
Berufliches Lernen im Ausland – Stand der Forschung und Desiderata an die Berufs- und Wirtschaftspädagogik

1 Rechtliche Spielräume im BBiG für das Lernen im Ausland

Das Berufsbildungsgesetz (BBiG v. 23.03.2005, BGBl. I, 931) wurde 2005 novelliert. Im §2 Abs.2 wurde neu geregelt, dass Teile der Ausbildung im Ausland durchgeführt werden können (vgl. Abbildung 1). Die Dauer soll ein Viertel der festgelegten Ausbildungsdauer nicht überschreiten. Das können bis zu 9 Monate sein. Es handelt sich nunmehr um Zeiträume, die lange Zeit weitgehend als unrealistisch galten. Sie gehen auch weit über die Erfahrungen mit zwei bis vierwöchigen Auslandspraktika hinaus, die bisher vorwiegend aus dem EU-Programm Leonardo da Vinci vorliegen. Die durchschnittliche Dauer betrug 2008 im Rahmen der deutschen Leonardo da Vinci Maßnahmen fünfeinhalb Wochen¹.

Mit dem Gastbetrieb im Ausland kommt ein neuer Lernort ins Spiel (vgl. Abbildung 1), über den wenig bekannt ist.

§ 2 Lernorte der Berufsbildung

(1) Berufsbildung wird durchgeführt

1. in Betrieben der Wirtschaft, in vergleichbaren Einrichtungen außerhalb der Wirtschaft, insbesondere des öffentlichen Dienstes, der Angehörigen freier Berufe und in Haushalten (betriebliche Berufsbildung),

2. in berufsbildenden Schulen (schulische Berufsbildung) und

3. in sonstigen Berufsbildungseinrichtungen außerhalb der schulischen und betrieblichen Berufsbildung (außerbetriebliche Berufsbildung).

(2) Die Lernorte nach Absatz 1 wirken bei der Durchführung der Berufsbildung zusammen (Lernortkooperation).

(3) Teile der Berufsausbildung können im Ausland durchgeführt werden, wenn dies dem Ausbildungsziel dient. Ihre Gesamtdauer soll ein Viertel der in der Ausbildungsordnung festgelegten Ausbildungsdauer nicht überschreiten.

Abb. 1: Lernorte der Berufsbildung (Quelle: BBiG)

Auch an die Auslandsaufenthalte selbst müssen erweiterte Anforderungen gestellt werden als bisher an die relativ kurzen Praktika. Dabei geht es weniger um Fragen der nationalen Aner-

¹ Klaus FAHLE auf der Fachtagung „Lerneinheiten internationaler Berufskompetenz, 25./26.6.2008, Bonn, http://www.na-bibb.de/uploads/leonardo_da_vinci/lerneinheiten_fahle.pdf 21-09-2008

kennung für die Ausbildung, sondern vor allem um eine entsprechende Qualität zur Sicherung des Ausbildungsziels. Das betrifft insbesondere Aufenthalte von einer mehr als vierwöchigen Dauer, bei denen die Betriebe einen Plan mit der zuständigen Stelle abstimmen müssen. Diese überwacht und fördert darüber hinaus den Ausbildungsabschnitt im Ausland in geeigneter Weise (BBiG § 76 Abs.3; vgl. Abbildung 2).

§ 76 Überwachung, Beratung

(1) Die zuständige Stelle überwacht die Durchführung 1) der Berufsausbildungsvorbereitung, 2) der Berufsausbildung und 3) der beruflichen Umschulung und fördert diese durch Beratung der an der Berufsbildung beteiligten Personen. Sie hat zu diesem Zweck Berater oder Beraterinnen zu bestellen.

(2) Auszubildende, Umschulende und Anbieter von Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung sind auf Verlangen verpflichtet, die für die Überwachung notwendigen Auskünfte zu erteilen und Unterlagen vorzulegen sowie die Besichtigung der Ausbildungsstätten zu gestatten.

(3) Die Durchführung von Auslandsaufenthalten nach § 2 Abs. 3 überwacht und fördert die zuständige Stelle in geeigneter Weise. Beträgt die Dauer eines Ausbildungsabschnitts im Ausland mehr als vier Wochen, ist hierfür ein mit der zuständigen Stelle abgestimmter Plan erforderlich.

(4) Auskunftspflichtige können die Auskunft auf solche Fragen verweigern, deren Beantwortung sie selbst oder einen der in § 52 der Strafprozessordnung bezeichneten Angehörigen der Gefahr strafgerichtlicher Verfolgung oder eines Verfahrens nach dem Gesetz über Ordnungswidrigkeiten aussetzen würde.

(5) Die zuständige Stelle teilt der Aufsichtsbehörde nach dem Jugendarbeitsschutzgesetz Wahrnehmungen mit, die für die Durchführung des Jugendarbeitsschutzgesetzes von Bedeutung sein können.

Abb. 2: Überwachung/Beratung der Berufsbildung (Quelle: BBiG)

Die Fragen, die sich daraus ergeben, sind in der deutschen Berufsbildungsforschung bisher praktisch nicht thematisiert worden. Ergebnisse über Auslandspraktika liegen allenfalls aus Evaluierungen von nationalen und EU-Programmen (hier insbesondere Leonardo da Vinci) vor. Die folgenden Ausführungen beziehen sich vor allem auf die Elemente, die in besonderem Maße am ausländischen Lernort vermittelt werden können (internationale Kompetenzen), nicht auf die reine Fachpraxis, deren Qualitätssicherung dem inländischen Ausbildungsbetrieb in Zusammenarbeit mit den Kammern unterliegt. Allerdings werden hier wohl - mit zunehmender Dauer eines Aufenthalts - zukünftig verstärkt Qualitätsfragen (vgl. Abschnitt 5) zu stellen sein.

Die Dauer eines Auslandsaufenthaltes ist eine der wichtigsten Bestimmungsgrößen für dessen erfolgreiche Gestaltung (KRISTENSEN/ WORDELMANN 2008a). Je länger der Aufenthalt,

desto höher sind die Erwartungen an den beruflichen Kompetenzerwerb (BORCH/ DIETRICH/ FROMMBERGER/ REINISCH/ WORDELMANN 2003 sowie WORDELMANN 2000) und desto mehr muss folglich auf die Qualität geachtet werden. Insgesamt kommen mehr und vor allem neue berufspädagogische Aspekte ins Spiel.

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

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

Die Möglichkeiten des dänischen Ausbildungssystems machen auch deutlich, dass die Realisierung von Ausbildungsabschnitten im Ausland nicht nur von gesetzlichen Regelungen sondern auch von den Strukturen der Ausbildung abhängig ist. Das betrifft sowohl die Finanzierung als auch die Rolle der Berufsschulen. Das dänische Berufsbildungssystem verfügt über eine Umlagefinanzierung, mit der die finanziellen Probleme weitgehend gelöst werden können. Zugleich ist die Flexibilität der Berufsschulen sehr groß. Die Lehrlinge in Dänemark müssen zwar zeitweise zum Blockunterricht aus dem Ausland zurückkehren. Allerdings können bei dieser Gelegenheit auch Kompetenzvergleiche und ggf. gezielte Maßnahmen zum Ausgleich schulischer Defizite durchgeführt werden.

2 Transnationale Mobilität in der Berufsausbildung

Das deutsche duale System der Berufsausbildung hat traditionell einen guten internationalen Ruf, obwohl es durch die starke betriebliche Orientierung in Europa in der Minderheit ist. Neben der daraus resultierenden hohen berufspraktischen Komponente (Berufsfähigkeit) wird der Existenz des dualen Systems auch die im internationalen Vergleich niedrige Jugendarbeitslosigkeit zugeschrieben. Allerdings deuten Untersuchungen der OECD darauf hin, dass der Vorteil eines geringeren Arbeitslosigkeitsrisikos, den eine abgeschlossene Berufsausbil-

dung bietet, anders als bei Hochschulabsolventen in späteren Lebensjahren abnimmt (OECD 2006, Ziffern 556 bis 612).

In letzter Zeit gerät das duale System im Zuge der Entwicklung zu einem europäischen Bildungsraum zunehmend in die Diskussion (z.B. HANF/Rein 2007). Wenn auch eine Angleichung der Systeme politisch nicht direkt gewollt scheint, so dürfte die angestrebte Transparenz schon zu Vergleichen und entsprechenden Weiterentwicklungen der Systeme führen, möglicherweise bis hin zu einer „europäischen Berufsbildung“ (HEß/ SPÖTTL 2008). Die verstärkte Förderung der Mobilität sowie von Modellprojekten zum EQF und ECVET, deren exemplarische Erprobung (DECVET; vgl. MILOLAZA/ FROMMBERGER/ SCHILLER/ REINISCH/ DIETRICH/ MEERTEN 2008) und Umsetzung (DQF) sowie die Forderungen des Innovationskreises Berufliche Bildung (IKBB) nach mehr Internationalität in den Ausbildungsvorschriften werden das Duale System international anschlussfähiger machen.

2.1 Transnationale Praktika

Transnationale Praktika stellen ein sehr komplexes Element einer internationalen und interkulturellen Qualifizierung in der Berufsausbildung dar, weil sie sich nicht nur an Qualifizierungszielen, sondern an unterschiedlichen Zielen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen orientieren. Häufig sind aber alle der folgenden Zielsetzungen in der Praxis enthalten (vgl. KRISTENSEN 2004, 40ff):

- *Humanitäre Ziele:* hier geht es um die Förderung der Völkerfreundschaft und des friedlichen Zusammenlebens der Kulturen in Europa. Langfristiges Ziel könnte es sein, die nationalen Sichtweisen hin in die Richtung einer „europäischen Staatsbürgerschaft“ zu überwinden.
- *Förderung der Mobilitätsfähigkeit:* hier geht es um die in den EWG-Verträgen garantierte Realisierung des Ziele des freien Austauschs von Waren, Dienstleistungen und eben auch von Arbeit. Allerdings hält sich die Mobilität des Faktors Arbeit im Vergleich zu der des Faktors Kapital im europäischen Binnenmarkt bisher in Grenzen.
- *Förderung beruflicher Fähigkeiten:* hier wird die Möglichkeit geboten, sich Fähigkeiten anzueignen, die im Heimatland nicht oder nur schwer erworben werden können.
- *Förderung der Mobilität als Basisqualifikation:* Mobilität stellt im Zuge der Globalisierung und der technologischen Entwicklung eine wichtige und notwendige Qualifikation im globalen Wettbewerb der Wirtschaftsräume dar. Sie ist eng verknüpft mit interkultureller Kompetenz und stellt so etwas wie deren berufliche Operationalisierung dar.

Was die Intensität des Themas in der nationalen Berufsbildungsdiskussion und die gesetzlichen und praktischen Möglichkeiten der Durchführung von transnationalen Praktika in der Berufsausbildung anbetrifft, so liegt die Bundesrepublik Deutschland – europäisch betrachtet – in der Spitzengruppe. In dieser Gruppe sind außerdem Dänemark, Schweden und die Nie-

derlande (vgl. KRISTENSEN 2004, 30ff). Auslandspraktika können in die Ausbildung integriert werden oder sind ein wichtiges Ziel der Berufsbildungspolitik. Deutschland ist vor allem deswegen in dieser Gruppe, weil es viele einzelbetriebliche Aktivitäten gibt, eine vergleichsweise hohe Quote der Beteiligung an EU-Programmen und auch die rechtlichen Bedingungen für Auslandspraktika während der Berufsausbildung verbessert wurden. Diverse Leitfäden für Auslandspraktika sind nur ein Ergebnis (u.a. Nationale Agentur 2008, DIHK 2007, Westdeutscher Handwerkskammertag o.D.). Interessant ist, dass in letzter Zeit Länder wie Österreich, Finnland und auch Frankreich – etwa im Rahmen der laufenden EU-Ratspräsidentschaft – auf diesem Gebiet verstärkte Anstrengungen unternehmen.

2.2 Umfang von Mobilitätsmaßnahmen

Generell nimmt in Deutschland jährlich gut ein Prozent der Auszubildenden an Auslandsaufenthalten teil. Damit liegt Deutschland in etwa im europäischen Rahmen (MoVE-iT 2006, 24). Im Jahre 2008 werden vermutlich rund 10.000 deutsche Auszubildende am Leonardo-da-Vinci-Programm teilnehmen. Eine Verdoppelung bis 2015 wird angestrebt. Die Mobilitätsanteile in der Berufsausbildung im Rahmen von „Leonardo da Vinci“ und binationalen Programmen sind seit 2002 kontinuierlich gestiegen und erreichen 2008 einen Wert von 1,6%². Über die Mobilität außerhalb von nationalen und EU-Programmen liegen keine verlässlichen Daten vor. Es ist bekannt, dass insbesondere große Unternehmen (Automobilindustrie, chemische Industrie u. a.), aber auch international agierende KMU, etwa im Maschinenbau, einen relevanten Anteil ihrer Auszubildenden während der Ausbildung zu Tochterunternehmen oder Kooperationspartnern ins Ausland entsendet.

Was die Teilnahme an Mobilitätsmaßnahmen während der Ausbildung anbetrifft, scheinen – vor dem Hintergrund einer relativ schlechten Datenlage – vor allem die großen und wichtigen Ausbildungsbereiche der Metall- und Elektroberufe unterrepräsentiert zu sein, wie die folgende Tabelle 1 zeigt. Der Schwerpunkt liegt – fast schon traditionell – im Hotel- und Gastgewerbe. Bei der Gesamtzahl ist zu beachten, dass ein großer Teil (3012 Fälle) in schulischen Organisationen im Ausland aufgenommen wurde und es eine große Restkategorie „sonstige Dienstleistungen“ (594 Fälle) gibt.

² http://www.na-bibb.de/uploads/leonardo_da_vinci/lerneinheiten_fahle.pdf (22-09-2008)

Tabelle 1: **Anzahl deutscher Teilnehmer in Projekten „Leonardo da Vinci“**

Mobilität in ausgewählten Berufsfeldern (nach aufnehmenden Organisationen)	Anzahl deutscher Teilnehmer in Leonardo-da-Vinci-Projekten 2005 bis 2007
Metall- und Elektro	188
Hotel- und Gastgewerbe	243
Land-, Tier- und Forstwirtschaft	105
Öffentliche Verwaltung und Sicherheit	88
Gesundheit und Soziales	85
Insgesamt	5.093

(Quelle: Sonderauswertung Nationale Agentur/BIBB 2008)

Die Ergebnisse decken sich mit einer anderen europaweiten Untersuchung (Analyse der Wirkungen 2007, 16), wonach auch dort Teilnehmer/-innen aus dem produzierenden Gewerbe unterrepräsentiert, diejenigen aus dem Hotel- und Gastgewerbe und Erzieher überrepräsentiert sind.

Insgesamt fehlt es aber an aussagekräftigem Datenmaterial zur Mobilität in der Berufsbildung. Dabei geht es nicht nur um bessere Informationen über die beteiligten Ausbildungsberufe, sondern z.B. auch über die Art der Ausbildungsverhältnisse (betrieblich/außerbetrieblich). Jährliche Mobilitätsberichte wie in den Niederlanden (International Mobility in Education in the Netherlands 2006) wären eine wichtige Grundlage für weitere Entwicklungen.

3 Berufliches Lernen am internationalen Lernort

Die pädagogischen Dimensionen von Mobilität und speziell der Auslandspraktika sind – insbesondere, was die Berufsausbildung anbetrifft - lange Zeit nur rudimentär behandelt worden. Grundlegende Untersuchungen beschäftigen sich eher mit Studierenden (STADLER 1994) oder auch Führungskräften (STAHL 1998; BOLTEN 2007). Allerdings gibt es eine Reihe von Evaluierungen, die sich mit den Lerneffekten von transnationalen Praktika auseinandersetzen (z.B. ALEXANDER u.a. 2001; STAHL/ KALCHSCHMID 2000, 22ff; Analyse der Wirkungen 2007).

Der Ausgangspunkt eines lernpädagogischen Ansatzes zur Analyse der Bedingungen des neuen internationalen Lernortes liegt in der Betrachtung von Mobilität als einem didaktischen Instrument (vgl. zum folgenden KRISTENSEN 2004). Das Ziel der Maßnahmen liegt dem-

nach naturgemäß in der Optimierung der Lerneffekte. Angestrebte pädagogische Effekte von Auslandsaufenthalten:

- Für die meisten jungen Menschen liegt der wichtigste Effekt in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit, die teilweise sprunghaft ist. Sie kann auch zu neuen beruflichen Orientierungen führen.
- Die Entwicklung von interkultureller Kompetenz ist ein Ziel, aber differenziert zu betrachten. Auslandsaufenthalte müssen nicht per se zu mehr Toleranz führen, sie können auch das Gegenteil bewirken.
- Das Erlernen der Sprache des Gastlandes ist ein weiteres Ziel, aber stark von den Vorkenntnissen, der Vorbereitung und auch der Dauer des Aufenthaltes abhängig.
- Das fachliche Lernen ist bei Kurzaufenthalten eher nachrangig, bei längeren aber von hoher Bedeutung. Es hängt von der Passung des Praktikums zum Praktikanten/zur Praktikantin, den Erfahrungen des aufnehmenden Unternehmens und von der Organisation und Qualität des Praktikums selbst ab (vgl. auch Abschnitt 5).

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

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

Zur pädagogischen Gestaltung von Auslandsaufenthalten ist deshalb der Rückgriff auf theoretische Grundlagen sinnvoll (vgl. zum folgenden KRISTENSEN 2004, 77ff; KRISTENSEN/WORDELMANN, 2008b).

3.1 Kulturtheoretische Überlegungen

Auslandspraktikant(inn)en haben die singuläre Chance, in ihrer Lernumgebung Unterschiedlichkeit zu erfahren. “If we were to describe the learning in placements abroad with one sentence, *learning through exposure to diversity* would be a good try. By the term *diversity* is not just meant linguistic and general cultural diversity, but also – and in particular – professional diversity.” (KRISTENSEN 2004, 88).

Lernen in einem Betrieb im Ausland entwickelt sich in einem Klima, in dem vertraute Gegenstände und Aufgaben anders wahrgenommen und durchgeführt werden können (dazu auch HOFSTEDE 1993). Lernen geschieht aber auch in einer betrieblichen Realität, die ganz anders sein kann, als die Teilnehmer/-innen sie aus ihrem Heimatland kennen.

Das Lernen verlangt deshalb einen Prozess der Reflexion über diese Verschiedenartigkeit. Reflexion ist die Bedingung dafür, dass Teilnehmer/-innen sich selbst Meinungen bilden können und kulturelle Veränderungsprozesse in Gang setzen können. Wenn dieser Prozess sich allerdings vollständig unbegleitet entwickelt, besteht auch die Gefahr, dass er zu negativen Resultaten führt. Sobald Teilnehmer/-innen aber die Erfahrung gemacht haben, dass Reflexion und Toleranz sie selbst in der Einschätzung von Menschen verschiedenartiger Kulturen voranbringen, können sie diese Erfahrungen zukünftig auch in anderen, z.B. beruflichen Situationen anwenden.

3.2 Situationsorientiertes Lernen

Bei Auslandsaufenthalten kommt – wegen der spezifischen Umgebung – der jeweiligen Lernsituation eine besondere Bedeutung zu. Die soziale Dimension des Lernens hat eine größere Bedeutung als die kognitiven Prozesse. Lernen geschieht im Kontext mit Personen aus einer anderen Kultur im Gastbetrieb. „This ‘community of practice’ is not necessarily local, but encompasses all those who are active in the practice, i.e. the bearers of the culture of which the practice is the concrete expression. Learning in this community of practice takes place as newcomers are allowed to follow, observe and work with the more experienced practitioners within the community, and gradually – through a process of identification and imitation – to move closer towards the centre of the community until they one day are accepted as full members of this.” (KRISTENSEN 2004, 86). Durch die Einbeziehung in den Arbeitsprozess bewegen sich die Praktikant(inn)en weg aus einer peripheren Rolle hinein in einen partizipativen Prozess. Gelingt das allerdings nicht, beispielsweise weil die Umgebung nicht die Rolle des Lernenden akzeptiert, können die Möglichkeiten eines Auslandsaufenthalts nicht ausgeschöpft werden. Im Gegenteil: Teilnehmer/-innen bleiben „Außenseiter“ im wahrsten Sinne des Wortes und kehren mit entsprechenden Erfahrungen zurück.

3.3 Erfahrungs- und selbstorganisiertes Lernen

Auszubildende sind im Ausland „weit weg“ von ihrem eigentlichen Lernort. Ihr Heimatbetrieb kann sie bestenfalls „aus der Ferne“ versuchen zu steuern. Damit rücken sie selbst in das Zentrum des Lernprozesses. An dem neuen internationalen Lernort sind sie für sich selbst in viel höherem Maße verantwortlich als im Heimatland. „It is essential that participants on their own come to terms with the diversity they encounter around them. They will not have their usual network of family, friends and teachers to receive instruction and examples from on how to solve the numerous large and small problems that everyday life in- and outside of their placement presents them with. On the other hand, the fact that they are alone in this new environment also means that they can act in an atmosphere where they are free from the expectations of others and can experiment with aspects of their personality that are normally not activated.” (KRISTENSEN 2004, 98 f.).

Ausbildungsabschnitte im Ausland spielen sich auf einem hohen lerntheoretischen Niveau ab. Sie bieten die Chance zur Erweiterung der beruflichen und persönlichen Handlungskompetenzen. Auslandsaufenthalte stellen aber nicht automatisch die höchste Form interkulturellen

Lernens dar, weil dieses immer situationsabhängig ist und die speziellen Bedürfnisse der Teilnehmer/-innen berücksichtigen muss.

4 Lernen im Ausland: Erwerb internationaler Kompetenzen

BBiG §2 Abs.2 sagt nicht, dass bestimmte Ausbildungsabschnitte im Ausland durchgeführt werden *müssen*. Prinzipiell sind alle Anforderungen, die in den Ausbildungsordnungen festgeschrieben sind, im Inland vermittelbar. Allerdings dürfte für eine Reihe von Anforderungen, die man mit „internationalen Kompetenzen“ umschreiben kann, der ausländische Lernort erheblich bessere Bedingungen bieten. Andererseits müssen solche „internationalen“ Anforderungen nicht unbedingt in den Ausbildungsordnungen verankert sein, um den Auszubildenden einen Auslandsaufenthalt während der Berufsausbildung zu ermöglichen, da die Ausbildungsordnungen nur Mindestanforderungen festschreiben.

Die Vermittlung internationaler Kompetenzen stellt sicherlich die primäre Motivation für die Integration von Ausbildungsabschnitten im Ausland dar, wenn auch bei längeren Aufenthalten die Fachpraxis an Bedeutung gewinnt (KRISTENSEN/ WORDELMANN 2008a).

4.1 Die Bedarfsseite: das Konzept der internationalen Qualifikationen

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

- *Internationale Fachkompetenz* setzt zunächst hervorragende berufliche Fachkenntnisse voraus. Sie sind sozusagen die Eintrittskarte für internationale Tätigkeiten. Für die Betriebe ist gerade die fachliche Kompetenz der Ausgangspunkt für internationale Einsätze und steht häufig im Zentrum personalpolitischer Überlegungen. Die Fachkenntnisse sollen sich auch auf spezielle internationale berufliche Kenntnisse beziehen, wie etwa internationale Normen, Rechtskenntnisse etc.
- *Fremdsprachenkenntnisse* sind für berufliches Handeln im internationalen Kontext unabdingbar. In aller Regel sind aber Fremdsprachenkenntnisse unterschiedlicher Niveaus erforderlich. Auf der Ebene der Führungskräfte, wo der direkte Kontakt mit ausländischen Kunden/Partnern auch in Zukunft eine große Rolle spielen dürfte, werden häufig verhandlungssicheres Englisch, aber auch Kenntnisse weiterer Sprachen gefor-

dert. Gelegentlich wird aber auch darauf hingewiesen, dass internationale Tätigkeiten - auch im Ausland - ohne oder nur mit rudimentären Kenntnissen einer fremden Sprache erledigt werden können. In dem Maße, in dem aber die Internationalisierung über neue Technologien an die heimischen Arbeitsplätze der dual ausgebildeten Fachkräfte kommt, werden auch hier mindestens ausreichende Englischkenntnisse notwendig sein.

- Die Dimension der *interkulturellen Kompetenz* als dem dritten berufsbezogenen Aspekt internationaler Qualifikationen reicht von „im Ausland klarkommen“ über „kulturelle Neugierde“ bis hin zu hoher Verhandlungskompetenz in einer fremden Situation und Sprache. Wichtig ist auch die Fähigkeit, mit ausländischen Partner(inne)n, Kolleg(inn)en oder Kund(inn)en auf einer gemeinsamen Ebene zu kommunizieren und zu kooperieren. Das betrifft generell den Umgang mit interkultureller Diversifikation (GLASER u.a. 2007; HECHT-EL MINSHAWI 2008), welcher bei der Entwicklung zu einer Dienstleistungsgesellschaft eine zunehmende Rolle spielt. Dazu kommen noch Kenntnisse über fremde Kulturen (Lebensweisen, Sitten, Gewohnheiten, Mentalitäten) und beispielsweise auch die Fähigkeiten, sich den schnellen Veränderungen im internationalen Geschäft anzupassen und über die eigenen Grenzen hinaus zu denken und zu handeln. Die Dimension der interkulturellen Kompetenz hat somit nicht nur eine betriebliche sondern auch gesellschaftliche Bedeutung. Sie kann – gerade auch unter dem Verwertungsaspekt - im weitesten Sinne als Mobilitätsfähigkeit interpretiert werden. Interkulturelle Kompetenz wird schon als „Schlüsselkompetenz des 21.Jahrhunderts“ bezeichnet (Interkulturelle Kompetenz 2007) und rückt verstärkt in das Zentrum der internationalen Personalentwicklung (BOLTEN 2007).
- Durch die vermehrte Nutzung des Internets hat sich die Art und Weise, wie Geschäfte abgewickelt werden, in vielen Branchen grundlegend verändert. Beispielsweise werden Routinebestellungen in der Regel vollständig über E-Commerce-Systeme abgewickelt. Das gilt zunehmend auch für technikferne Berufe. Hier kommt eine vierte Dimension - die „*Netzkompetenz*“ - (WORDELMANN 2000) ins Spiel. Es geht dabei zum einen um die technische Kompetenz im Umgang mit Inter- und Intranet, d.h. in der Arbeit mit Netzen. Sie ist gekennzeichnet durch prinzipielle Grenzenlosigkeit und verlangt deshalb auch die Fähigkeit der erfolgreichen Arbeit innerhalb von Netzwerken - vom unmittelbaren persönlichen Kontakt bis hin zu vielfältigen technikbasierten Kommunikationsformen (Telefon, Internet, Videokonferenzen, aber auch spezielle fachliche Software und Software tools, die grenzüberschreitend genutzt werden). Die Entscheidungsfähigkeit darüber, welche Kontaktformen gewählt werden, ist selbst Teil dieser umfassenden Kompetenz. Allgemeines Qualifizierungsziel ist es, vernetzt zu denken und zu handeln und damit im Prozess der Internationalisierung berufliche Handlungskompetenz zu gewinnen. Netzkompetenz stellt nicht nur eine Basisqualifikation für die zukunftsorientierte Gestaltung der innerbetrieblichen Prozesse dar. Sie ist auch unabdingbar für die internationale Arbeitsteilung.

Für international orientierte Fachkräfte bedeutet das Konzept, dass sie möglichst viele der genannten Dimensionen in sich vereinigen sollten. Weder Fremdsprachen oder internationale

berufliche Kenntnisse allein reichen aus, um die hohen Anforderungen an internationalen Arbeitsplätzen zu erfüllen (siehe auch BAHL 2009).

4.2 Internationale Qualifikationen: Bedarfe am Arbeitsplatz

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

In den BIBB-IAB/BAuA-Erhebungen werden die Erwerbstätigen nach den Gebieten gefragt, auf denen sie besondere Kenntnisse bzw. Fachkenntnisse und nicht nur Grundkenntnisse benötigen.

In den 90-iger Jahren war der Bedarf an Fremdsprachen am Arbeitsplatz noch relativ stabil. 1999 war es nur etwa jeder Zehnte, der besondere Kenntnisse in einer Fremdsprache benötigte. Inzwischen hat sich die Anwendung schon in Bezug auf Grundkenntnisse erheblich verbreitert. 2006 brauchte etwa jeder fünfte Erwerbstätige in Deutschland (22 %) mindestens Grundkenntnisse in der englischen Sprache (HALL 2007, 49). Bei denjenigen mit einer dualen oder schulischen Ausbildung waren es 2006 24 %, und in den Metall- und Elektroberufen benötigte jeder dritte Erwerbstätige fremdsprachliche Grundkenntnisse.

Bei der Interpretation dieser Ergebnisse muss beachtet werden, dass der am Arbeitsplatz genannte Bedarf an Fremdsprachen wohl nur noch bedingt als Indikator für die Internationalisierung der Anforderungen herhalten kann. Sicher ist für einen Teil der Befragten gerade die Anwendung der englischen Sprache so selbstverständlich geworden, dass sie dies als nichts Besonderes mehr betrachten.

Insgesamt entwickeln sich die Bedarfe an internationalen Kompetenzen dynamisch. Sie sind auch für einen großen der Fachkräfte unabdingbar, nachdem diese noch in den 90iger Jahren weitgehend nur für Führungskräfte mit universitärer Ausbildung für nötig erachtet wurden.

4.3 Internationale Kompetenzen in den Ausbildungsvorschriften

Als Folge der Bedarfe an den Arbeitsplätzen hat den letzten Jahren hat die Bedeutung von internationalen Kompetenzen in den Ausbildungsordnungen zugenommen. Sie beziehen sich auf:

- Fremdsprachenkenntnisse
- Interkulturelle Kompetenzen
- Internationale Fachkompetenzen
- Medien- und Netzkompetenz im Sinne der Fähigkeit, die neuen elektronischen Medien und das Internet sachgerecht nutzen zu können.

Hinsichtlich der *Fremdsprachenkompetenz* gibt es im Wesentlichen folgende Formulierungen:

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

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

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

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

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

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

- Nutzung von ... weltweiten Netzen, z. B. Internet
- DV-Anwendungen, z. B. ... Internetseiten ...
- Datenbanken und Datennetze benutzen
- Nutzung von Datennetzen und Kommunikationssystemen

- Nutzung von Diensten und Netzen für den Informationsaustausch
- Verkauf online

4.4 Internationale Kompetenzen im kaufmännischen Bereich

Aus dem kaufmännischen Bereich (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006; FROMMBERGER 2004) gibt es einige Beispiele, wo sich allerdings inzwischen die Frage stellt, ob nicht *notwendigerweise* ein Ausbildungsabschnitt im Ausland erforderlich ist.

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

Internationale Fachkompetenzen sind sowohl bei den Groß- und Außenhandelskaufleuten (Fachrichtung Außenhandel) als auch bei den Reiseverkehrskaufleuten prüfungsrelevant und spielen in den Ausbildungsordnungen eine wichtige Rolle. Im Außenhandelsbereich handelt es sich dabei vor allem um umfassende Kenntnisse im Zusammenhang mit Außenhandelsgeschäften und Auslandsmärkten, bei den Reiseverkehrskaufleuten ist geographisches, politisches, kulturelles, wirtschaftliches und tourismusbezogenes Wissen über verschiedene Zielgebiete gefragt.

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

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

4.5 Internationale Kompetenzen in den Metall- und Elektroberufen

Die Internationalisierung ist schon lange auch in den auch in den Werkstätten angekommen. Folgerichtig hat es auch in den Ausbildungsvorschriften der Metall- und Elektroberufe Verbesserungen gegeben (zum folgenden WORDELMANN 2008), wenn auch in unterschiedlicher Intensität (vgl. Abbildung 3).

Gemeinsame Kernqualifikationen	Industrielle Elektroberufe (VO vom 24.07.2007)	Industrielle Metallberufe (VO vom 23.07.2007)
Sprachkompetenz	<p>„Dokumente sowie technische Regelwerke und berufsbezogene Vorschriften, auch in Englisch, auswerten und anwenden“</p> <p>„Sachverhalte darstellen, Protokolle anfertigen, deutsche und englische Fachbegriffe anwenden“</p> <p>„schriftliche Kommunikation in Deutsch und Englisch durchführen“</p>	
Interkulturelle Kompetenz	<p>„Aufgaben im Team planen und abstimmen, kulturelle Identitäten berücksichtigen“</p>	<p>„Gespräche mit Kunden, Vorgesetzten und im Team situationsgerecht und zielorientiert führen, kulturelle Identitäten berücksichtigen“</p>

Abb. 3: Abbildung 3: Internationale Kompetenzen in den Verordnungen industrieller Elektro- und Metallberufe

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

che, erteilen“. Darüber hinaus wird in Teil 2 der Abschlussprüfung gefordert, „Fachauskünfte auch unter Verwendung englischer Fachausdrücke zu erteilen“.

Prüfungsrelevanz in Bezug auf internationale Kompetenzen ist bei den Metallberufen nicht vorhanden; auch tauchen sprachliche Anforderungen in den Kernqualifikationen nicht auf. Bei den berufsspezifischen Fachqualifikationen werden Anforderungen wie „Informationen auch aus englischsprachigen technischen Unterlagen oder Dateien entnehmen und verwenden“ und „englische Fachbegriffe in der Kommunikation anwenden“ genannt.

Interkulturelle Kompetenz wird in beiden Berufsfeldern bei den berufsspezifischen Fachqualifikationen nicht weiter ausdifferenziert. Für den Bereich „internationale Fachkompetenz“, der sich etwa auf internationale Normen oder den Erwerb von internationalen Lizenzen und Zertifikaten, z. B. bei den Berufen „Fluggerätemechaniker/-in“ oder „Elektroniker/-in für luftfahrttechnische Systeme“ beziehen würde, werden keine Anforderungen genannt. Das gilt auch für den Bereich „Netzkompetenz“, der sich auf die grenzüberschreitende Kommunikation mittels elektronischer Medien beziehen würde, etwa bei internationalen Produktionsnetzwerken (BEHR/ HIRSCH-KREINSEN 1998) und durchaus auch für KMU (WORDELMANN 2004).

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

4.6 Internationale berufliche Handlungskompetenz

Die konkrete Realisierung und ggf. auch Weiterentwicklung solcher Anforderungen führt zu einem umfassenden Ziel, das man internationale berufliche Handlungskompetenz nennen kann, mit 3 Basiselementen und 4 berufsspezifischen Elementen, wie in der folgenden Abbildung 4 dargestellt.

Basiselemente:

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

Berufsspezifische Elemente:

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

Abb. 4: Lernzielkonstrukt „Internationale berufliche Handlungskompetenz“
(Quelle: BORCH/ DIETRICH/ FROMMBERGER/ REINISCH/
WORDELMAN 2003, 103)

Das Konzept der internationalen beruflichen Handlungskompetenz kann als Basis für die Verankerung internationaler Kompetenzen in den Ausbildungsmitteln dienen. Das methodische Rüstzeug dazu ist vorhanden (BORCH/ DIETRICH/ FROMMBERGER/ WORDELMANN 2003, 166ff). Allerdings gibt es für die Realisierung immer noch erhebliche Barrieren. Es bietet sich die Entwicklung eines eigenständigen Moduls „internationale berufliche Handlungskompetenz“ an, das den komplexen Anforderungen gerecht wird und die einzelnen Dimensionen miteinander verknüpft. Bisher existieren in diesem Zusammenhang nur berufs- und fachspezifische Teilmodule, die zudem häufig als Zusatzqualifikationen angeboten werden.

5 Auslandspraktik und Qualität

In der Praxis der organisatorischen Gestaltung von transnationalen Praktika werden in der Regel drei Phasen genannt:

- *Vorbereitung auf das Praktikum:*

Je nach Projekt können das sehr intensive Vorbereitungskurse sein oder auch nur kurze Informationsphasen. Bekannt ist, dass Vorbereitungen bei Auslandsentsendungen von Konzernen nur schwach ausgeprägt sind. Informationen über die Intensität und Qualität der Vorbereitung junger Menschen auf ein Auslandspraktikum liegen jedenfalls in Deutschland kaum vor. Hilfreich in der Vorbereitungsphase sind Kontakte mit den aufnehmenden Betrieben und den betreuenden Organisationen vor Ort.

- *Die Durchführung des Praktikums:*

Hier sind vom Projekt mit den Partnerorganisationen die Fragen der Unterbringung, ggf. Bezahlung, der Betreuung und ggf. zusätzlicher Sprachkurse vor Ort zu klären. Diese akquiriert in der Regel auch den Praktikumsbetrieb, bei längerfristigen Aufenthalten kann das auch durch die Teilnehmer/-innen selbst geschehen. Mit dem Betrieb sind die Bedingungen des Praktikums abzuklären, ggf. ein Praktikumsplan zu erarbeiten und ein Vertrag zu schließen. Der Kontakt zu einem betreuenden Mentor sollte möglichst früh hergestellt werden. Während des Praktikums müssen seitens des Projektmanagements die Kontaktmöglichkeiten zu den Praktikant(inn)en offen zu halten, damit auch die Betreuung vom Heimatland aus aufrechterhalten werden kann. Besuche vor Ort sind bei längerfristigen Aufenthalten sinnvoll. Die Praktikant(inn)en selbst sollten auch Zwischenberichte anfertigen. Am Ende des Praktikums sollte mindestens ein Arbeitszeugnis übergeben werden. Zusätzlich sollten erworbene Sprachkenntnisse ggf. zertifiziert werden und der Kompetenzerwerb im „Europass“ vermerkt werden.

- *Die Phase der Nachbereitung:*

Hier sind gemeinsame Auswertungstreffen und/oder individuelle Beratungen über den weiteren beruflichen Werdegang möglich. Nach der Rückkehr stellt sich für manche Praktikant(-inn)en die Situation im Heimatland völlig neu. Man will sich beruflich neu orientieren oder strebt auch einen erneuten Auslandsaufenthalt oder Arbeit im Ausland an. Bei Praktika während einer Ausbildung sind ggf. Qualifizierungsabschnitte nachzuholen. Für Bewerbungssituationen gilt es, die gemachten Erfahrungen möglichst erfolgreich in die Verfahren einzubringen. Hier besteht ein spezifischer Informationsbedarf, der zwar durch vielfältige Institutionen im Einzelnen abgedeckt wird. Eine Lücke besteht aber sicher in der individuellen, ganzheitlichen Beratung.

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

Qualität kann ganz allgemein als die „Erfüllung von Anforderungen“ definiert werden. In Bezug auf die Ausbildungsqualität kann man vier verschiedene Ebenen von Anforderungen unterscheiden. Im Rahmen des Projektes „Courier: Wege zu einem Euro-Audit für Träger der beruflichen Bildung“ wurde z.B. ein Leitfaden zur Qualität transnationaler Ausbildungspraxis entwickelt. Er bezieht sich sowohl auf die Strukturqualität als auch auf die Durchführungsqualität und die Ergebnisqualität (Understandingbus 2001). Damit sind im Einzelnen gemeint:

- Input- oder Strukturqualität: hier werden alle Inputfaktoren von der Ausstattung des jeweiligen Lernortes über die Ressourcen und das Personal bis hin zu Medien und Lehrplänen einbezogen;
- Prozess- oder Durchführungsqualität: betroffen ist der gesamte Prozess der Leistungserbringung einer Bildungsmaßnahme in allen Stufen und hat deshalb eine entscheidende Bedeutung für die Umsetzung der Ressourcen in Ergebnisse;
- Output- oder Ergebnisqualität: soll die geplanten Ziele und Wirkungen beschreiben und ihre Erreichung überprüfbar machen;
- Impact- und Outcomequalität: der Impact bezieht sich auf die Nachhaltigkeit von Lernprozessen und damit auf längerfristige Orientierungen der Teilnehmer/-innen, während der Outcome die Wirkungen in das Berufsbildungssystem und ggf. das gesellschaftliche Umfeld beschreibt.

Der Aufwand für die Entwicklung von Indikatoren und die Erhebung von entsprechenden Daten wäre in der Berufsausbildung sehr hoch. Infolgedessen konzentriert man sich in der Regel eher auf Vereinbarungen, Checklisten, die Einhaltung von generellen Qualitätskriterien, die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen bis hin zu Zertifizierungen. Weiterhin haben auch verschiedene Formen der Evaluierung, insbesondere die begleitende Evaluierung, Einfluss auf die Qualität. Ein größerer Einfluss kann darüber hinaus im Rahmen einer externen Beratung/Steuerung erwartet werden.

5.1 Probleme bei der Bestimmung von Qualität für Auslandsaufenthalten

Von Auslandsaufenthalten während der Ausbildung werden zunehmend auch – über die persönlichkeitsbildenden und gesellschaftspolitischen Effekte hinaus - berufspraktische Effekte erwartet. Der erhoffte „europäische Mehrwert“ unterliegt auch einem ökonomischen Kalkül. Der „return of investment“ bezieht sich dabei meist nicht auf die „harten“ fachpraktischen Kenntnisse sondern auf die „Softskills“, die nach Rückkehr für den Entsendebetrieb von großer Bedeutung sind. Sie erhöhen die Mobilitätsfähigkeit im weitesten Sinne. Der Grundstein wird durch Mobilität in der Ausbildung gelegt.

Allerdings ist die Operationalisierung von Qualität in Bezug auf Auslandspraktika schwierig. Qualität macht sich fest an den Anforderungen, die an einen Ausbildungsabschnitt im Ausland gestellt werden. Die Sicherung, Überprüfung oder gar Messung der Qualität ist deswegen problematisch, weil es sich weitgehend um qualitative und nicht quantitative Fragen handelt. Mit transnationalen Praktika sind eben vor allem persönliche Lerneffekte, aber auch Einstellungsänderungen verbunden. Die angestrebten internationalen Kompetenzen, insbesondere interkulturelle Kompetenzen, sind besonders schwierig zu operationalisieren. Allerdings sollte man die Möglichkeiten nicht generell verwerfen. In dem Maße, in dem die Kompetenzforschung auch im Bereich der beruflichen Bildung vorankommt, werden hier auch Verbesserungen eintreten.

5.2 Instrumente zur Qualitätssicherung von Auslandsaufenthalten

Vor dem Hintergrund dieser Diskussionspunkte bleibt für die Praxis nur der Weg, sich auf Instrumente zu konzentrieren, bei deren Einsatz vermutet werden kann, dass die erwartete Qualität und damit die Erfüllung der Anforderungen an einen Auslandsaufenthalt erreicht werden. Eine mögliche Zuordnung zeigt die folgende Abbildung 5.

Ebenen von Anforderungen	Instrumente
Input- oder Strukturqualität	<i>Qualitätsverpflichtungen</i> <i>Checklisten</i> <i>Qualitätskriterien</i> <i>Quality scan</i>
Prozess- oder Durchführungsqualität	<i>(Supervision)</i> <i>(Monitoring)</i> <i>(formative Evaluierung)</i> <i>(Externe Beratung/Steuerung)</i> <i>Qualitätsmanagement</i>
Output- oder Ergebnisqualität	<i>Lernvereinbarungen</i>
Impact- und Outcomequalität	<i>summative Evaluierung</i> <i>Impact- und Wirkungsanalysen</i> <i>Transfersicherung</i>

Abb. 5: Anforderungen und Instrumente der Qualitätssicherung³

5.2.1 Input oder Strukturqualität

Hinsichtlich der Typen von Instrumenten dürfte gelten, dass Verpflichtungen vor allem appellativen Charakter haben und die Möglichkeiten von Eingriffen oder gar pro-aktiven Steuerung eher gering sind. Checklisten und Kriterien sind eher statisch und bieten selbst kaum Möglichkeiten; Veränderungen im Prozess zu bewirken.

Die *Qualitätsverpflichtung* der Partnerschaft, die die deutsche Nationale Agentur für Mobilitätsprojekte im Rahmen des Programms „Leonardo da Vinci“ vorgibt, enthält Handlungsanweisungen für die entsendende Einrichtung, die Mittlerorganisation, die aufnehmende Einrichtung und den/die Praktikant(in). Ihr Schwerpunkt liegt naturgemäß auf den Pflichten der

³ Anmerkung: Die in () gesetzten Instrumente kommen eher aus dem Bereich des Projekt- und Programmmanagements und werden im Folgenden nicht weiter behandelt.

Partnerschaft und weniger in der Sicherung der konkreten Qualität. Zwei Aspekte sind hervorzuheben:

- Die aufnehmende Einrichtung muss dem Praktikanten/der Praktikantin eine entsprechende Aufgabe zuteilen, für einen geeigneten Arbeitsplatz und seine Ausstattung sorgen sowie einen Ansprechpartner/Betreuer im Unternehmen haben.
- Der oder die Praktikant/-in ist selbst auch aktiver Teil der Qualitätssicherung. Praktikant(inn)en sollen die Vorbereitung ernst nehmen, sich an die im Unternehmen geltenden Regeln und Gepflogenheiten anpassen und am Ende einen Praktikumsbericht einreichen.

Einen eher operativen Charakter haben *Checklisten*. Dabei ist zu unterscheiden zwischen der Qualität des Praktikums/Aufenthalts und den Anforderungen, die an einen Praktikumsbetrieb bzw. Gastbetrieb zu stellen sind (z.B. HERING/ PFÖRTSCH/ WORDELMANN 2001). Checklisten können nur Anhaltspunkte darstellen. Eine Einschätzung muss qualitativ insgesamt unter Einbeziehung der Gesamtsituation vor Ort, z.B. auch des jeweiligen Teilnehmers bzw. der jeweiligen Teilnehmerin, vorgenommen werden.

Qualitätskriterien beanspruchen dagegen eine verallgemeinerbare Form der Qualitätssicherung von Auslandsaufenthalten. Da sich die Anforderungen und Erwartungen letztlich immer an Einzelpersonen und am jeweiligen Projekt festmachen, stößt man bei dem Bemühungen, absolute Standards zu entwickeln, schnell an Grenzen. Die Bedingungen vor Ort, die beteiligten Menschen und Kulturen können sehr unterschiedlich sein. Qualitätssicherung über Qualitätskriterien kann aber dafür sorgen, dass alle notwendigen Faktoren berücksichtigt worden sind. Sie kann nicht garantieren, dass jede/r Teilnehmer/-in an einem Mobilitätsprojekt alle gesetzten Ziele erreicht. Aber vermutlich erhöht sich die Wahrscheinlichkeiten für einen Erfolg, wenn die Qualitätskriterien eingehalten werden. Qualitätskriterien sollten nicht zu konkret sein und auch flexibel gehandhabt werden.

Für Auslandspraktika liegen zwei bekannte Ansätze vor:

- die Qualitätskriterien im Rahmen des „Leonardo da Vinci“-Programms und
- die Europäische Qualitätscharta für Mobilität.

Im „Leonardo“-Aufruf für die Jahre 2005/2006 nimmt der Programmteil Mobilität erstmals eine eigenständige Stellung ein und ist nicht mehr wie bisher den Pilotprojekten untergeordnet worden. Bis zum Jahre 2013 soll die Anzahl der Entsendungen im „Leonardo“-Programm auf 150.000 im Jahr steigen. Die gewünschte Zunahme der transnationalen Mobilität soll eng mit der Qualität der Maßnahmen und Projekte verbunden werden. Die Erhöhung der Quantität soll aber nicht zu Lasten der Qualität erfolgen (HALLER-BLOCK 2004). Die grundlegenden Qualitätskriterien für „Leonardo da Vinci“-Projekte sind im Aufruf zur Einreichung von Projekten festgelegt:

- sprachliche und kulturelle Vorbereitung;
- klare Angabe der Ziele, Inhalte und Dauer der Entsendungen;
- pädagogische Organisation, Betreuung und Begleitung der Teilnehmer/-innen während der Entsendung;
- Anerkennung und Zertifizierung der während des Praktikums erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten.

Konkrete Qualitätskriterien für „Leonardo da Vinci“-Projekte finden sich vor allem bei Pool-Projekten zur Förderung individueller Auslandsaufenthalte⁴. Sie beziehen sich auf die Vorbereitung der Teilnehmer/-innen, den Lernaufenthalt, Lernvereinbarungen und Verträge.

In der „Europäischen Qualitätscharta für Mobilität“ (EMPFEHLUNG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES 2006) des Europäischen Parlaments und des Rates wurden zu den folgenden Punkten Hinweise für die Durchführung aller Arten von Mobilität entwickelt und die Mitgliedsstaaten zur Umsetzung aufgefordert:

1. Information und Beratung
2. Lernplan
3. Personalisierung
4. Allgemeine Vorbereitung
5. Sprachliche Aspekte
6. Logistische Unterstützung
7. Mentoring
8. Anrechnung
9. Wiedereingliederung und Bewertung
10. Verpflichtungen und Zuständigkeiten

Die niederländische Nationale Agentur hat mit dem *Quality and impact scan (KIS)* ein eigenes Instrument entwickelt, das bei der Beantragung von Projekten verwendet werden muss (National Agency Leonardo da Vinci The Netherlands 2007). KIS soll die Qualität der Mobilitätsprojekte, aber auch die Bedeutung internationaler Mobilität in der jeweiligen Organisation transparent machen, entwickeln und verstärken. Damit wird deutlich, welche wichtige Rolle die jeweilige Organisation oder der Betrieb bei der Durchführung von Mobilität spielt. Es gibt einen Zusammenhang vom Stellenwert in und vom Stand der Internationalisierung einer Organisation und Qualität. Bei KIS handelt sich um einen Ansatz, der vom dem allge-

⁴ http://www.na-bibb.de/uploads/leonardo_da_vinci/mobilitaet_qualitaetsstandards_poolprojekte.pdf 17-06-08

meinen Management Modell der European Foundation of Quality Management auf internationale Mobilität herunter gebrochen wurde.

KIS hat die Form eines Abfrage- und Kommentierungsinstrument für das Projekt und die jeweilige Organisation mit den Schritten:

1. Basic quality
2. Planning (step 1)
 - 2.1 Orientation
 - 2.2 Setting objectives
 - 2.3 Planning of execution
 - 2.4 Conclusion about planning (step1)
3. Execution (step 2)
 - 3.1 Staff management
 - 3.2 Resource management
 - 3.3 Process management
 - 3.4 Conclusions about execution (step 2)
4. Control (step3)
 - 4.1 Participants, partners and staff
 - 4.2 Own organisation
 - 4.3 Sectorial organisation(s) and professional field
 - 4.4 Conclusion about control (step3)
5. Response and action (step 4)
 - 5.1 Summary of the situation
 - 5.2 Response
 - 5.3 Possibilities for improvement
 - 5.4 Action

Das Instrument geht also insofern über Kriterien hinaus, als es auch eine Handlungsanleitung für die Entwicklung eines Mobilitätsprojektes darstellt. Über diesen Weg soll Qualität gesichert werden, ohne dass es sich bereits um ein Qualitätsmanagementsystem handelt.

5.2.2 Prozess- oder Durchführungsqualität

Ein wichtiger praktischer Schwerpunkt liegt im Bereich der Prozess- und Durchführungsqualität mit seinen begleitenden Instrumenten, die mehr oder weniger direkt steuernd auf die Qualität einwirken können. Die optimale Gestaltung des Prozesses ist deshalb so wichtig, weil nur dann die in das Projekt hinein gegebenen Ressourcen zu einem guten Ergebnis führen können.

Die in der Übersicht genannten Instrumente *Supervision, Monitoring, formative Evaluierung und externe Beratung/Steuerung* kommen eher aus dem Bereich des Programm- und Projektmanagement und können auch auf die Qualität von Auslandsaufenthalten einwirken, wenn

diese projektartig organisiert werden. Sie sind je nach Ansatz personalintensiv, können aber insbesondere bei umfangreicheren Programmen zu einer erheblichen Verbesserung der Ergebnisse beitragen. Entscheidend ist dabei, dass auch die Möglichkeit besteht, proaktiv in die Prozesse hinein zu wirken.

Das entscheidende Instrument zur Sicherung der Prozess- und Durchführungsqualität ist ein Qualitätsmanagement in unterschiedlicher Intensität bis hin zu Zertifizierungen entsprechend den jeweiligen Normen. Gegenwärtig dürfte kein spezielles Qualitätsmanagementsystem für Auslandsaufenthalte während der Berufsausbildung vorliegen, aber es gibt Ansätze für Bildungsorganisationen zur Sicherung ihrer, auch internationalen Bildungsangebote.

Für die systematische Sicherung der Qualität von Auslandsaufenthalten steht für die drei Phasen der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung noch die Erarbeitung eines umfassenden Qualitätshandbuches, gerade auch in Bezug auf längere Ausbildungsabschnitte im Ausland, aus. Dieses Handbuch muss sich ausdrücklich auch an die entsendenden Ausbildungsbetriebe und nicht nur an Bildungsträger wenden.

5.2.3 Output- oder Ergebnisqualität

Die im Rahmen der Leonardo-Mobilitätsprojekte zu treffende *Lernvereinbarung* (HALLER-BLOCK 2007) enthält Angaben zum/r Teilnehmer/in und zum geplanten Lernaufenthalt im Zielland und konzentriert sich damit auf die beruflichen Aspekte⁵:

- Zu erlernendes Fachwissen, Fähigkeiten und Kompetenzen
- Detailliertes Programm der Inhalte des Lernaufenthaltes
- Aufgaben des/der Teilnehmer/-in
- Begleitende Maßnahmen (Monitoring) und Betreuung des/der Teilnehmer/-in
- Evaluierung und Bestätigung des Lernaufenthaltes

Die Lernvereinbarung stellt damit einen Fortschritt gegenüber früheren Vereinbarungen dar. Sie wird von allen Beteiligten unterschrieben und kann somit über diesen relativ verbindlichen Charakter zur Sicherung der Qualität beitragen.

5.2.4 Impact- und Outcomequalität

Mit dem Impact werden die Effekte einer Mobilitätsmaßnahme auf die Teilnehmer/-innen bezeichnet. In aller Regel werden diese durch Befragungen festgestellt, wobei der Zeitpunkt eine wichtige Rolle spielt. Die Outcomequalität bezieht sich auf die längerfristigen Wirkungen eines Aufenthalts in die Berufsbildung hinein und ist somit eher eine Folge eines guten prozessorientierten Qualitätsmanagement, in dessen Blickpunkt sie immer auch stehen sollte. Da sie aber aufwendig und über längere Zeiträume zu ermitteln ist, sollte man diesen Bereich eher speziellen *summativen Evaluierungen* oder konkreten *Wirkungsanalysen* überlassen.

⁵ www.na-bibb.de/uploads/lebenslanges_lernen/jahrestagung07_lernvereinbarung.pdf

Allerdings sind nachträgliche Aktivitäten wie die summative Evaluierung für das eigentliche Projekt wertlos und können ihre Effekte erst für zukünftige Vorhaben entfalten.

Unabhängig davon dürfte die *Transfersicherung* vor allem für öffentlich geförderte Maßnahmen eine unabdingbare Forderung sein. Sie beginnt schon bei der Formulierung und Bewilligung des Projektes und zieht sich hin bis zur Gestaltung der Ergebnisse/Produkte eines Projektes und deren konkreten Transfer in die Praxis⁶.

Verstärkte Investitionen in die Qualitätssicherung u.a. durch die Weiterentwicklung und Anwendung entsprechender Instrumente werden in Zukunft Fortschritte bringen. Dabei muss vor allem im Rahmen der EU-Programme - trotz noch unbefriedigender Teilnehmerzahlen – eine Balance zwischen Quantität und Qualität gefunden werden. Das Qualitätsbewusstsein muss aber auch im gesamten Umfeld eines Auslandsaufenthaltes noch zunehmen. In dem Masse, in dem die Betriebe die Chancen des neuen internationalen Lernortes erkennen und sich selbst stärker – auch finanziell – engagieren, wird auch die Qualitätssicherung für Ausbildungsabschnitte im Ausland an Bedeutung gewinnen.

6 Internationale Berufsbildungsforschung für die Duale Berufsausbildung

Berufliches Lernen im Ausland ermöglicht Erfahrungen, die selbst handlungsorientierte Ansätze in Deutschland nicht bieten können. Die Effekte müssen allerdings nicht immer positiv sein. Ein qualitativ schlechter Auslandsaufenthalt kann – insbesondere in Bezug auf Einstellungen und Verhalten – auch gegenteilige Wirkungen produzieren. Bei Teilnehmer/-innen können auch Vorurteile verstärkt werden. Anstelle von größeren persönlichen, beruflichen und internationalen Kompetenzen erleben sie einen Misserfolg, der langfristig negativ wirken kann. Solche Effekte kommen in der Praxis ohne Zweifel vor, aber sie werden oft nicht thematisiert. Dabei könnte man gerade auch aus gescheiterten Projekten viel lernen. Dagegen steht die Darstellung von „best practice“ häufig im Vordergrund (z.B. Hermann-Schmidt-Preis in Deutschland und der European Quality in Mobility Award). Aber auch bei positiv abgeschlossenen Aktivitäten stellt sich gelegentlich die Frage, ob das gesamte Lernpotential einer Mobilitätsmaßnahme wirklich ausgeschöpft worden ist.

Die Praxis beruflichen Lernens an internationalen Lernorten ist teilweise schon sehr professionalisiert. Das gilt vor allem für kleinere Länder wie die Niederlande (REINISCH/SLOANE/ EULER 2001; FROMMBERGER 2004) oder Dänemark (The Danish Approach to Quality 2000), aber auch teilweise für Deutschland. Die Systeme der Berufsbildung sind auf dem Wege, sich zu internationalisieren. Auch hier sind andere Länder weiter als Deutschland (REINISCH 2006). Der Druck seitens Europa nimmt quantitativ und qualitativ zu (Report of the high level expert forum on mobility: making learning mobility an opportunity for all 2008).

⁶ Zur Methodik vgl.: <http://www.berlin-transfer.net/> (21-09-2008)

Vor diesem Hintergrund muss sich auch die berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung weiter internationalisieren. Dabei sollte dem beruflichen Lernen am „neuen“ internationalen Lernort gegenüber den Forschungen zur Gestaltung und vergleichenden europäischen Weiterentwicklung der Systeme mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Im Text wurde bereits auf verschiedene Defizite hingewiesen.

Die Internationalisierung muss sich vor allem beziehen auf:

- die *Qualifikationsforschung*: sie muss die internationalen Bedarfe an den Arbeitsplätzen genauer analysieren und beschreiben sowie brauchbare Projektionen erstellen, damit frühzeitig in den Ordnungsmitteln der Berufsbildung reagiert werden kann. Das bezieht sich ausdrücklich auch auf die Anforderungen an das Personal in der Berufsbildung.
- die *Kompetenzforschung*: sie muss dazu beitragen, dass das Konzept der internationalen Kompetenzen operationalisierbar wird. Gerade wegen seiner hohen qualitativen Komponente darf es nicht gegenüber anderen Kompetenzbereichen ins Hintertreffen geraten.
- die *Curriculumforschung*: sie muss für die praxisnahe Umsetzung der Anforderungen an allen Lernorten der Berufsausbildung und vor allem ihrer Vernetzung sorgen.
- die *Qualitätsforschung*: sie muss die Prozesse und Bedingungen an den internationalen Lernorten, aber auch den Faktor Personal (BAHL 2008), verstärkt in den Blick nehmen und in übergreifende Qualitätssicherungskonzepte einbeziehen.
- die *Lernortforschung*: sie muss – im Gegensatz etwa zur Berufsschule (PAHL 2008) den internationalen Lernort überhaupt erst einmal als einen wichtigen Forschungsgegenstand erkennen und in das Netzwerk der verschiedenen Lernorte der Berufsausbildung integrieren.

Insgesamt ist der Ausbau einer praxisorientierten *Mobilitätsforschung* im weitesten Sinne erforderlich, die den gesamten komplexen transnationalen Lernprozess einbezieht und dafür auch die notwendigen Daten aufbereitet.

Rein quantitativ sind die Grenzen der transnationalen Mobilität in der deutschen Berufsausbildung keineswegs erreicht. Die strukturellen Bedingungen betrieblicher Ausbildungssysteme lassen aber für die Zukunft auch keine großen Sprünge erwarten, wie etwa Dänemark zeigt, das über erheblich bessere finanzielle Bedingungen verfügt. Die Internationalisierung der Berufsausbildung in Deutschland durch transnationale Mobilität hat neben ihrer Funktion zur Erfüllung qualifikatorischer Anforderungen aber auch noch einen weiteren Aspekt. In Zeiten, in denen die verschiedenen Bildungsteilsysteme – auch aber nicht nur angesichts der demografischen Entwicklung - um Kunden werden und internationale Abschlüsse mit denen der Berufsbildung konkurrieren, stellt die Förderung der Mobilität in der Ausbildung eine dringend erforderliche Attraktivitätssteigerung des Dualen Systems dar.

Literatur

ALEXANDER, P.-J./ HAHNE, M./ LUKAS, M./ POHL, D. (2001): Qualitätsverbesserung von Auslandspraktika. Die Situation in Deutschland. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, H. 9/10, 21-29.

Analyse der Wirkungen (2007) von LEONARDO DA VINCI Mobilitätsmaßnahmen auf junge Auszubildende, Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sowie der Einfluss sozioökonomischer Faktoren. Untersuchung im Auftrag der Europäischen Kommission Generaldirektion Bildung und Kultur. Abschlussbericht der WSF Wirtschafts- und Sozialforschung, Kerpen.

BAHL, A. (2008): Berufliches Bildungspersonal in Europa. In: BWP 5/2008, 18-19.

BAHL, A. (Hrsg.) (2009): Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Begriffe – Erwartungen – Qualifikationsansätze. Bielefeld.

BEHR, M./ HIRSCH-KREIENSEN, H. (Hrsg.) (1998): Globale Produktion und Industriearbeit. Arbeitsorganisation und Kooperation in Produktionsnetzwerken. München.

Berufsbildungsgesetz vom 23.03.2005 (BGBl. Teil I, Nr. 20, 931-952).

BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung (2006) – Arbeit und Beruf im Wandel, Erwerb und Verwertung beruflicher Qualifikationen. Online: <http://www.bibb.de/de/26738.htm> (09-05-2008).

BOLTEN, J. (2007): Was heißt „Interkulturelle Kompetenz?“ Perspektiven für die internationale Personalentwicklung. In: KÜNZER, V./BERNINGHAUSEN, J. (Hrsg.): Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung. Fft./M., 21-42.

BORCH, H./ DIETRICH, A./ FROMMBERGER, D./ REINISCH, H./ WORDELMANN, P. (2003): Internationalisierung der Berufsausbildung. Strategien - Konzepte – Handlungsvorschläge. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.), Bielefeld.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2006): Handel(n) über Grenzen. Fachkaufleute für Außenwirtschaft ebnet transnationale Wege. Berlin.

BUSSE, G./ PAUL-KOHLHOFF, A./ WORDELMANN, P. (1997):: Fremdsprachen und mehr. Internationale Qualifikationen aus der Sicht von Betrieben und Beschäftigten. Eine empirische Studie über Zukunftsqualifikationen. Bielefeld.

Deutscher Industrie- und Handwerkskammertag (Hrsg.) (2007): Auslandsaufenthalte während der betrieblichen Ausbildung. Ein Leitfaden für Ausbilderinnen und Ausbilder. Berlin.

EMPFEHLUNG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTES UND DES RATES vom 18. Dezember (2006) zur transnationalen Mobilität innerhalb der Gemeinschaft zu Zwecken der allgemeinen und beruflichen Bildung: Europäische Qualitätscharta für Mobilität (2006/961/EG).

European Quality in Mobility Award. Online: <http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/leonardo/doc/grazprojects.pdf> (08-02-2008).

FROMMBERGER, D. (2004): Kaufmännische Berufsbildung im europäischen Ländervergleich. Zur didaktisch-curricularen Struktur und Funktion wirtschaftsberuflicher Aus- und Weiterbildung in Deutschland, England und den Niederlanden unter Einbezug einer komparativen Lehrplananalyse. Baden-Baden

GLASER, E./ GUILTHERME, M./ MENDEZ GARCIA, M./ MUGHAN, T. (2007): Intercultural competence for professional mobility. Graz.

HALL, A. (2007): Fremdsprachenkenntnisse im Beruf – Anforderungen an Erwerbstätige. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 36. Jg. H. 3, 48 f.

HALLER-BLOCK, U. (2004): Qualität in der Mobilität – Leonardo da Vinci. Online: http://eu.daad.de/eu/downloads/impulse_haller_block.pdf (22-09-2008).

HALLER-BLOCK, U. (2007): Die Lernvereinbarung – ergebnisorientierte Beschreibung von Lernprozessen in Leonardo da Vinci Mobilität. Jahrestagung NA beim BIBB, Bonn.

HANF, G./ REIN, V. (2007): Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für Berufsbildung und Berufsbildungspolitik. In: BWP, 3/2007, 7-12.

HECHT-EL MINSHAWI, B. (2008): Interkulturelle Kompetenz. Soft Skills für die internationale Zusammenarbeit. Weinheim und Basel.

HERING, E./ PFÖRTSCH, W./ WORDELMANN, P. (2001): Internationalisierung des Mittelstandes. Strategien zur internationalen Qualifizierung in kleinen und mittleren Unternehmen: Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.), Bielefeld.

HEß, E./ SPÖTTL, G. (2008): Kernberufe als Baustein einer europäischen Berufsbildung. In: BWP, 4/2008, 27-30.

INNOVATIONSKREIS BERUFLICHE BILDUNG (2007): 10 Leitlinien zur Modernisierung und Strukturverbesserung der beruflichen Bildung. Empfehlungen und Umsetzungsvorschläge. Berlin.

Interkulturelle Kompetenz (2007) – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff, Bertelsmann Stiftung, Bielefeld.

Hermann-Schmidt-Preis 2007. Online.: (http://www.bibb.de/dokumente/pdf/hermann-schmidt-preis-2007_bwp_spezial_12_07.pdf) (08-02-2008).

International Mobility in Education in the Netherlands (2006). The Dutch Ministry of Education, Culture and Science, The Hague.

Internationalization in education in the Netherlands (2007). The Dutch Ministry of Education, Culture and Science, The Hague.

KRISTENSEN, S. (2004): Learning by leaving – placements abroad as a didactic tool in the context of VET in Europe. Reference publication. Hrsg. vom Cedefop, Thessaloniki.

KRISTENSEN, S./WORDELMANN, P. (2008a): Auslandsaufenthalte in der Berufsausbildung -Kompetenzerwerb an einem internationalen Lernort. In: Bildung für Europa, November, 20-21.

KRISTENSEN, S./ WORDELMANN, P. (2008b): Auslandsaufenthalte in der Berufsausbildung - Kompetenzerwerb durch Qualität. In Berufsbildung, September, 38-40.

MILOLAZA, A./ FROMMBERGER, D./ SCHILLER, S./ REINISCH, H./ DIETRICH, A./MEERTEN, E. (2008): Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung . Pilotinitiative und berufs- und wirtschaftspädagogisch relevante Fragestellungen. In: bwp@ 14: Berufliche Lehr-/Lernprozesse - Zur Vermessung der Berufsbildungslandschaft, 1-18. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe14/milolaza_et al_bwpat14.shtml (30-10-2008).

MoVE-iT (2006): A comparative study on mobility in IVET in 33 European countries. CINOP, The Netherlands.

National Agency Leonardo da Vinci The Netherlands (2007). 's-Hertogenbosch, February.

Nationale Agentur Bildung für Europa (Hrsg.) (2008): Marktchancen sichern – Personal international qualifizieren. Ein Leitfaden zur Durchführung von beruflichen Auslandsaufenthalten. Bonn.

OECD (2006): Auszug aus dem Jahresgutachten 2004/05: Das deutsche Bildungssystem: Kein gutes Zeugnis.

PAHL, J.-P. (2008): Berufsschule. Annäherungen an eine Theorie des Lernortes. Bielefeld.

REINISCH, H. (2000): Die Dominanz schulischer Berufsbildung in den Niederlanden: Historisch-vergleichende Thesen. In: KAISER, F.J. (Hrsg.): Berufliche Bildung in Deutschland für das 21. Jahrhundert. Nürnberg, 459-464.

REINISCH, H./ SLOANE, F.E./ EULER, D. (2001): Berufliche Bildung zwischen Schule und Betrieb. Stand und Entwicklung in den Niederlanden und Deutschland. Groningen.

REINISCH, H. (2006): Berufliche Bildung in Europa. Entwicklungen im Vergleich, In: LISOP, I. (Hrsg.): Der Europäische Qualifizierungsweg- kritische Zwischenbilanz der Deutschen Entwicklung. Frankfurt, 87-138.

Report of the high level expert forum on mobility: making learning mobility an opportunity for all (2008). Online: http://ec.europa.eu/education/doc/2008/mobilityreport_en.pdf (03-10-2008).

SCHRÖDER, U. (Hrsg.) (2008): Blickpunkt Sprachen. Entwicklungen, Projekte, Diskussionen. Nationale Agentur Bildung für Europa. Bonn.

STADLER, P. (1994): Globales und interkulturelles Lernen in Verbindung mit Auslandsaufenthalten. Saarbrücken.

STAHL, G./ KALCHSCHMID, A. (2000): Evaluation eines kurzzeitigen Auslandsaufenthaltes von Auszubildenden. In: Personal, H. 1/2000, 22-27.

The Danish Approach to Quality (2000) – in Vocational Education and Training. The Danish Ministry of Education.

Understandingbus (2001): Courier: Wege zu einem Euro-Audit für Träger der beruflichen Bildung. Berlin.

Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Elektroberufen vom 24. Juli 2007 (BGBl. Teil I, Nr. 36, 1678-1760).

Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Metallberufen vom 23. Juli 2007 (BGBl. Teil I, Nr. 35, 1599-1672).

Westdeutscher Handwerkskammertag (Hrsg.) (o.D.): Leitfaden zur Durchführung von Mobilitätsmaßnahmen mit Auszubildenden. Düsseldorf.

WORDELMANN, P. (1991): Fremdsprachen in Ausbildung und Beruf. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, H. 2.

WORDELMANN, P. (2000): Internationalisierung und Netzkompetenz. Neue qualifikatorische Herausforderungen durch Globalisierung und Internet. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 29. Jg. H. 6, 31-35.

WORDELMANN, P. (2004): Qualifikationsanforderungen und Kompetenzentwicklung im Prozess der Internationalisierung. In: VON BEHR, M./ SEMLINGER, K. (Hrsg.): Internationalisierung kleiner und mittlerer Unternehmen. Neue Entwicklungen bei Arbeitsorganisation und Wissensmanagement. ISF, München, 227-248.

WORDELMANN, P. (2008): Auslandsaufenthalte in der Berufsausbildung – Chancen für die Metall- und Elektroberufe. In: Lernen&Lehren, 3/2008.

Der Autor:



Dr. PETER WORDELMANN

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung

Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

E-mail: [wordelmann \(at\) bibb.de](mailto:wordelmann(at)bibb.de)

Homepage: www.bibb.de