organisieren sollte.

#### LERNEN JENSEITS VON BILDUNGSINSTITUTIONEN

Bildung soll "vor allem lehren, die Welt zu erfassen und zu verstehen; sie muß in jedem Lebensalter – besonders beim Kind auch für sein späteres Leben – die Lust wecken, sich zu bilden, zu informieren, sich und anderen Fragen zu stellen, indem sie Beobachtung, Urteilskraft und kritischen Verstand fördert; sie muß schließlich das Verständnis für die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft und für ein schöpferisches Verantwortungsbewußtsein eines jeden für sich und andere vermitteln" (S. 249). Dabei sei der "Erwerb von Techniken des selbständigen Lernens" (S. 278) wichtiger als der "Umfang des gespeicherten Wissens" (S. 272). Über die Kulturtechniken von Lesen, Schreiben und Rechnen und einen Kanon traditioneller Bildungsgüter hinaus sollte künftige Allgemeinbildung grundlegende sozio-ökonomische, technische und praktische Kenntnisse einschließen (S. 261).

Die Bedeutung bestehender Bildungsinstitutionen wurde durch die Forderung nach Anerkennung nicht institutionalisierter Lernformen relativiert (S. 251). Lernen kann im Prinzip überall stattfinden – hier klingt bereits eine "Outcome-Orientierung" avant la lettre an. Nicht nur die Schulen, viele gesellschaftliche Institutionen und Organisationen haben Relevanz für das Lernen: Betriebe, Vereine, Verbände, die Medien. Die klassischen Bildungsinstitutionen behalten ihre Funktion, sie sollen aber ihren Anstaltscharakter verlieren, sich öffnen und prinzipiell für alle Gesellschaftsmitglieder zugänglich sein (S. 248).

FAURE konzipierte die Gesellschaft der Zukunft als 'Lerngesellschaft': "Jeder muss die Möglichkeit haben, während seines ganzen Lebens zu lernen"(S. 246), und das heißt: auch als – abhängig – Erwerbstätiger, berufsbegleitend. An dieser Stelle kommt die Arbeitswelt in den Blick. Von Berufsbildung ist allerdings im Faure-Report nicht die Rede – vielleicht wäre der Bericht anders ausgefallen, wenn ein Deutscher der Kommission angehört oder diese gar geleitet hätte.

Der Bericht enthält also die Programmatik des Lebenslangen Lernens, die zur gleichen Zeit von der OECD aufgegriffen wurde, und die auch heute noch das Leitkonzept der EU-Bildungspolitik darstellt. Indes, und das ist bemerkenswert: In seinem Titel wird der Bericht nicht darauf verengt, sondern lautet viel weitreichender: "Learning to be'.

Fazit: Auf den Punkt gebracht wollte der Weltbildungsplan der Faure-Kommission nichts weniger als "den konkreten lebendigen Menschen in seinen wirklichen Dimensionen und in der Vielfalt seiner Bedürfnisse" erreichen und gewinnen" (S.222). Das klingt doch sehr nach der Marx'schen Utopie der allseitigen Entfaltung der Persönlichkeit. Für ihn war diese allerdings einem Reich der Freiheit vorbehalten, dessen materielle Grundlagen erst noch zu schaffen waren. Bleibt die Frage: Sind wir diesem Reich der Freiheit in den letzten 40 Jahren näher gekommen? ■

## Kommentar zum Berufsbildungsgesetz

ANDREAS VOSSENKUHL

#### BBiG - Berufsbildungsgesetz

Thomas Lakies, Annette Malottke Bund-Verlag, Frankfurt 2011, 884 Seiten, 79,90 EUR, ISBN 978-3-7669-6014-4



Fünf Jahre nach dem Erscheinen der noch von Hans-Herrmann Wohlgemuth und Thomas Lakies herausgegebenen Vorauflage liegt nun die 4. Auflage des Kommentars zum Berufsbildungsgesetz (BBiG) vor. Diese haben Thomas Lakies und Annette Malottke vollständig be- und überarbeitet. Hans-Herrmann Wohlgemuth, der Begründer des Kommentars, ist hingegen

als Herausgeber und Autor ausgeschieden. Der fachliche Anlass für die Neuauflage ist sicherlich nicht nur in den seit Inkrafttreten des BBiG zum 01.04.2005 erfolgten Gesetzesänderungen, sondern vor allem auch darin zu sehen,

dass die Rechtspraxis mittlerweile ausreichend Zeit hatte, sich mit der neuen Rechtslage zu befassen. Dementsprechend zahlreich sind auch die Nachweise aus Rechtsprechung und Literatur, die bei der Kommentierung Eingang gefunden haben.

Neben dem Kernstück des Kommentars, der Kommentierung des BBiG, sind auch eine rund 120-seitige Kurzkommentierung des JArbSchG sowie relevante Auszüge der HwO enthalten. Vom Umfang her hat die 4. Auflage leicht zugelegt, weicht damit aber nicht vom Gros der Neuerscheinungen ab und hält sich auch ansonsten mit nicht ganz 900 Seiten im gängigen Umfang einer BBiG-Kommentierung.

Der Aufbau der Kommentierung ist gelungen. Erfreulich ist, dass dort, wo relevante Dokumente existieren, diese auch zusätzlich abgedruckt sind – als Beispiel sei unter § 47 die Musterprüfungsordnung für die Durchführung von Abschluss- und Umschulungsprüfungen genannt. Zur Anwenderfreundlichkeit tragen systematische Gliederungen zu Beginn des jeweiligen Paragrafen und der, leider immer noch nicht durchgängig übliche, Einsatz von Randnummern bei. Die Übersichtlichkeit verstärkt außerdem,

dass die Quellennachweise nicht durch Klammerzusatz im Text, sondern als Fußnoten angegeben werden. Ein detailliertes Stichwortverzeichnis rundet das Werk ab.

Für Praktiker/-innen wie auch Wissenschaftler/-innen relevant dürfte sein, dass der Kommentar von Lakies/ Malottke tendenziell rechtsprechungsfreundlich gehalten ist, abweichenden Ansichten aber, entsprechend gekennzeichnet, ebenfalls Raum gewährt. Der Schwerpunkt liegt dennoch klar erkennbar auf der Praxis – dies vermittelt auch bereits die Einordnung in die entsprechende Reihe des Bund-Verlags. Die Sprache ist verständlich, ohne dabei wissenschaftlichen Anspruch vermissen zu lassen.

Fazit: Auch in der 4. Auflage des BBiG-Kommentars zeigt sich der Anspruch der Verfasser, den Anforderungen der Praxis gerecht zu werden. Diesen Anspruch erfüllt das nunmehr von Lakies/Malottke bearbeitete Werk in vollem Umfang. Die zahlreichen über die Kommentierung hinausgehenden Nachweise vervollständigen die Nutzbarkeit für die Anwenderin/den Anwender ebenso wie die Einbeziehung des JArbSchG. So ist der Kommentar zum Berufsbildungsgesetz eine wertvolle Alternative und Ergänzung für all diejenigen, die sich mit dem BBiG befassen.

#### Aktuelle Neuerscheinungen

STEFAN BARON

#### **Workplace Learning**

Subjective motives and supervisor support matter VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2011 135 Seiten, 39,95 EUR, ISBN 978-3-531-17857-8

MICHAELA BROCKMANN, LINDA CLARKE, CHRISTOPHER WINCH with GEORG HANF, PHILIPPE MÉHAUT, ANNEKE WESTERHUIS

# Knowledge, skills and competence in the European labour market: What's in a vocational gualification?

Routledge, Oxon, UK 2011

224 Seiten, 26,99 EUR, ISBN 978-0-415-55691-0

CHRISTINA FINK

#### Der Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung

Perspektiven für die kommunale Bildungslandschaft VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2011 344 Seiten, 39,95 EUR, ISBN 978-3-531-18149-3

MARION FLEIGE

#### Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung

Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger Waxmann Verlag, Münster 2011 254 Seiten, 29,90 EUR, ISBN 978-3-8309-2468-5

MONIKA HACKEL

# Auf dem Weg zum interdisziplinären mechatronischen Konstruktionsprozess

Entwickelnde Arbeitsforschung im Maschinen- und Anlagenbau Peter Lang Verlag, Frankfurt a.M. 2011 315 Seiten, 47,80 EUR, ISBN 978-3-631-61054-1



#### Beratungsarbeit im 'Zwischen'

Professionalisierungswege der Weiterbildungsberatung für Frauen Reihe "Weiterbildung und Biographie" Verlag Barbara Budrich, Opladen 2011 375 Seiten, 36,00 EUR, ISBN 978-3-86649-404-6

RES MARTY, ANDREAS HIRSCHI , DANIEL JUNGO, MARTINA JUNGO, RENÉ ZIHLMANN (Hrsa.)

#### Berufswahlfreiheit

Ein Modell im Spannungsfeld zwischen Individuum und Umwelt SDBB Verlag, Bern 2011 200 Seiten, 26,- CHF, ISBN 978-3-03753-060-3

LUKAS NEUHAUS

#### Wie der Beruf das Denken formt

Berufliches Handeln und soziales Urteil in professionssoziologischer Perspektive

306 Seiten, 29,90 EUR, ISBN 978-3-8288-2507-9

SYLVIA PURZ

# Duale Studiengänge als Instrument der Nachwuchssicherung Hochqualifizierter

Peter Lang Verlag, Frankfurt a.M. 2011 274 Seiten, 44,80 EUR, ISBN 978-3-631-61754-0

MARC THIELEN (Hrsg.)

# Pädagogik am Übergang: Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule

Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbronn 2011 284 Seiten, 17,90 EUR, ISBN 978-3-7815-1784-4



#### JOCHEN OLTMER

#### Geographical mobility and qualification – a historical perspective

The fundamental economic transformation of the past few decades has caused seismic shifts in the interrelationship between geographical mobility and qualification. Although migration was not infrequently linked to the acquisition of qualifications, the knowledge transfer due to the movement of specialists remained marginal compared to the mass migrations of unqualified workers. In view of the accelerated pace of structural economic change since the Second World War, however, and the increasing level of professionalisation and specialisation in the most diverse sectors of employment, the acquisition of qualifications has become more important.

#### ANNA ATŁAS, KLAUS FAHLE, ERNST GESSLBAUER Effectively promoting learner mobility

Strategies – programmes – options for action

Cross-border mobility is a high priority on the European agenda and makes a substantial contribution to building the capabilities and competence to be innovative and competitive in the international arena. Three representatives from the National Agencies in Germany, Austria and Poland give their assessments on the current state of development, the effectiveness of existing programmes and instruments, and the next steps to be taken at national and European level.

#### BERTHOLD HÜBERS

#### Learning abroad: Current status and prospects of cross-border mobility

Spending time in other countries is seen as the patent method for building international vocational competence. However, the annual number of initial vocational trainees completing a phase of their learning abroad was previously unknown. This is the question pursued in a study commissioned by the National Agency "Education for Europe" and carried out at BIBB. The article presents key findings of this study and sets out perspectives for integrating phases of learning abroad as a standard element of vocational education and training.

# ANDREAS KREWERTH, KATHARINA BÖKMANN Allowing your thoughts to wander?

Empirical findings on the emergence of transnational mobility in initial vocational training

In the wake of globalisation, employees have to develop an intuitive understanding of foreign cultures as part of working life in order to be able to behave appropriately in international work settings. International competence can be learned at an early stage by spending periods abroad during initial vocational training. The article describes under which circumstances young people develop an interest in completing part or all of their initial vocational training abroad.

#### KORINNA HEIMANN

# More than a "travel service": Educational flanking of internships abroad in initial vocational training

To ensure that the desired learning objectives are achieved, learning processes abroad should be teacher-supported. Until now, however, there has been a lack of systematic practice for supporting learning before, during and after

a visit abroad and for integrating these work placements conceptually into initial vocational training. The article describes how companies deal with work placements abroad, and makes recommendations for educational practice.

#### KARIN KÜßNER, SIBILLA DREWS

#### Making visible and recognising the learning outcomes of visits abroad

The growing length of phases spent abroad during initial vocational training and the focus on specialist competence are heightening expectations as regards the quality of visits abroad. So far, however, there has been a lack of standardised criteria for describing and assessing learning outcomes and for defining units of learning outcomes. The article makes reference to examples from the Leonardo da Vinci programme to show how phases of mobility can be interlinked more closely with the structure and subject-matter of initial vocational training in Germany.

# MARKUS P. NEUENSCHWANDER, REBEKKA HARTMANN Decision-making processes of young people making their first career and apprenticeship choices

In the course of an interview study in the Swiss canton of Solothurn, the determinants of vocational training decisions were investigated by means of qualitative content analysis. The results give rise to a phased model that points out strategies and contextual features of career choice. It becomes clear that effective support for prevocational training must not be limited to imparting factual information, but should also encourage a vocational exploration process that encompasses experience in the occupational field, attachment figures and feelings.

# HILKE TEUBERT, MARVIN KLEINEMEIER, MARKUS KAMANN Real-life motivation: Sports stadiums as venues for vocational orientation

Experience from the Arena4You project

Few places arouse more emotions in human beings than football and event arenas. But few people are aware that up to 3,000 employees from the most varied occupational fields have to work hand in hand on a Bundesliga match day. The "Arena4You" concept utilises this combination of the emotionally charged venue and the real-life reflection of the German occupational spectrum, by transplanting vocational orientation provision into the stadium environment. The article introduces the first findings and results from the implementation and academic monitoring of the pilot project.

#### VOLKER REIN

# US Associate Degrees – Short cycle qualifications at the interface of vocational and academic education

In the debate on the design of a permeable education system in the USA, Associate Degrees from post-secondary community colleges – short-cycle programmes below Bachelor's level – are a focal point of the US higher education system. At the interface of vocational and academic education, they are intended to meet demand for highly qualified skilled workers and, at the same time, to open up access to academic educational pathways. The article explains the design of Associate Degrees, and goes on to highlight developments which aim to do justice to the growing significance of competence and learning outcomes.

Translation: Deborah Shannon, Academie Text and Translation, Norwich

#### IMPRESSUM

#### Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

40. Jahrgang, Heft 4/2011, Juli 2011 Redaktionsschluss 8. Juli 2011

#### Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) Der Präsident

Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

#### Redaktion

Christiane Jäger (verantw.),
Dr. Astrid Recker (stellv. verantw.),
Stefanie Leppich, Katharina Reiffenhäuser
Telefon: 0228 - 107-1723/-1724

E-Mail: bwp@bibb.de

Internet: www.bwp-zeitschrift.de

#### Beratendes Redaktionsgremium

Thomas Bergzog, BIBB; Prof. Dr. Sandra Bohlinger, Universität Osnabrück; Prof. Dr. Gerhard Christe, Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (IAJ) Oldenburg; Margit Ebbinghaus, BIBB; Melanie Hoppe, BIBB; Barbara Lorig, BIBB; Dr. Loert de Riese-Meyer, Henkel AG & Co. KGaA, Düsseldorf

#### Gestaltung

Hoch Drei GmbH, Berlin

#### Verlag, Anzeigen, Vertrieb

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld Telefon: 0521 - 9 11 01 -11, Fax -19

E-Mail: service@wbv.de

#### Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 7,90 €, Jahresabonnement 39,70 € Auslandsabonnement 44,40 € jeweils zuzüglich Versandkosten, zweimonatlich

#### Kündigung

Die Kündigung kann bis drei Monate vor Ablauf eines Jahres beim Verlag erfolgen.

#### Copyright

Die veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit Genehmigung des Herausgebers.

Manuskripte gelten erst nach Bestätigung der Redaktion als angenommen. Namentlich gezeichnete Beiträge stellen nicht unbedingt die Meinung des Herausgebers dar. Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare werden nicht zurückgesandt.

ISSN 0341-4515

#### ANNA ATŁAS

Foundation for the Development of Education System ul. Mokotowska 43 PL-00-551 Warsaw anna.atlas@frse.org.pl

#### TORBEN BÖHLE

Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft gGmbH Kanalstraße 23 26135 Oldenburg torben.boehle@bnw.de

#### ■ ERNST GESSLBAUER

Nationalagentur Lebenslanges Lernen Ebendorferstr. 7 A-1010 Wien ernst.gesslbauer@oead.at

#### ■ REBEKKA HARTMANN

Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz Institut Forschung und Entwicklung Obere Sternengasse 7 CH-4502 Solothurn rebekka.hartmann@fhnw.ch

#### DR. KORINNA HEIMANN

Bezirksamt Hamburg-Mitte Fachamt Sozialraummanagement Klosterwall 4 20095 Hamburg korinna.heimann@hamburgmitte.hamburg.de

#### MARKUS KAMANN

gpdm – Gesellschaft für Projektierungs- und Dienstleistungsmanagement GmbH Breslauer Str. 31 33098 Paderborn mkamann@gpdm.de

#### ■ MARVIN KLEINEMEIER

gpdm – Gesellschaft für Projektierungs- und Dienstleistungsmanagement GmbH Breslauer Str. 31 33098 Paderborn mkleinemeier@gpdm.de

#### IRIS KUHNERT, M.A.

ICM Consulting Postfach 300452 51333 Leverkusen kuhnert@icm-consulting.com

#### THOMAS LAKIES

Richter am Arbeitsgericht Berlin Brentanostr. 51 12163 Berlin thomas.lakies@gmx.de

#### DR. WOLFGANG MÜLLER

Zentrale Europavertretung der Bundesagentur für Arbeit Rue d'Arlon 50 B-1000 Brüssel Zentrale.Europa-Vertretung@ arbeitsagentur.de

# PROF. DR. MARKUS P. NEUENSCHWANDER

Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz Institut Forschung und Entwicklung Obere Sternengasse 7 CH-4502 Solothurn markus.neuenschwander@fhnw.ch

#### PROF. DR. JOCHEN OLTMER

Universität Osnabrück Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) 49069 Osnabrück joltmer@uni-osnabrueck.de

#### DR. CHRISTIAN SPERLE

Zentralverband des Deutschen Handwerks Berufliche Bildung Mohrenstraße 20/21 10117 Berlin dr.sperle@zdh.de

#### DR. HILKE TEUBERT

Eberhard-Karls-Universität Tübingen Institut für Sportwissenschaft Wilhelmstr. 124 72074 Tübingen hilke.teubert@ifs.uni-tuebingen.de

#### ■ PETER THIELE

Bundesministerium für Bildung und Forschung Heinemannstraße 2 53175 Bonn peter.thiele@bmbf.bund.de

#### KATHARINA BÖKMANN

katharina.boekmann@unibielefeld.de

# DR. REGINA DIONISIUS

dionisius@bibb.de

#### SIBILLA DREWS

drews@bibb.de

#### KLAUS FAHLE

fahle@bibb.de

## DR. GEORG HANF

hanf@bibb.de

#### BERTOLD HÜBERS

huebers@bibb.de

#### ANDREAS KREWERTH

krewerth@bibb.de

#### KARIN KÜßNER

kuessner@bibb.de

#### NICOLE LISSEK

lissek@bibb.de

#### MIRIAM MPANGARA

mpangara@bibb.de

#### ■ DR. VOLKER REIN

rein@bibb.de

#### DR. FRIEDEL SCHIER

schier@bibb.de

## GUNTHER SPILLNER

spillner@bibb.de

#### ANDREAS VOSSENKUHL

vossenkuhl@bibb.de

#### PROF. DR. REINHOLD WEIß

reinhold.weiss@bibb.de

Lyon | Madrid | Moskau | München | Stuttgart | Wien | Zürich Barcelona | Budapest | Genf | Hamburg



# 20.-22. September 2011 Messe Köln





# www.zukunft-personal.de

Zeitgleich mit



2. Europäischer Fachkongress für E-Learning, Wissensmanagement und Personalentwicklung

Mit freundlicher Unterstützung von



















