

Diettrich, Andreas; Heimann, Korinna; Meyer, Rita

Book

Berufsausbildung im Kontext von Mobilität, interkulturellem Lernen und vernetzten Lernstrukturen: Eine Best-Practice-Expertise am Beispiel des Qualifizierungsförderwerk Chemie GmbH (QFC) Halle

edition der Hans-Böckler-Stiftung, No. 112

Provided in Cooperation with:

The Hans Böckler Foundation

Suggested Citation: Diettrich, Andreas; Heimann, Korinna; Meyer, Rita (2004) : Berufsausbildung im Kontext von Mobilität, interkulturellem Lernen und vernetzten Lernstrukturen: Eine Best-Practice-Expertise am Beispiel des Qualifizierungsförderwerk Chemie GmbH (QFC) Halle, edition der Hans-Böckler-Stiftung, No. 112, ISBN 3-93514-589-6, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/116359>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

*Andreas Diettrich
Korinna Heimann
Rita Meyer*

Berufsausbildung im Kontext von Mobilität, interkulturellem Lernen und vernetzten Lernstrukturen

edition der
Hans **Böckler**
Stiftung ■■■

Fakten für eine faire Arbeitswelt.

*Andreas Diettrich
Korinna Heimann
Rita Meyer*

Berufsausbildung im Kontext von Mobilität, interkulturellem Lernen und vernetzten Lernstrukturen

**Eine Best Practice Expertise am
Beispiel des Qualifizierungsförder-
werk Chemie GmbH (QFC) Halle**

edition der Hans-Böckler-Stiftung 112

Dr. Andreas Diettrich: Wiss. Assistent am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Arbeitsschwerpunkte: Berufliche Aus- und Weiterbildung, Lernen in Netzwerken, Lernende Organisation, Internationalisierung beruflicher Bildung. Diverse Gestaltungs- und Forschungsprojekte. Dozententätigkeit.

MA Korinna Heimann: Studium der Pädagogik, Germanistik und Romanistik in Hamburg und Bordeaux. Mehrjährige Berufstätigkeit als Referentin in sozialpolitischen Projekten. Projektentwicklung und -management im Rahmen nationaler und europäischer Förderprogramme, Akquise von Fördermitteln, Tätigkeit als Dozentin. Schwerpunkte: präventive Arbeitsmarktpolitik, interkulturelle Kompetenz in der Aus- und Weiterbildung.

Dr. Rita Meyer: Wiss. Assistentin an der Professur für Berufs- und Arbeitspädagogik an der Helmut-Schmidt-Universität in Hamburg. Industriekauffrau und freie Dozentin, Vertrauensdozentin der Hans-Böckler-Stiftung. Arbeitsschwerpunkte: Veränderung von Arbeit, Qualifikation und Beruflichkeit; betriebliche Aus- und Weiterbildung, insbesondere arbeitsprozessorientiertes Lernen.

© Copyright 2004 by Hans-Böckler-Stiftung

Hans-Böckler-Straße 39, 40476 Düsseldorf

Buchgestaltung: Horst F. Neumann Kommunikationsdesign, Wuppertal

Produktion: Der Setzkasten GmbH, Düsseldorf

Printed in Germany 2004

ISBN 3-935145-89-0

Bestellnummer: 13112

Alle Rechte vorbehalten, insbesondere die des öffentlichen Vortrages,
der Rundfunksendung, der Fernsehausstrahlung,
der fotomechanischen Wiedergabe, auch einzelner Teile.

VORWORT	7
TEIL A: VORGEHEN UND FORSCHUNGSRAHMEN	9
1. VORBEMERKUNG UND VORGEHEN	11
1.1. Ausgangssituation und Zielsetzung	11
1.2. Methodisches Vorgehen	13
1.2.1. Literatur- und Dokumentenanalyse	14
1.2.2. Experteninterviews	14
1.2.3. Sekundäranalyse einer Befragung durch das ZSH	15
1.3. Reichweite der Ergebnisse	16
2. THEORETISCHER REFERENZRAHMEN	19
2.1. Ausbildungssituation und Arbeitsmarkt in den neuen Bundesländern	19
2.2. Ausbildung unter den Anforderungen einer neuen Beruflichkeit	21
2.2.1. Aspekte moderner Beruflichkeit	21
2.2.2. Kompetenzentwicklung als Ziel moderner Berufsausbildung	23
2.3. Internationalisierung beruflicher Bildung	25
2.3.1. Trends und Entwicklungen	25
2.3.2. Internationale Qualifikationen und interkulturelle Kompetenz	29
2.3.3. Vermittlung von interkultureller Kompetenz und Mobilitätsbereitschaft in der Ausbildung	32
2.3.4. Strategien von Institutionen und Akteuren im Kontext internationaler Qualifizierung	35
2.4. Organisation Beruflichen Lernens in Netzwerkstrukturen	39
2.5. Anforderungen an eine moderne Berufsausbildung im Kontext von Mobilität, interkulturellem Lernen und vernetzten Lernstrukturen	44
TEIL B: DESKRIPTION UND ANALYSE DER QUALIFIZIERUNGSAKTIVITÄTEN DES QFC	47

3. QUALIFIZIERUNGSAKTIVITÄTEN DES QFC ZUR FÖRDERUNG VON INTERKULTURELLER KOMPETENZ UND MOBILITÄT	49
3.1. Einführung in den empirischen Teil	49
3.2. Das Qualifizierungsförderwerk Chemie GmbH (QFC)	50
3.3. Ausgangssituation	54
3.4. Ziele der Qualifizierungsaktivitäten	58
3.4.1. Individuelle Dimension (Lernziele)	58
3.4.2. Ordnungspolitische Dimension	65
3.5. Struktur der Qualifizierungsmodule	66
3.5.1. Modul 1: Grundlagenseminare	68
3.5.2. Modul 2: Aufbauseminare	69
3.5.3. Modul 3: Seminare im Ausland für Jugendliche	70
3.5.4. Modul 4: Praktika im Ausland	72
3.5.5. Modul 5: Ausbildungsbegleitende Sprachkurse	73
3.5.6. Modul 6: Multiplikatorenfortbildung	74
3.6. Umsetzung der Lernziele	77
3.6.1. Soziale Kompetenz	77
3.6.2. Interkulturelle Kompetenz	78
3.6.3. Medienkompetenz	81
3.6.4. Mobilität	81
3.7. Methoden zur Förderung von interkultureller Kompetenz und Mobilität	82
3.7.1. Pädagogisches Gesamtkonzept	82
3.7.2. Lehr- und Unterrichtsmethoden	84
3.7.3. Sprachunterricht	86
3.7.4. Methodenbeispiel zum interkulturellen Training	86
4. AKTEURE, KOOPERATIONS- UND NETZWERK-STRUKTUREN	89
4.1. Pädagogisches Personal	89
4.1.1. Organisatoren und Initiatoren	89
4.1.2. Ausbilder und Berufsschullehrer	91
4.1.3. Seminarleiter	94
4.2. Kooperationen und Vernetzung	97
4.2.1. Netzwerkpartner	97
4.2.2. Struktur des Netzwerkes	103

4.2.3. Networking des QFC	105
4.2.4. Nutzen und Übertragbarkeit	107
4.2.5. Einschätzung der Kooperation und Vernetzung	109
5. ERFAHRUNGEN UND WIRKUNGEN AUS DER SICHT DER AKTEURE	111
5.1. Bewertung durch Beteiligte	111
5.1.1. Einschätzung durch Verantwortliche des QFC	111
5.1.2. Einschätzung der Seminarleiter	113
5.1.3. Eindrücke der Ausbilder	116
5.1.4. Berichte der Auszubildenden	118
5.2. Kooperation mit Radici – Beispiel für die erfolgreiche Umsetzung der Qualifizierungsaktivitäten	122
5.3. Wirkung auf die Beschäftigungssituation der Auszubildenden – Bewertung durch das Zentrum für Sozialforschung Halle (ZSH)	123
5.3.1. Zum Verbleib der Absolvent/innen	124
5.3.2. Mobilität	127
5.4. Einschätzung der Erfahrungen und Wirkungen	129
TEIL C: KONSEQUENZEN	131
6. ABSCHLIESSENDE BEMERKUNGEN UND AUSBLICK	133
6.1. Einschätzung unter dem Qualitätsaspekt	133
6.1.1. Inputqualität	135
6.1.2. Prozess- und Durchführungsqualität	140
6.1.3. Outputqualität und Transferqualität	141
6.2. Einschätzung der Transferierbarkeit nach »innen« und »außen«	142
6.3. Gesamteinschätzung zum Ausbildungskonzept des QFC als Best Practice einer modernen Berufsausbildung	145
7. LITERATUR UND QUELLEN	149
8. ABBILDUNGSVERZEICHNIS	157
SELBSTDARSTELLUNG DER HANS-BÖCKLER-STIFTUNG	163

Die Hans-Böckler-Stiftung und die Gewerkschaften haben die herausragende gesellschaftliche Relevanz interkultureller Verständigung in einer zunehmend globalisierten Welt erkannt und fördern daher Forschungsprojekte, die sich mit Problemen und Potenzialen der interkulturellen Kommunikation und Kooperation in verschiedenen Handlungs- und Berufsfeldern befassen. Ziel ist die Bereitstellung wissenschaftlicher Erkenntnisse, die Ansatzpunkte für die gewaltfreie Regelung von interkulturellen Konflikten und die Überwindung von Verständigungsbarrieren liefern oder bestehende Konzepte einer produktiven interkulturellen Praxis fördern.

Die zunehmende Globalisierung und der Strukturwandel hin zu einer Informations- und Wissensgesellschaft bringen erhebliche Veränderungen in der Arbeitswelt mit sich. Produktionsabläufe und Arbeitsprozesse wandeln und beschleunigen sich beständig und die Technologisierung schreitet stetig fort. Der Wettbewerbsdruck, unter dem die Unternehmen stehen, steigt ebenso wie die Anforderungen, die an die Beschäftigten gestellt werden.

Es ist deshalb eine zentrale Aufgabe von Gewerkschaften und ihren Einrichtungen, den Globalisierungsprozess kritisch zu begleiten und unter sozialen Gesichtspunkten zu gestalten. Chancen und Risiken der Globalisierung müssen gegeneinander abgewogen werden. Deutschland als Exportnation profitiert in erheblichem Maße vom Welthandel. Ihm haben auch die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in den letzten Jahrzehnten ihren steigenden Wohlstand zu verdanken.

Globalisierung darf jedoch nicht bedeuten, dass es Arbeit und Ausbildung nur noch für Hochqualifizierte gibt. Auch Menschen mit weniger guter Vorbildung, Hauptschüler und Schulabbrecher müssen eine Chance auf einen Arbeits- und Ausbildungsplatz bekommen, damit sich die hohe Arbeitslosenzahl von heute nicht verstetigt.

Um dies zu erreichen, sind gemeinsame Anstrengungen der Sozialpartner notwendig. Ein Beispiel dafür ist die Ausbildungsplatzinitiative des Qualifizierungsförderwerks Chemie (QFC), einer Tochterfirma der Industriegewerkschaft Bergbau, Chemie Energie (IG BCE), deren Qualifizierungsaktivitäten in dieser Expertise untersucht werden. Durch sie konnten seit 1994 mehr als 800 marktbenachteiligte Jugendliche in den neuen Ländern eine qualifizierte Ausbildung in der chemischen Industrie, der Energiewirtschaft und im Bergbau absolvieren.

Es reicht aber nicht aus, die jungen Menschen überhaupt mit einem Ausbildungsplatz zu versorgen. Diese Ausbildung muss hohen Qualitätsstandards entsprechen

und die Grundlagen für die fachlichen und sozialen Kompetenzen der zukünftigen Mitarbeiter legen. Die modernen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer müssen flexibel und teamfähig sein und die Bereitschaft zu lebensbegleitendem Lernen mitbringen. Auch der Umgang mit modernsten Informations- und Kommunikationstechnologien muss für sie selbstverständlich sein.

In exportorientierten Branchen wie der chemischen Industrie sollten die jungen Menschen insbesondere auf die Zusammenarbeit mit ausländischen Kollegen und Geschäftspartnern vorbereitet werden. Zu den gefragten Fähigkeiten gehören mehr als nur Fremdsprachenkenntnisse. Die zukünftigen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer benötigen Einfühlungsvermögen und Offenheit für fremde Einstellungen und Arbeitsweisen, um in interkulturellen Situationen adäquat handeln zu können.

Die IG BCE hat sich dafür eingesetzt, dass den beschriebenen Entwicklungen in den Neuordnungen einiger Berufe Rechnung getragen und internationale Kompetenzentwicklung in den Rahmenlehrplänen aufgenommen wurde. Jetzt müssen Konzepte entwickelt und erprobt werden, um dieses Lernfeld realisieren zu können.

Hier leistet das QFC Pionierarbeit. Mit seinem Qualifizierungskonzept hat es ein Modell erarbeitet, wie interkulturelle Kompetenzentwicklung in die Ausbildung integriert werden kann. Es ist darüber hinaus ein Beispiel, wie sich Gewerkschaften für moderne, international ausgerichtete Ausbildung einsetzen und entsprechende Entwicklungsprojekte fördern.

Die vorliegende Best-Practice-Expertise hat zum Ziel, das Qualifizierungskonzept des QFC zu untersuchen und transparent zu machen. Es werden erfolgreiche Methoden und Konzepte beschrieben und auf ihre Übertragbarkeit hin untersucht. Wir hoffen, dass die Expertise die Diskussion und den Erfahrungsaustausch über die Vermittlung internationaler Handlungskompetenz befördert, damit in Zukunft mehr junge Menschen, die eine nichtakademische Ausbildung absolvieren, das Rüstzeug für unsere moderne, globalisierte Arbeitswelt bekommen.



Veronika Keller-Lauscher
IG BCE



Prof. Dr. Heide Pfarr
Hans-Böckler-Stiftung

TEIL A:

Vorgehen und

Forschungsrahmen

1. VORBEMERKUNG UND VORGEHEN

1.1. AUSGANGSSITUATION UND ZIELSETZUNG

Internationale berufliche Handlungskompetenz wird angesichts von Globalisierung und internationalen Wirtschaftsverflechtungen zu einer zentralen Qualifikation, die zunehmend auch von Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen¹ der mittleren Qualifikationsebene gefordert wird. Die Vermittlung von z.B. Fremdsprachenkenntnissen und interkulturellen Erfahrungen sollte daher auch in der Berufsausbildung berücksichtigt werden. Im Rahmen dieser Expertise soll vor dem Hintergrund einiger einführender, grundsätzlicher Überlegungen und der Darstellung übergreifender Trends (Teil A) ein Konzept moderner Berufsausbildung vorgestellt (Teil B) und im Hinblick auf Best Practice-Strategien und Transferoptionen ausgewertet werden (Teil C). Hierbei handelt es sich um das Ausbildungskonzept des Qualifizierungsförderwerks Chemie (QFC) in Halle/Saale.²

Die Internationalisierung der Märkte stellt insbesondere für die neuen Bundesländer eine besondere Herausforderung dar. Nach wie vor haben sie mit einer vergleichsweise schwachen Wirtschaft und hoher Arbeitslosigkeit zu kämpfen. Die Betriebe, insbesondere KMU, müssen für den wachsenden Wettbewerb innerhalb der europäischen Wirtschafts- und Währungsunion gerüstet sein. Hierfür ist die Ausbildung von Fachkräften von zentraler Bedeutung, die neben ihrer fachlichen auch über überfachliche Kompetenz verfügen und in internationalen Dimensionen denken und handeln können. Außerdem können durch die Existenz entsprechend ausgebildeter Fachkräfte Voraussetzungen geschaffen werden, die Region für international agierende Investoren bzw. die Ansiedlung ausländischer Konzerne attraktiver zu machen.

Weiterhin ist zu konstatieren, dass sich die Strukturen des Ausbildungssystems in den neuen Bundesländern anders darstellen als in den alten Ländern. Sie sind geprägt von einem hohen Anteil an außer- und überbetrieblichen bzw. schulischen Ausbildungsplätzen. Konzepte zur Förderung von interkultureller Kompe-

1 Im Verlauf dieser Arbeit wird aus Gründen der Sprachvereinfachung bzw. flüssigeren Lesbarkeit die männliche Form von personenbezogenen Substantiven verwendet; nur wenn es sich ausschließlich um Frauen handelt, steht die weibliche Form.

2 Eine umfassende Darstellung des QFC erfolgt in Abschnitt 4.1.

tenz und Mobilität, die sich in dualen Ausbildungsstrukturen bewährt haben, lassen sich, sofern überhaupt vorhanden, nicht ohne weiteres auf die neuen Bundesländer übertragen. Die große Zahl an überbetrieblichen Ausbildungsstätten bietet hier jedoch andere und neue Möglichkeiten zur Umsetzung von interkultureller Qualifizierung im Rahmen der Erstausbildung. Dies soll am Beispiel der Ausbildungsaktivitäten des QFC aufgezeigt werden.

Das QFC bietet im Rahmen einer Ausbildungsplatzinitiative insbesondere marktbenachteiligten Jugendlichen eine Ausbildung in einem netzwerkförmigen Zusammenschluss von Bildungsträgern und regionalen Betrieben an. In diesem Rahmen wird die Ausbildung durch Zusatzqualifikationen zur Förderung der sozialen Kompetenz, Fremdsprachen und Mobilität ergänzt. Die Initiative des QFC ist im Jahr 2000 vom BIBB als Beispiel für »Best Practice« ausgezeichnet worden³, allerdings steht eine umfassende Dokumentation und Evaluation der vielfältigen Aktivitäten zur Förderung von Mobilität und interkulturellem Lernen bisher noch aus.

Diese Expertise hat zum Ziel, aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive die Qualifizierungsaktivitäten des QFC im Bereich der beruflichen Erstausbildung als Beispiel für »Best Practice« zu beschreiben und ihren modellhaften Charakter bzw. innovative und transferierbare Elemente herauszuarbeiten. Wir beziehen uns dabei explizit auf diejenigen Aktivitäten, die im Kontext von Mobilität, interkulturellem Lernen und vernetzten Lernstrukturen durchgeführt werden. Anhand von Literatur- und Dokumentenanalysen, Experteninterviews und der Sekundäranalyse einer Befragung von Auszubildenden wird untersucht, wie das QFC den Herausforderungen moderner Beruflichkeit und Internationalisierung begegnet. Aus dieser Analyse werden Empfehlungen zur curricularen und didaktischen Ausgestaltung von Ausbildungsabschnitten zum Erwerb von interkultureller Kompetenz erarbeitet.

Insofern wird zunächst das Qualifizierungskonzept des QFC beschrieben und die einzelnen Bausteine werden analysiert. Wir untersuchen, inwieweit das Programm zur Förderung von internationaler Handlungskompetenz und Mobilität von Auszubildenden in kaufmännischen und gewerblich-technischen Berufen der Chemiebranche Modellcharakter hat. Darüber hinaus betrachten wir auch den Aspekt der vernetzten Lernstrukturen, d.h. des Zusammenwirkens unterschiedlicher Akteure und Institutionen beruflicher Bildung und fragen, inwieweit dieses Konzept auf andere Regionen und Wirtschaftszweige übertragbar ist. Dabei wird insbesondere auf folgende Leitfragen eingegangen:

3 <http://www.regiokom.de>.

- Welche Anforderungen werden durch die wachsende Internationalisierung der Wirtschaft an eine moderne Berufsausbildung in den neuen Bundesländern gestellt?
- Inwieweit sind die bestehenden Ausbildungsstrukturen in den neuen Ländern in der Lage, internationale Handlungskompetenz und Mobilität zu vermitteln? Wo sind möglicherweise ihre Potenziale und Grenzen?
- Welche Vorteile bieten überbetriebliche und vernetzte Lernstrukturen in Hinblick auf die Vermittlung von internationaler Kompetenz und Mobilität? Inwieweit stellt das Modell des QFC eine Struktur dar, die es auch KMU ermöglicht, interkulturelle Handlungskompetenz mit relativ geringem Aufwand effizient auszubilden?
- Wie versucht das Qualifizierungskonzept des QFC, den Herausforderungen moderner Beruflichkeit und Internationalisierung in der Arbeitswelt zu begegnen? Welche Erkenntnisse lassen sich aus den bisherigen Erfahrungen des QFCs für die Vermittlung von interkultureller Kompetenz ziehen?
- Wo liegen die Stärken gewerkschaftlicher Träger insbesondere bei der Vermittlung von außerfachlichen Qualifikationen wie z.B. Teamfähigkeit, Mobilität und internationale Kompetenz?

Die Empfehlungen zur curricularen Ausgestaltung der Module zum Erwerb von interkultureller Kompetenz können auch als Argumentationshilfe hinsichtlich der ordnungspolitischen und inhaltlichen Verankerung der internationalen Ausbidungsdimension gelten. Insofern werden abschließend im Rahmen dieser Studie auch bildungspolitische Konsequenzen formuliert. U.E. sind internationale Aspekte in Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen in der Regel nicht hinreichend verankert, sodass sich hier auch die Frage eines Transfers der Erkenntnisse aus unserer Einzelfallbetrachtung in die Ordnungsmittel stellt.

1.2. METHODISCHES VORGEHEN

Die Expertise stützt sich im Wesentlichen auf drei Methoden: Literatur- und Dokumentenanalyse, qualitative Interviews. Darüber hinaus haben wir ergänzend zwei Auszubildendenbefragungen, die vom Zentrum für Sozialforschung in Halle e.V. (ZSH) durchgeführt wurden, im Hinblick auf unsere Fragestellung ausgewertet.⁴

4 Für die Unterstützung insbesondere im empirischen Teil der Expertise möchten wir uns herzlich bei Kristin Schreiber, Jena, bedanken. Frau Schreiber hat insbesondere bei der Durchführung, Deskription und Auswertung der Interviews sowie bei der Überarbeitung des Gesamtmanuskripts mit großem Engagement mitgewirkt.

1.2.1. Literatur- und Dokumentenanalyse

In einem ersten Bearbeitungsschritt wurde relevante Literatur zum Thema der Expertise recherchiert, gesichert und ausgewertet. Auf dieser Grundlage werden zentrale Begriffe, wie z.B. moderne Beruflichkeit, interkulturelle Kompetenz und Mobilität, näher bestimmt. Die Ergebnisse der Literaturrecherchen sind insbesondere in den Teil A, z.T. auch in Teil C, integriert.

Bei der Dokumentenanalyse, Grundlage des Teils B, wurden unterschiedliche Dokumente der ausbildungsbegleitenden Qualifizierungsaktivitäten des QFC ausgewertet.

Dazu gehören:

- Seminarprogramme und -konzepte
- Projektberichte von Seminaren, Austauschprojekten und Auslandspraktika seitens der Projektleiter
- Berichte von Teilnehmer des Qualifizierungsprogramms und Bewertungen der Teilnehmer (z.B. durch Fragebögen am Ende eines Seminars)
- Statistische Angaben der überbetrieblichen Ausbildungsstätten über den Verbleib der Auszubildenden nach Abschluss der Ausbildung.

Die Dokumente werden unter der Fragestellung analysiert, wie das Qualifizierungskonzept des QFC angelegt ist, in welche Bausteine es sich untergliedern lässt und wie diese aufeinander aufbauen. Diese Analyse dient neben einer deskriptiven Funktion auch als Grundlage der Entwicklung des Fragebogens für die Experteninterviews. Insbesondere soll herausgearbeitet werden, welche – auch impliziten – Hypothesen zur Förderung von Mobilität und interkultureller Kompetenz dem Qualifizierungsprogramm zu Grunde liegen. Die Grundannahmen und Werthaltungen, die konstitutiv für die Arbeit des QFC sind, werden kaum expliziert und sind bisher nur in geringem Maß schriftlich dokumentiert. Insofern ist hier eine intensive Aufarbeitung und Interpretation der uns zur Verfügung gestellten Materialien notwendig.

Durch die anschließenden Interviews mit Experten und Auszubildenden sowie die Sekundäranalyse der ZSH-Befragungen soll die Dokumentenanalyse ergänzt werden.

1.2.2. Experteninterviews

Es wurden qualitative, leitfadengestützte Interviews mit neun Experten der beruflichen Bildung geführt, die in die Qualifizierungsaktivitäten des QFC involviert

sind.⁵ Dazu gehören Verantwortliche der Ausbildungsplatzinitiative des QFC, Ausbilder, Leiter von überbetrieblichen Ausbildungsstätten, Geschäftsführer bzw. Personalverantwortliche von Ausbildungs- und Praktikumsbetrieben sowie ehemalige Auszubildende. Sie wurden mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung befragt zu

- der Relevanz von interkultureller Kompetenz und Mobilität in der modernen Berufsausbildung,
- den Anforderungen, die hinsichtlich fortschreitender Internationalisierung an die Fachkräfte gestellt werden, wobei auch danach gefragt wurde, wie sich aus ihrer Sicht diese Anforderungen in den nächsten 10 oder 20 Jahren entwickeln werden,
- dem Zusammenhang von Projekten zur interkulturellen Kompetenz (Auslandspraktika, Austauschprojekte) und Benachteiligtenförderung,
- ihren Erfahrungen mit Auszubildenden, die an dem ausbildungsbegleitenden Qualifizierungsprogramm des QFC teilgenommen haben,
- zukünftigen Mobilitätsanforderungen und ihrer Bedeutung für die Beschäftigungsfähigkeit von Arbeitnehmern,
- ihrer Einschätzung und Erfahrung mit der vernetzten Lern- und Ausbildungsstruktur des QFC,
- Empfehlungen zur weiteren Entwicklung des Qualifizierungskonzeptes des QFC.

Das Ziel der Experteninterviews liegt zum einen in der Vervollständigung und auch Deutung der Aussagen aus den ausgewerteten schriftlichen Materialien, zum anderen haben die Expertengespräche auch die Funktion der Veranschaulichung und Illustration: Die Betrachtung derartiger »Fälle« kann jedoch in dieser Studie nur exemplarischen Charakter haben, sodass aus den Interviews keine repräsentativen Daten gewonnen werden sollen und können.

1.2.3. Sekundäranalyse einer Befragung durch das ZSH

Das Zentrum für Sozialforschung Halle e.V. (ZSH) hat in den Jahren 2000 und 2002 zwei Befragungen von Auszubildenden des QFC zu den Themen »Einmündung in

5 Die Interviews haben eine durchschnittliche Länge von 30 Minuten und wurden auf Band aufgezeichnet und anschließend transkribiert und anonymisiert. Aus Gründen des Daten- und Persönlichkeitsschutzes sind die Interviewtexte dieser Expertise nicht beigelegt, liegen aber den Verfassern für eventuelle Rückfragen vor. Die Interviewleitfäden befinden sich im Anhang.

Ausbildung und Erwerb« und »Übergang mit Hindernissen« durchgeführt.⁶ Diese bereits ausgewerteten »Ereignisdatensätze«, die bei diesen Befragungen erstellt wurden, werden im Rahmen unserer Expertise auf die Frage hin untersucht, wie die Qualifizierungsaktivitäten des QFC von den Auszubildenden aufgenommen und bewertet wurden. Es soll ferner untersucht werden, welche persönliche Entwicklung möglicherweise durch die Seminare und Auslandsaufenthalte angestoßen wurde und ob die jungen Erwachsenen diese Erfahrungen und Qualifikationen als förderlich für ihren beruflichen Werdegang ansehen.

Da bei der Sekundäranalyse noch Fragen offen geblieben sind, wurden ergänzend – im Rahmen der o. g. Expertengespräche – (ehemalige) Auszubildende befragt, die an dem Seminarprogramm des QFC teilgenommen haben. Bei der Sekundäranalyse und den Interviews interessierte uns besonders, wie Auszubildende Auslandserfahrungen und interkulturelle Kompetenz für ihre persönliche und berufliche Entwicklung einschätzen. Demzufolge wurden sie zu ihren Erfahrungen und Bewertungen des Qualifizierungsprogramms befragt, um daraus Handlungsempfehlungen für eine Weiterentwicklung des Programms zu entwickeln.

1.3. REICHWEITE DER ERGEBNISSE

Der Aussagegehalt einer Expertise hängt nicht zuletzt von den eingesetzten Verfahren der Informationsgewinnung, der Analyse und der Bewertung und Einschätzung der erhobenen Daten ab. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich die gewählten Methoden u.E. als zweckmäßig für die Zielstellung der Studie, d.h. die Beschreibung und Bewertung einer Best Practice für moderne Berufsausbildung im Kontext von Mobilität, interkulturellem Lernen und vernetzten Lernstrukturen, herausgestellt haben. Die formulierten Ergebnisse und Zusammenhänge sind jedoch – wie intendiert – stark auf den Einzelfall des QFC bezogen und haben somit explorativen Charakter. Demzufolge können wir zwar ausgewählte Aktivitäten des QFC strukturiert darstellen und Zusammenhänge aufzeigen und so nachahmungswürdige Strategien und Konzepte explizieren, die Frage eines konkreten Transfers z.B. der Vernetzungsstrategie des QFC auf eine andere Bildungsinstitution ist jedoch für jeden Einzelfall, schon aufgrund der Singularität von Ausgangs- und Rahmenbedingungen, zu prüfen. Um eine höhere Repräsentanz und auch Absicherung der Datenlage zu erreichen, müsste sowohl die Anzahl

6 Vgl. Steiner/Prein (2002) und Steiner (2000).

der Experteninterviews erhöht als auch die Breite und Tiefe der Literatur- und Dokumentenanalysen verstärkt werden. Dieses war im Rahmen der vorliegenden Studie aus forschungsökonomischen Gründen nicht beabsichtigt bzw. möglich, wobei das empirisch zugängliche Tätigkeitsfeld des QFC durchaus die Durchführung weiterer Untersuchungen (z.B. quantitative Befragungen von derzeitigen und ehemaligen Auszubildenden) mit hohem Erkenntnispotential ermöglichen würde.

Darüber hinaus könnte u.E. eine Fortführung der Fragestellung im Rahmen einer breiter angelegten, komparativen empirischen Untersuchung von Bildungsinstitutionen im Tätigkeitsfeld »interkulturelles Lernen« bzw. die Untersuchung von entsprechenden Netzwerkstrukturen zu differenzierteren Ergebnissen führen. Hier wäre die Entwicklung einer Typologisierung von Institutionen und korrespondierenden bzw. transferierbaren Ausbildungs- und Netzwerkstrategien möglich. Somit könnte ein Beitrag zur Verbesserung der Organisation beruflicher Bildung und somit zur Beschäftigungsfähigkeit junger Menschen ebenso geleistet werden wie ein Beitrag zur Regionalentwicklung. Die hier im Folgenden vorgestellten Befunde können diesbezüglich lediglich einen ersten Schritt darstellen und am Beispiel des Einzelfalls Best Practice Strategien demonstrieren.

2. THEORETISCHER REFERENZRAHMEN

In diesem Kapitel werden – neben abgrenzenden Definitionen – unterschiedliche bildungspolitische und -theoretische Begründungslinien dargestellt, die einen Referenzrahmen für die vorliegende Untersuchung bilden. Die Aktivitäten des QFC werden unter Beachtung dieses Rahmens interpretiert und bewertet. Insofern befasst sich dieser Teil mit eher übergreifenden Aspekten, die die Situation der beruflichen Bildung prägen, ohne hier bereits explizit eine Verbindung zu den Aktivitäten des QFC herauszuarbeiten. Ausgehend von der Ausbildungssituation in den neuen Bundesländern wird im Folgenden auf die Anforderungen eingegangen, die unter dem Fokus einer neuen Beruflichkeit an die Ausbildung gestellt werden. Unter diesen Prämissen wird die Internationalisierung beruflicher Bildung aus unterschiedlichen Perspektiven diskutiert, bevor mit der Organisation beruflichen Lernens in Netzwerken eine innovative Strategie für die Vermittlung übergreifender Kompetenzen vorgestellt wird. Zusammenfassend werden die Anforderungen an eine moderne Berufsausbildung im Sinne von untersuchungsleitenden Kriterien zusammengeführt.

2.1. AUSBILDUNGSSITUATION UND ARBEITSMARKT IN DEN NEUEN BUNDESLÄNDERN

Die Internationalisierung von Märkten, verbunden mit der Zunahme weltweiter Kooperations- und Kapitalbeziehungen, ist ein wesentliches Merkmal der aktuellen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Situation. Der Konkurrenzdruck durch ausländische Produzenten, insbesondere auf kleine und mittlere Betriebe, wächst ebenso wie die Anforderungen an die Beschäftigten.

In den neuen Bundesländern tritt neben den europäischen Integrationsprozess die immer noch andauernde Umstellung auf das marktwirtschaftliche System westlicher Wirtschaftsstrukturen hinzu. Die wirtschaftliche Entwicklung ist nach wie vor deutlich schwächer als prognostiziert, die Arbeitslosigkeit ca. doppelt so hoch wie im Westen. Vor diesem Hintergrund stellt auch die Ausbildungsplatzsituation ein erhebliches Problem dar. Ende September 2002 waren in den neuen

Ländern noch 8.758 junge Leute ohne Ausbildungsstelle.⁷ Die höchste Arbeitslosigkeit verzeichnet derzeit Sachsen-Anhalt mit 18,5 %.⁸ Hier hat das Qualifizierungsförderwerk Chemie (QFC) den Schwerpunkt seiner Tätigkeit. Mehr als die Hälfte der Auszubildenden der Ausbildungsplatzinitiative kommt aus Sachsen-Anhalt.

Auch in qualitativer Hinsicht sind erhebliche Unterschiede zu verzeichnen: Im Zuge des Transformationsprozesses der Wiedervereinigung konnten in den neuen Ländern nicht die Ausbildungsstrukturen des Westens reproduziert werden. Durch die Ausgründung von Ausbildungsstätten aus den Treuhandunternehmen etablierten sich außerbetriebliche Ausbildungsstätten als »dritte Kraft« im dualen System. Mehr als jeder vierte Jugendliche in den neuen Ländern hat im Jahr 2001 einen öffentlich finanzierten Ausbildungsplatz erhalten.

Allerdings wird sich diese Situation in den nächsten Jahren aus demographischen Gründen verändern: Ab dem Jahr 2005 werden in den neuen Ländern die geburtenschwächeren Jahrgänge die Schulen verlassen, sodass die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen sinken wird. Damit ist aber mittelfristig zugleich ein Rückgang des Fachkräftenachwuchses verbunden. Die gleichzeitig zu erwartende Verrentungswelle wird ab Mitte des Jahrzehntes den bereits heute in Teilbereichen spürbaren Fachkräftemangel verstärken. Diese Entwicklung, die sich in der gesamten Bundesrepublik abzeichnet, betrifft die neuen Länder in besonderem Maße, nicht zuletzt, weil die Abwanderung qualifizierter Kräfte in den Westen den Fachkräftemangel zusätzlich verschärft. Um ein weiteres wirtschaftliches Auseinanderdriften der neuen und alten Bundesländer zu verhindern, ist es notwendig, frühzeitig Initiativen zur Sicherung des Fachkräftebedarfs zu ergreifen. Damit die östlichen Bundesländer für international agierende Investoren attraktiv werden oder bleiben, müssen u.a. Arbeitskräfte ausgebildet werden, die fachlich kompetent sind und über internationale Handlungskompetenz verfügen.

Mit der bevorstehenden EU-Osterweiterung kommen neue Herausforderungen auf alle Mitgliedsstaaten zu. Hier liegen möglicherweise besondere Chancen für Betriebe und Beschäftigte aus den *neuen* Bundesländern, die noch Beziehungen zu den ehemaligen Ostblockstaaten haben. Ein Vorteil könnte darin bestehen, dass hier z.T. Sprach- und Landeskenntnisse der Mitgliedskandidaten als Ressource zur Verfügung stehen.

7 Bundesinstitut für Berufsbildung (2002).

8 Nach Angaben der Bundesanstalt für Arbeit.

In dieser Studie wird gezeigt werden, dass das QFC diese Entwicklungen bereits heute in seinen Ausbildungsaktivitäten berücksichtigt, indem z.B. Auslandsaufenthalte und Praktika sowohl in west- als auch in osteuropäischen Ländern stattfinden.

2.2. AUSBILDUNG UNTER DEN ANFORDERUNGEN EINER NEUEN BERUFLICHKEIT

2.2.1. Aspekte moderner Beruflichkeit

Eine berufliche Erstausbildung muss junge Menschen darauf vorbereiten, mit den Bedingungen moderner Gesellschaftsstrukturen, die gerade in Ostdeutschland in hohem Maß durch Unsicherheit gekennzeichnet sind, zurechtzukommen. Trotz anhaltender Stimmen, die eine Entberuflichung in Deutschland prognostizieren – was eine berufliche Erstausbildung tendenziell überflüssig machen würde – besteht Konsens darüber, am Konzept der Beruflichkeit in Deutschland festzuhalten.⁹ In diesem Kontext sind auch die aktuellen Bestrebungen der Bundesregierung zur Schaffung von Ausbildungsplatzinitiativen zu werten, die insbesondere auch den Einbezug weiterer Institutionen, wie z.B. das QFC, in die duale oder schulische Ausbildung implizieren.

Aufgrund der Entwicklungen in der sozialen Realität kann konstatiert werden, dass die *traditionelle* Berufsform, die als gewünschter Lebensberuf durch eine hohe Institutionalisierungsdichte, Konstanz und deutlichen Fachbezug gekennzeichnet ist, den modernen technischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Entwicklungen kaum noch angemessen ist. Es ist insofern davon auszugehen, dass sich Beruflichkeit entlang gesellschaftlicher und betrieblicher Modernisierungsprozesse wandeln und sich in ihrer Form verändern muss. Historische Elemente der traditionellen Berufsform sind faktisch einer Erosion ausgesetzt, während gleichzeitig neue und moderne Formen von Beruflichkeit an Bedeutung gewinnen.¹⁰

Als Beispiele für moderne Beruflichkeit können neu entstandene Ausprägungen spezifischer Tätigkeitsmuster gelten, wie sie sich im Bereich der Informations- und Kommunikationsbranche, im Mediengeschäft sowie in neuen Dienstleistungsbereichen (z.B. der Beratungsbranche und der IT-Branche) und zunehmend

9 Vgl. Sauter (2002).

10 Der folgende Textabschnitt ist in wesentlichen Teilen übernommen aus Meyer (2000) und (2003a).

auch branchenübergreifend für junge Existenzgründer andeuten.¹¹ Auch für den Bereich der Zeitarbeit lassen sich zum Teil Elemente von Beruflichkeit identifizieren.¹² Selbst in traditionell handwerklichen und industriellen Beschäftigungsbereichen erfährt die Qualität der Beruflichkeit deutliche Veränderungen. Beeinflusst wird diese Entwicklung zum einen durch umfassende betriebliche Reorganisationsmaßnahmen und zum anderen durch veränderte Ansprüche und Motivationslagen auf der Seite der Beschäftigten. Als Merkmale moderner Beruflichkeit deuten sich gegenüber der traditionellen Berufsform folgende Elemente an:

- *Geringe Institutionalisierung*: Es gibt kaum gesetzliche Regelungen hinsichtlich der Qualifikationsinhalte, der Formen der Ausbildung, der Gratifikations- und Sozialleistungen sowie bezogen auf die sozialen Abstimmungsprozesse.
- *Abstrakte Qualifikationen*: Fachübergreifende, am Prozess orientierte Qualifikationen, die inhaltlich nur schwer zu spezifizieren sind, gewinnen an Bedeutung.
- *Permanente Veränderung*: Es herrscht eine geringe zeitliche Konstanz sowohl auf inhaltlicher Ebene, z.B. hinsichtlich der Geltung und Verwertbarkeit von Qualifikationen, als auch auf formaler Ebene, d.h. in Bezug auf die Kontinuität und Stabilität von Arbeitsverhältnissen und die jeweiligen -anforderungen. Insofern ist ein hohes Maß an Flexibilität und lebenslanges Lernen gefordert.
- *Hohe Individualisierung*: Eher persönlichkeitsgebundene Qualifikationen werden wichtiger und auch der Prozess des Qualifikationserwerbs vollzieht sich zunehmend individualisiert und zum Teil selbstfinanziert.
- *Dekontextualisierung*: Es ist eine Entgrenzung beruflicher Lernprozesse aus traditionellen Lernorten in außerberufliche und private Bereiche zu verzeichnen.
- *Selbstorganisation*: Die Notwendigkeit einer eigenverantwortlichen Steuerung und Gestaltung von Arbeits- und Qualifizierungsprozessen nimmt zu. Damit verbindet sich für den Einzelnen ein höheres Maß an Autonomie sowie die Zunahme der Chance zu individueller Mitgestaltung und Selbstbestimmung.
- *Geringe Begrenzung*: Es kommt zu einer Aufhebung der traditionellen Begrenzung beruflicher Chancen hinsichtlich der Position und des Einkommens.¹³

Moderne Formen von Beruflichkeit lassen sich im Gegensatz zu traditionellen Berufsformen weder an Fach- oder Branchengrenzen noch an Landesgrenzen defi-

11 Vgl. Gersterkamp (2000).

12 Vgl. Zander (1999).

13 Diese Merkmale moderner Beruflichkeit treffen in hohem Maß bereits jetzt auf die Beschäftigten in der IT-Branche zu. Für diesen Bereich ist ein Weiterbildungssystem entwickelt worden, dass spezifische Elemente moderner Beruflichkeit explizit berücksichtigt (z.B. eine hohe »Durchlässigkeit« in Bezug auf den Einstieg und die Äquivalenz zum allgemeinen Bildungssystem).

nieren. Während die traditionelle Form des Berufs ein typisch deutsches Phänomen war, müssen moderne Formen von Beruflichkeit den Anforderungen der Internationalisierung gerecht werden. Die Ansprüche, die sich daraus sowohl an die Mobilität als auch an spezifisch internationale und interkulturelle Kompetenzen ergeben, sind denjenigen Arbeitnehmern, die schon in Strukturen moderner und entgrenzter Arbeit erwerbstätig sind, bereits vertraut und gehören mit all den damit verbundenen Unsicherheiten zum Erwerbsalltag.¹⁴

Die Bereitschaft zu Mobilität und die Fähigkeit zu internationalem und interkulturellem Handeln sind derjenige Teil moderner Beruflichkeit, der hier näher betrachtet werden soll.¹⁵ Im Rahmen dieser Expertise ist zu prüfen, inwieweit die Aktivitäten des QFC den Anforderungen einer modernen Beruflichkeit an Berufsausbildung in organisatorisch-struktureller und didaktisch-curricularer Hinsicht gerecht werden und inwieweit sie als Vorbild auch für andere Branchen und Regionen gelten können.

2.2.2. Kompetenzentwicklung als Ziel moderner Berufsausbildung

Neben der Veränderung der Form von Beruflichkeit kommt dem Konzept beruflicher Kompetenzentwicklung in den letzten Jahren im Kontext wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Modernisierung eine besondere Bedeutung zu.¹⁶ Dies gilt sowohl auf der Ebene des Individuums, von dem erwartet wird, dass es sich ver-

14 Vgl. Moldaschl/Voß (2002).

15 Vgl. hierzu auch die derzeitigen Aktivitäten im Projekt »Kooperationsnetz prospektive Arbeitsforschung (KOPRA)« am ISF München. Das Teilprojekt zur Interkulturellen Arbeit behandelt den Wandel der Arbeit unter den Bedingungen interkultureller Differenz. Arbeit findet, so die zentrale Annahme, immer häufiger in internationalen Industrieverbünden und komplexen, wenig stabilen Unternehmensorganisationen statt. Durch die neue internationale und kulturübergreifende Dimension von Arbeitsanforderungen werden die kulturell attribuierten Typen von Arbeitshandeln zunehmend überformt. Um die weitreichenden Veränderungsprozesse von Arbeit, Qualifikation und Kooperation im interkulturellen Raum erfassen zu können, werden im Projekt strukturorientierte und soziokulturelle Forschungsperspektiven begrifflich und analytisch im Rahmen einer internetbasierten Delphi-Debatte verknüpft, um dieses innovative Feld »erfassen« zu können, vgl. <http://www.kopra-online.de>.

16 »Umfassende Forschungs- bzw. Förderprogramme implizieren mit der Konzentration auf den Kompetenzbegriff eine Individualisierung beruflichen Lernens, eine starke Verknüpfung von Lern- und Arbeitsprozessen und somit eine stärkere Subjektorientierung und wenden sich gleichzeitig gegen formalisierte Qualifizierungsprozesse in der beruflichen Bildung bzw. Weiterbildung ... Die dieser Perspektive zugrundeliegende bildungspolitische Diskussion zur Kompetenzentwicklung wird seit Mitte der 1990er Jahre insbesondere durch die interdisziplinär besetzte Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (ABWF) vorangetrieben«, Diettrich, A./Meyer-Menck, J. (2003), derzeit insbesondere durch das aktuelle QUEM-Programm »Lernkultur Kompetenzentwicklung«, vgl. <http://www.abwf.de>.

änderten Herausforderungen der Arbeitswelt stellt, als auch auf gesellschaftlicher Ebene, wo Arbeitsbedingungen im Zuge ihrer Modernisierung inhaltlich und formal gestaltet werden müssen.

Gestaltungsbedarf ergibt sich insbesondere vor dem Hintergrund einer strukturellen Ungeklärtheit in Bezug auf inhaltliche Qualifikationsanforderungen: Angesichts einer rasanten technologischen und ökonomischen Entwicklung ist es schwer, den Qualifikationsbedarf der Zukunft zu bestimmen. Weder wissen Unternehmen, welche fachspezifischen Qualifikationen zukünftig benötigt werden, um im globalisierten Wettbewerb mithalten zu können, noch ist dem Einzelnen klar, was er lernen soll, um die Anforderungen, die in veränderten Arbeitsbeziehungen an ihn gestellt werden, zu bewältigen. Die zunehmende Forderung nach einer nicht in erster Linie fachgebundenen und damit formal und inhaltlich eher unspezifischen Kategorie wie »Kompetenz« scheint aufgrund des hohen Abstraktionsgrades geeignet, die gegenwärtigen und zukünftigen Qualifizierungsprobleme, wenn auch nicht zu lösen, so doch zumindest angemessen thematisieren zu können. Kompetenz als Schlüsselkategorie, die als eine soziale Kategorie auf die Zusammenarbeit mit anderen Menschen gerichtet ist und als Selbstkompetenz auf die Entwicklung reflexiver Handlungsfähigkeit des Individuums zielt, wird daher angesichts einer zunehmenden Entgrenzung von Fachqualifikationen als eine Universalqualifikation hierarchie- und branchenübergreifend vom Facharbeiter bis zum Manager gefordert und als notwendige Zielkategorie beruflicher Weiterbildung thematisiert.¹⁷

Nach Dehnbostel werden unter dem Begriff der Kompetenz Fähigkeiten, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte verstanden, deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen bezieht.¹⁸ Die Kompetenzentwicklung wird aus der Perspektive des Subjekts, seiner Fähigkeiten und Interessen gesehen. Die Herausbildung von Kompetenzen als lebensbegleitender Prozess erfolgt durch individuelle Entwicklungsprozesse und unterschiedlich strukturierte und verortete Formen des Lernens. Berufliche Kompetenzen beziehen sich besonders auf Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensbestände und Einstellungen, die das umfassende fachliche und soziale Handeln des Einzelnen in einer berufsförmig organisierten Arbeit ermöglichen. Kompetenzen schließen insofern die Fähigkeit und die Bereitschaft zu diesbezüglich relevanten sozialen Interaktionen (wie z.B. hier die Bereitschaft zu interkultureller Kommunikation oder zu regionaler und mentaler Mobilität) ein.

17 Vgl. Staudt/Kriegesmann (1999).

18 Vgl. Dehnbostel (2001).

In der Auseinandersetzung mit diesem Thema stellt sich auch im Rahmen dieser Expertise die Frage nach der inhaltlich-curricularen Ausgestaltung und formalen Organisation der angestrebten Kompetenzentwicklungsprozesse. Zu klären ist, was genau sich z.B. für das QFC hinter dem abstrakten Begriff von interkultureller Kompetenz verbirgt und wie sich die Aneignungs- und Vermittlungsprozesse dieser sehr persönlichkeitsbezogenen Dimension beruflicher Handlungskompetenz vollziehen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Entwicklung von Kompetenzen auf die Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit zielt und als solche kontextabhängig ist.¹⁹ Es geht weniger um das Anhäufen von inhaltlichem Wissen, als um kontextadäquates Verhalten und Handeln, wobei der Kategorie des Erfahrungswissens eine besondere Bedeutung zukommt. Demzufolge sind die Lernenden beim Aufbau von Erfahrungswissen durch geeignete Lehr-Lern-Arrangements, z.B. didaktisch vor- und nachbereitete Auslandsaufenthalte, zu unterstützen. Angesichts dieser Anforderungen und Entwicklungen ist zu fragen, wie im Rahmen der Berufsausbildung des QFC Persönlichkeitsentwicklung ermöglicht wird, die das Individuum befähigt, sich in unterschiedlichen beruflichen Anforderungskontexten als handlungsfähig zu erweisen.

Aus berufs- und wirtschaftspädagogischer und auch aus gewerkschaftlicher Perspektive könnten die Aktivitäten des QFC ein Beispiel dafür sein, veränderte Inhalte und neue soziale Formen von Arbeit im Kontext einer modernen Beruflichkeit zu gestalten und so die Auszubildenden auch auf die Bewältigung zukünftiger beruflicher Handlungssituationen vorzubereiten. Zu fragen ist, inwieweit sich Strukturelemente der modernen Arbeitswelt, wie steigende Komplexität, zunehmende Prozessorientierung und insbesondere durch Internationalisierung geprägte Aufgabenzuschnitte, in den Maßnahmen der Berufsausbildung des QFC wiederfinden.

2.3. INTERNATIONALISIERUNG BERUFLICHER BILDUNG

2.3.1. Trends und Entwicklungen

Die Auswirkungen des bereits angedeuteten raschen und diskontinuierlich verlaufenden Wandels, der nahezu sämtliche Bereiche des Lebens, der Arbeit und der Kultur im Zeichen der fortschreitenden Internationalisierung der Kommunikati-

¹⁹ Vgl. Reetz (1999).

onsstrukturen und -wege und der Globalisierung des ökonomischen Handelns erfasst hat, stehen seit einigen Jahren im Mittelpunkt der sozialwissenschaftlichen Forschung und der politischen Diskussion und werden dort durchaus kontrovers eingeschätzt.²⁰ Auch über die politischen Maßnahmen, die zur Gestaltung dieses Wandels ergriffen werden sollen, herrscht keineswegs Konsens. So finden sich eine Vielzahl von Stellungnahmen, die mit der Globalisierung weitreichende Hoffnungen im Hinblick auf die Verbesserung der Arbeits- und Lebensbedingungen verbinden, aber ebenso eine – gerade in neuerer Zeit – steigende Zahl warnender Stimmen, die deutlich machen, dass mit diesem Wandel auch tiefgreifende Ängste verbunden sind. Internationalisierung und Globalisierung des Arbeitens und Lebens werden als nachhaltige Bedrohung der tradierten Lebensweise, des Lebensstandards, der Mitwirkungsmöglichkeiten und der eigenen kulturellen Identität empfunden.

Angesichts dieser Bedenken rückt auch die Frage der politischen Gestaltungsnotwendigkeit des ökonomischen und technischen sowie des damit verbundenen gesellschaftlichen und kulturellen Wandels durch individuelles und kollektives Handeln in das Zentrum des Interesses. Dies gilt insbesondere für die politische Gestaltung des Berufsbildungswesens.

In diesem Zusammenhang ist ein gesellschaftlicher Konsens darüber zu verzeichnen, internationale Qualifizierungselemente verstärkt in den Bildungsgängen vorzusehen und auf der didaktisch-curricularen Ebene zu verankern. Diese Forderung bezieht sich auf sämtliche Stufen und Bildungsgänge des deutschen Bildungswesens, beginnend mit dem Elementarunterricht in den Grundschulen der Primarstufe, über den Unterricht in den verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I und II unter Einschluss der verschiedenen Formen der beruflichen Erstausbildung und dem tertiären Bereich des Hochschulstudiums bis hin zum quartären Sektor der Erwachsenenbildung einschließlich der beruflichen Fortbildung. Begründet werden diese Forderungen damit, dass sich die Unternehmen, die Erwerbsbevölkerung und die nachwachsenden Generationen durch die Internationalisierung und Globalisierung des Lebens und der Arbeit mit neuen Anfor-

20 Abschnitt 2.3.1 wurde – z.T. wörtlich – entnommen aus Borch/Dietrich/Frommberger/Reinisch/Worzelmann (2003), S. 15-16 und 22-24. Die dargestellten Trends und Entwicklungen gehen auf die Ergebnisse einer empirischen Studie zurück, die die genannten Autoren von 2000-2002 im Auftrag des BIBB durchgeführt haben. Neben Literatur-, Internetrecherchen und Dokumentenanalysen zum Stand der Internationalisierung der Berufsbildung in Deutschland wurden 15 Fallstudien und Expertengespräche mit beteiligten Akteuren durchgeführt. Zum Design dieser Untersuchung vgl. im einzelnen ebd., S. 213 ff.

derungen konfrontiert sehen und daher neue, auf diese Anforderungen ausgerichtete Bildungsangebote geschaffen bzw. bereits bestehende entsprechend umgestaltet werden müssen. Nur wenn dies umfassend und qualitativ angemessen gelingt, können einerseits die Unternehmen darauf hoffen, ihrem Bedarf entsprechend qualifizierte Mitarbeiter zu erhalten. Andererseits wird nur in diesem Fall den lernenden und arbeitenden Individuen die Chance gegeben, mittels eigener Lernprozesse diejenigen Kompetenzen zu erwerben, die sie befähigen, den neuen Anforderungen nicht nur gerecht zu werden, sondern auch aktiv an der Gestaltung des Wandels mitzuwirken.

Zweifellos ist der hier skizzierte gesellschaftliche Konsens als positiver Rahmen und Rückhalt für entsprechende bildungspolitische Interventionen von erheblicher Bedeutung. In seiner inhaltlichen Dimension erweist er sich jedoch als wenig aussagekräftig, sodass ihm für die Entwicklung von konkreten Programmen und Strategien im Zuge einer Reform des Bildungswesens mit Blick auf die Internationalisierung keine handlungsleitende Funktion zukommt. Diese wird aus didaktischer und curriculumtheoretischer Sicht nur dann zu gewinnen sein, wenn der grundsätzliche Konsens einer differenzierten Betrachtung unterzogen wird. Hierzu gehen wir im Folgenden zunächst auf die Frage ein, welche Bildungsziele eigentlich durch eine stärkere Internationalisierung des Bildungswesens erreicht werden sollen.

In der beruflichen Bildung existiert – im Gegensatz zur Allgemeinbildung – ein eher funktionales und damit auch verwertungsorientiertes Verständnis. Ziele und Inhalte entsprechender Bildungsgänge sollen generell aus der konkreten beruflichen Arbeitssituation abgeleitet werden, und zwar unter Beachtung funktionaler und sozial-hierarchischer Differenzierungen der Zuweisung von Arbeitsaufgaben in vertikaler und horizontaler Hinsicht. Dieses zeigt sich geradezu »klassisch« in der dualen Berufsausbildung in Deutschland. Im Hinblick auf internationale Qualifikationsanforderungen ist festzustellen, dass diese – gemessen an ihrer Verankerung in den Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen sowie in den Rahmenlehrplänen bzw. länderspezifischen Lehrplänen für die Berufsschule – in der Berufsausbildung bis in die 90er Jahre des 20. Jahrhunderts hinein kaum Beachtung gefunden haben. Offensichtlich waren die an der Ordnungsmittelentwicklung beteiligten Sachverständigen der verschiedenen »Bänke« in der Vergangenheit der Auffassung, dass auf internationale Qualifikationsanforderungen bezogene Kompetenzen für die zukünftigen Gesellen, Facharbeiter und Fachangestellten sowie Meister, Techniker, Fachkaufleute und Fachwirte in funktionaler Hinsicht weitgehend entbehrlich sind.

Bei denjenigen Tätigkeitsfeldern, die sich ausnahmsweise durch ständige internationale Wirtschaftskontakte auszeichnen, wurde entweder auf die Spezialisierung innerhalb eines Ausbildungsberufes durch Schaffung einer entsprechenden Fachrichtung gesetzt (z.B. die Spezialisierungsrichtung »Außenhandel« des Ausbildungsberufs Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel) oder es wurde speziell zur Abdeckung entsprechender Bedarfe durch Ausgliederung der internationalen Qualifizierungselemente aus bereits bestehenden Berufsbildern ein neuer Ausbildungsberuf geschaffen (z.B. »Fremdsprachenkorrespondent(in)«).²¹

Allerdings werden Ausbildungen, die dem Prinzip der zweiten Variante folgen, zumeist nicht innerhalb des Dualen Systems angeboten, auch wenn sie eventuell mit einer Prüfung vor der zuständigen Stelle nach Berufsbildungsgesetz abschließen. Typisch ist in diesem Bereich jedoch die Verlagerung in vollzeitschulische Bildungsgänge. Diese werden entweder von staatlichen oder staatlich anerkannten Höheren Berufsfachschulen angeboten und führen zu einem Berufsabschluss nach Landesrecht (z.B. der kaufmännische Assistentenberuf in der Fachrichtung Fremdsprachen), oder von privaten Bildungsträgern durchgeführt und enden mit einem hausinternen Zertifikat (z.B. »Euro-Sekretär/in«). Offensichtlich sehen sich die Betriebe nicht in der Lage, die entsprechende Ausbildung selbst durchzuführen oder sie gehen davon aus, dass systematische und kontinuierliche Lehr-/Lernprozesse in Schulen für den Erwerb der notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten im Falle der internationalen Qualifizierung geeigneter sind als das arbeitsplatznahe Lernen im Betrieb.

Falls auf der Facharbeiter- und Fachangestellten-Ebene Bedarf an internationaler Qualifizierung auftritt, etwa weil kurzzeitige Arbeitsaufenthalte im Ausland erforderlich werden, dann wird dieser zumeist ad-hoc gedeckt. Hierzu werden häufig interkulturelle Trainingsmaßnahmen eingesetzt. Diese sind von unterschiedlicher Dauer – wenige Stunden bis zu einer Woche – und sie konzentrieren sich auf die Vermittlung von Verhaltensschemata für besonders typisch und kritisch empfundene Situationen im Gastland und auf die Vermittlung der dort herrschenden zentralen »Kulturstandards«. Derartige Trainings sind in der Regel auf Minimalqualifikationen ausgelegt, deren Beherrschung das »Überleben« des Mitarbeiters und die Erreichung der Ziele seiner Mission im Ausland sichern sollen.²² Eine Verbindung zur fremdsprachlichen Kommunikation einerseits und zu berufsbezoge-

21 Als neueste Entwicklung lassen sich die Aktivitäten zur Entwicklung einheitlicher europäischer Berufsbilder herausstellen, wie z.B. die Entwicklung des »EU-Kaufmann/-frau für Verkehrsservice« der Deutschen Bahn im Auftrag der Europäischen Union, vgl. Wiegand (2003).

22 Vgl. dazu Weber (2000), S. 381 ff.

nen internationalen Wissenselementen andererseits wird in derartigen Trainingsmaßnahmen in der Regel nicht hergestellt.

Für kontinuierliche internationale Wirtschaftsbeziehungen, die zudem in hohem Maße dispositive Fähigkeiten der Mitarbeiter erfordern, setzen die Unternehmen bisher überwiegend auf hochqualifizierte Mitarbeiter mit Hochschul- oder Fachhochschulabschluss. Diese Strategie der Ausgrenzung von Mitarbeitern, die über nicht-akademische Berufsabschlüsse verfügen, beruht offensichtlich auf der Annahme, dass jene durch ihren insgesamt längeren formellen Bildungsprozeß über die notwendigen fremdsprachlichen Kompetenzen verfügen (oder diese in kurzen Trainingsmaßnahmen reaktivieren können) und im Studium entweder bereits internationale Fachkenntnisse erworben haben oder sich diese schnell und für das Unternehmen kostengünstig aneignen können. Insofern wird dann davon ausgegangen, dass für diesen Personenkreis zur Vorbereitung eines beruflich bedingten Auslandsaufenthaltes kurze interkulturelle Trainingsmaßnahmen genügen. Unter Umständen werden sogar diese für entbehrlich gehalten, etwa weil diese Mitarbeiter bereits Auslandserfahrungen aus ihrer Studienzeit mitbringen oder der Auslandsaufenthalt in einem Land mit westlich-europäischem Hintergrund oder einer entsprechend orientierten Elite erfolgen soll.

Die wachsende internationale Verflechtung der Wirtschaft ist mit einer Zunahme von arbeitsorganisatorischen Modellen verbunden, die sich durch flache Hierarchien auszeichnen. Dies führt zu einer verstärkten Verlagerung von dispositiven Elementen des Arbeitshandelns auf die Ebene der kaufmännischen Sachbearbeiter in den Servicebereichen der Unternehmen und auf die Meister, Vorarbeiter und Facharbeiter in der Produktion. Insofern mehren sich die Zweifel an der Tragfähigkeit der Annahme, dass es ausreicht, zur Bewältigung internationaler Wirtschaftskontakte nahezu ausschließlich Spezialisten oder akademisch vorgebildete Mitarbeiter einzusetzen. Da zu erwarten ist, dass auch auf der mittleren Qualifikationsebene, d.h. auf Facharbeiterniveau, zukünftig internationale Qualifikationen notwendig werden, kann den Aktivitäten des QFC in diesem Rahmen besondere Bedeutung zugemessen werden.

2.3.2. Internationale Qualifikationen und interkulturelle Kompetenz

Im Folgenden Abschnitt²³ soll erläutert werden, was wir unter den bereits mehrfach verwendeten Begriffen internationale Qualifikationen und interkulturelle

23 Abschnitt 2.3.2. lehnt sich in einzelnen Passagen an Diettrich (2002), S. 18 f. an.

Kompetenz verstehen. Vor dem Hintergrund der in der Studie eingenommenen berufs- und wirtschaftspädagogischen Perspektive ist die Orientierung am Subjekt, d.h. am Lernenden bzw. am Auszubildenden, erforderlich und damit ein Zugang über die individuellen Kompetenzen. Die derzeitige didaktisch-curriculare Entwicklungsarbeit im Rahmen der beruflichen Bildung in Deutschland ist von der Vorstellung bestimmt, dass Lernende durch Maßnahmen der beruflichen Bildung in die Lage versetzt werden, eigenständig Handlungen planen, durchführen und kontrollieren zu können, um so im beruflichen Kontext sach-, sozial- und selbstkompetent zu handeln. In dieser Perspektive ist es angemessen, für den Problemkomplex internationaler Qualifizierung das anzustrebende Lernzielkonstrukt als »internationale und interkulturelle berufliche Handlungskompetenz« zu bezeichnen. Diese Kompetenz wird jedoch nicht ausschließlich in der Berufsausbildung erworben, sondern entwickelt sich auf der Grundlage des Primar- und Sekundarbereichs, d.h. im allgemeinbildenden Schulwesen. Die drei Basiselemente internationaler und beruflicher Handlungskompetenz sollten möglichst bereits vor Eintritt in berufliche Bildungsgänge erworben werden, während die vier spezifischen Elemente möglichst Bestandteil generell jedes beruflichen Bildungsganges sein sollten, wobei jedoch Differenzierungen im Hinblick auf Umfang und Niveau in Abhängigkeit von funktionalen Erfordernissen des jeweiligen Berufsbildes in Betracht gezogen werden können:

Basiselemente:

- Kenntnisse mindestens einer Fremdsprache dergestalt, dass Alltagskommunikationen verbal und schriftlich so geführt werden können, dass der Kommunikationspartner den Inhalt der Mitteilung versteht,
- Interkulturelle Kompetenz, die ihrerseits – folgt man der Unterscheidung von Loiselle – wiederum eher fachbezogene (z.B. Erkennen von Kulturen und Werten, Wissen um Formen der Interaktion, Wissen über die Wirkungsweise von Kulturen) und soziale (z.B. Hochachtung vor fremden Kulturen, Empathiefähigkeit, Toleranz, Offenheit) Kompetenzbereiche sowie den Aspekt der Selbstkompetenz erfasst.²⁴ Somit umfasst interkulturelle Kompetenz vielfältige Aspekte von kultureller Offenheit und Neugier über das Zurechtkommen im Ausland bis hin zu hoher Verhandlungskompetenz im fremdsprachlichen Ausland.
- Medien- und Netzkompetenz im Sinne der Fähigkeit, die neuen elektronischen Medien und das Internet sachgerecht nutzen zu können.

24 Loiselle (1999), S. 424 ff.

Berufsspezifische Elemente:

- 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 der Kommunikationspartner den Inhalt der Mitteilung versteht. Die Bewertung des zu erreichenden Niveaus sollte sich am »Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen« bzw. an der »KMK-Rahmenvereinbarung zur Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen in der Beruflichen Bildung« orientieren²⁵, wobei im Rahmen dualer Ausbildung z.B. eine Orientierung an der Niveaustufe »A 2-Waystage« erfolgen könnte, d.h. im Bereich der elementaren Sprachverwendung.²⁶
- Berufsspezifische interkulturelle Kompetenz im Sinne der Fähigkeit, beruflich bedingte und veranlasste kommunikative Situationen unter Beachtung der im Zielland üblichen Gepflogenheiten bewältigen zu können,
- Internationale Fachkompetenz, hierunter sind 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 zu verstehen (z.B. hinsichtlich Liefer-, Zahlungs- und Gewährleistungsbedingungen, Bilanzierungsvorschriften und Industrienormen),
- Berufsspezifische Medien- und Netzkompetenz, d.h. z.B. die Fähigkeit zu kommunikativem Handeln in Netzen, kooperativem und konkurrierendem Handeln in Netzen, Vertrauensbildung in Netzen.²⁷ Hering, Pförtsch und Wordelmann haben darauf hingewiesen, welche Rolle die Informations- und Kommunikationsmedien für die interkulturelle Kompetenz spielen. Es geht nicht nur darum, dass Sprachkenntnisse, insbesondere Englisch, nützlich und notwendig sind, um die Potenziale des Internets auszuschöpfen. Es ist auch möglich geworden, mit Menschen aus der ganzen Welt unproblematisch in Kontakt zu treten. Darüber hinaus erfordern die neuen Medien die Fähigkeit, vernetzt zu denken und zu handeln.²⁸

Es ist also bei der Bewertung von im Rahmen der Aus- und Weiterbildung existierenden Konzepten bezüglich der Vermittlung internationaler Qualifikationen darauf zu achten, dass eine umfassende internationale und interkulturelle Hand-

25 Vgl. <http://www.kmk-fsz-hamburg.de/downloads/Handreichung/hr99-1.pdf>.

26 Zu den einzelnen Stufen vgl. <http://www.kmk-fsz-hamburg.de/downloads/Handreichung/hr99-1.pdf>.

27 Vgl. hierzu Wordelmann (2000).

28 Vgl. Hering/Pförtsch/Wordelmann (2001), S. 15.

lungskompetenz vermittelt wird, die über das reine Lernen einer Fremdsprache oder isoliertes Training für die Bewältigung abgegrenzter Handlungssituationen weit hinausreicht. Dieser Anspruch ist, auch wenn die Notwendigkeit einer Differenzierung besteht, grundsätzlich auch an eine moderne Berufsausbildung zu stellen und somit auch hinsichtlich der Qualifizierungsaktivitäten des QFC zu prüfen.

2.3.3. Vermittlung von interkultureller Kompetenz und Mobilitätsbereitschaft in der Ausbildung

Während bisher Mobilität und internationale und interkulturelle Handlungskompetenz²⁹ tendenziell eher Führungskräften zugeschrieben wurden, werden sie zunehmend auch notwendig für Fachkräfte in Industrie und Handwerk – demzufolge muss bereits in der Berufsausbildung auf diese Anforderungen eingegangen werden. Besonders in mittelständischen Unternehmen ist kompetentes Fachpersonal mit interkultureller Erfahrung gefordert, um der wachsenden Internationalisierung gerecht zu werden³⁰ und die Globalisierungsfähigkeit zu erhöhen.³¹

Nicht nur im Umgang mit ausländischen Kunden, Kollegen oder Kooperationspartnern, sondern auch durch den Einsatz von Informations- und Kommunikationsmedien ist interkulturelle Kompetenz unverzichtbar. Die neuen Medien erfordern zudem die Fähigkeit, vernetzt zu denken und zu handeln (s.o.).³² Durch die fortschreitende Verbreitung moderner Kommunikationstechniken erhält die Anforderung grenzüberschreitenden Kommunizierens und Handelns zukünftig für alle Arbeitnehmer zunehmende Bedeutung. Die Neuordnungen einiger Berufe tragen dieser Entwicklung z.T. bereits Rechnung. Jedoch handelt es sich dabei, wie beispielsweise in den Verordnungen über die Berufsausbildung zum Chemikant/in und Pharmakant/in, bisher nur um Wahlqualifikationseinheiten bzw. Wahlpflicht-Lernfelder. Die Pflichtqualifikationseinheiten beschränken sich hingegen auf die Vermittlung von Fremdsprachen.³³

29 Vgl. zur Begriffsbestimmung und -abgrenzung Abschnitt 2.3.2.

30 Vgl. Borch/Diettrich/Frommberger/Reinisch/Wordelmann (2003).

31 Vgl. hierzu den Überblick bei von Behr (2002), der neben dem zentralen Aspekt der Mitarbeiterqualifikation und -qualifizierung auch personalwirtschaftliche und organisatorische Aspekte berücksichtigt.

32 Vgl. Hering/Pförsch/Wordelmann (2001), S. 15.

33 Vgl. exemplarisch die Verordnung über die Berufsausbildung zum Chemikanten/zur Chemikantin vom 27.02.2001 (BGBl. I S. 350). Im Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Chemikant/Chemikantin vom 1.12.2000 ist das Wahlpflicht-Lernfeld Nr. 10 im Umfang von 60 Stunden als »internationale Kompetenz entwickeln« benannt, hinzu kommen 40 Stunden fremdsprachlicher Qualifizierung, wobei den Bundesländern die Option einer Erweiterung vorbehalten ist.

Interkulturelle Kompetenz umfasst allerdings mehr als nur Fremdsprachenkenntnisse. Sie beinhaltet Kenntnisse über fremde Kulturen (Lebensweisen, Sitten, Gewohnheiten, Mentalitäten) und über ausländische Märkte. Im Idealfall befähigt sie dazu, mit ausländischen Partnern, Kunden oder Kollegen auf einer Ebene zu kommunizieren und zu kooperieren. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch die Fähigkeit, über die eigenen Grenzen hinaus zu denken und zu handeln.³⁴ Interkulturelle Kompetenz steht damit im Kontext anderer, häufig geforderter Schlüsselqualifikationen wie Flexibilität, Eigenständigkeit und Teamfähigkeit. Es stellt sich jedoch die grundsätzliche Frage der Vermittlung dieser Kompetenz in der Berufsausbildung: Interkulturelle Kompetenz lässt sich nur bedingt im Rahmen eines eher auf kognitives Verstehen ausgerichteten Unterrichts vermitteln. Praktische Erfahrungen und das persönliche Erleben, wie z.B. ein internationaler Austausch oder Praktika im Ausland, sind hierfür zentral. In diesem Zusammenhang sollten nicht nur die quantitative Aspekte (Wie häufig? Wie lange? Etc.), sondern auch qualitative Aspekte (Vor- und Nachbereitung, Didaktisches Konzept etc.), thematisiert werden.³⁵ Zu fragen ist hier insbesondere nach der Möglichkeit der Reflexion der gemachten Erfahrungen.

Eine Umfrage im Rahmen des Referenz-Betriebs-Systems des BIBB hat ergeben, dass die Betriebe mit einer wachsenden Bedeutung von Zusatzqualifikationen und fachübergreifendem Wissen rechnen. Dabei haben Fremdsprachenkenntnisse mit 61 % die höchste Priorität, gefolgt von Fähigkeit zur Projekt- und Teamarbeit (53 %) und IuK-Kompetenz. Als Lernort ziehen die meisten der befragten Ausbildungsbetriebe das eigene Unternehmen vor. Aber auch überbetriebliche Berufsbildungsstätten werden von 57 % der Befragten als geeignete Lernorte genannt.³⁶ In einer weiteren Befragung des BIBB sollten die Betriebe angeben, wo sie bisher ihre Schwerpunkte bei der Vermittlung von Zusatzqualifikationen gesetzt haben. Dabei lagen wieder Fremdsprachen vorn (20 %). Schlüsselqualifikationen wurden von 9 % zusätzlich gefördert, Kompetenzen im Bereich »Internationales« von 2 %. Auslandsaufenthalte wurden ebenfalls von lediglich 2 % genannt.³⁷ Nach aktuellen Angaben aus der »ZEIT« sammelt nur 1 % der Auszubildenden in Deutschland Auslandserfahrung, wobei hier die Auszubildenden mit Pflichtaufenthalten im Ausland bereits eingerechnet sind.³⁸

34 Hering/Pförsch/Wordelmann (2001), S. 14.

35 Vgl. zum Erwerb internationaler Qualifikationen in der Berufsausbildung durch Auslandspraktika den Überblick bei Dietrich/Frommberger (2002).

36 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2000).

37 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (2000).

38 Vgl. Mens (2003).

Diese Ergebnisse machen deutlich, dass der Fokus der Betriebe in Bezug auf internationale Kompetenz nach wie vor auf der Fremdsprachenkompetenz liegt und andere Fähigkeiten, die für den Umgang mit internationalen Kunden, Kollegen oder Partnern relevant sind, für die Unternehmen bislang weniger Bedeutung haben. Im Rahmen moderner Berufsbildungskonzepte ist anzustreben, den Begriff der internationalen Kompetenz entsprechend weiter zu fassen.

Zudem belegt eine Untersuchung von Infratest Sozialforschung München vom Frühjahr 2002, ebenfalls im Auftrag des BIBB, dass nach wie vor deutlich weniger junge Menschen aus den neuen Bundesländern Auslandserfahrungen sammeln können als Gleichaltrige aus den alten Ländern. Dabei spielt auch das Bildungsniveau eine Rolle: Jede/r Dritte mit Abitur verfügt über Auslandserfahrung, während nur 10 % der jungen Leute mit niedrigerem Bildungsniveau eine solche Erfahrung haben. Vor diesem Hintergrund gewinnt die Initiative des QFC an Bedeutung, denn sie ermöglicht Jugendlichen mit mittleren Bildungsabschlüssen im Rahmen einer kaufmännischen oder gewerblich-technischen Ausbildung u.a. einen Auslandsaufenthalt.

Die modernen Wirtschafts- und Arbeitsbedingungen erfordern von den Arbeitnehmern zunehmend Mobilität. Mit Mobilität wird in den Sozialwissenschaften zunächst einmal ganz allgemein »der Platzwechsel (Positionswechsel) von Menschen innerhalb des Rahmens gesellschaftlichen Geschehens bezeichnet.«³⁹ Die Mobilitätsproblematik kann als sehr komplex bezeichnet werden, so lassen sich hinsichtlich der Bewegungsvorgänge folgende Unterscheidungen treffen:

- Vorgänge, die sich aus Positionswechseln in unterschiedlichen Lebensbereichen ergeben (Berufs-, Arbeitsplatz-, Wohnortwechsel etc.)
- Vertikale Mobilität (beruflicher Aufstieg)
- Horizontale Mobilität (Arbeitsplatzwechsel auf gleicher Hierarchiestufe)
- Umfassende individuelle und kollektive Bewegungen (Abwanderungen ganzer Beschäftigungsgruppen aus einzelnen Berufen).⁴⁰

In der Regel sind die angedeuteten Bewegungsvorgänge miteinander kombiniert, sodass auch der Begriff der Mobilität nicht eindeutig definiert ist. In unserem Verständnis ist mit beruflicher Mobilität die Bereitschaft verbunden, zeitweise oder dauerhaft den Wohn- und Arbeitsort zu wechseln. Dazu gehört auch die Fähigkeit, sich in unterschiedliche soziale und regionale Kontexte und Kulturen einordnen zu können und zu wollen. Voraussetzung dafür ist jedoch zunächst einmal die grundlegende Bereitschaft zur Mobilität bzw. die Einsicht in die Notwendigkeit betrieblich

39 Henze (1991), S. 238.

40 Vgl. Henze (1991), S. 238 und die dort genannte Literatur.

bzw. beschäftigungspolitisch induzierter Mobilitätsanforderungen. Insofern umfasst dieses Mobilitätsverständnis sowohl eine räumliche als auch eine geistige Mobilität.

Auch wenn die Bedeutung von Mobilität als Element der Beschäftigungsfähigkeit und -sicherheit z.T. kontrovers diskutiert wird⁴¹, ist nicht zu bestreiten, dass berufliche Mobilität auch auf der Ebene der Facharbeiter eine zunehmend wichtige Anforderung an Beschäftigte darstellt und somit bereits in der Ausbildung zu thematisieren ist. Dies gilt sowohl in regionaler als auch in länderübergreifender Hinsicht. Insofern besteht hier auch eine enge Verknüpfung zur Notwendigkeit des Erwerbs interkultureller Kompetenz. Diese ist zum einen die Voraussetzung für eine grundsätzliche Offenheit von z.B. Auszubildenden gegenüber einem Ortswechsel. Zum anderen kann sie auch als wesentliche Bedingung für das Gelingen des konkreten Mobilitätsschrittes eingeschätzt werden. Die Freizügigkeit innerhalb der EU erweitert den Radius, in dem die europäischen Bürger arbeiten können und eröffnet ihnen neue Chancen. Schon während der Ausbildung sollten deshalb Strategien und Kompetenzen erlernt und ausprobiert werden, sich an veränderte Arbeitsbedingungen, -orte und -kulturen anzupassen.

Ein Fazit der o. g. Umfrage von Infratest Sozialforschung ist, dass die Bereitschaft zu grenzüberschreitender Mobilität unter jungen Menschen generell eher groß ist: »Es bedarf jedoch einer besseren, evtl. mehr individuell zugeschnittenen Informationsstrategie, unbürokratischer finanzieller Unterstützung und einer gewissen Zusicherung von zielgruppenorientierter Betreuung vor Ort.«⁴² Somit besteht u.E. eine wesentliche Anforderung an eine moderne Berufsausbildung darin, den Erwerb interkultureller Kompetenz zu ermöglichen, die Bereitschaft zur Mobilität zu erhöhen und die Jugendlichen auf entsprechende Mobilitätsanforderungen vorzubereiten. Inwieweit die Aktivitäten des QFC dafür als ein Beispiel gelten können, wird hier zu zeigen sein.

2.3.4. Strategien von Institutionen und Akteuren im Kontext internationaler Qualifizierung

Bei näherer Betrachtung der Ausbildungspraxis⁴³ bestätigt sich die Einschätzung, dass die Integration internationaler und interkultureller Ausbildungselemente in

41 Vgl. exemplarisch Zühlke (2000).

42 Bundesinstitut für Berufsbildung/Infratest Sozialforschung (2002), S. 4.

43 Abschnitt 2.3.4. lehnt sich im Wesentlichen an Dietrich (2002), S. 19 f. bzw. S. 22 ff. an und geht inhaltlich auf die bereits erwähnte Studie von Borch/Dietrich/Frommberger/Reinisch/Wordelmann (2003) zurück. Vgl. auch FN 19.

die Regelausbildung noch am Anfang steht.⁴⁴ Dennoch lassen sich – in Abhängigkeit regionaler und betrieblicher Bedingungen, des Ausbildungsganges, der Förderstruktur usw. – eine Vielzahl von Einzelaktivitäten lokalisieren, in deren Rahmen Betriebe und Berufsschulen, aber auch Kammern, private Bildungsträger und andere Institutionen beruflicher Bildung innovative Konzepte zur Vermittlung internationaler Kompetenzen entwickeln und praktizieren. Hierbei wird in der Regel am existierenden interkulturellen Handlungsfeld der Auszubildenden bzw. auch an der Internationalisierungsstrategie konkreter Betriebe angesetzt. So finden sich in der Ausbildungspraxis, insbesondere in Ballungsräumen, sowohl interkulturell zusammengesetzte Auszubildendengruppen wie auch Berufsschulklassen. Auszubildende arbeiten mit ausländischen Mitarbeitern zusammen bzw. haben Kontakt mit ausländischen Zulieferbetrieben oder Kunden, z.T. nehmen sie an internationalen Austauschprogrammen teil oder führen Kurzaufenthalte in ausländischen Werken oder Tochterbetrieben durch.⁴⁵ Zudem sind Auszubildende – je nach Branche – häufig mit fremdsprachlichen Dokumenten oder einer internationalen Fachsprache, z.B. im Bankgewerbe, konfrontiert. Inwieweit jedoch die Auszubildenden die Möglichkeit erhalten, internationale und interkulturelle berufliche Handlungskompetenz zu erwerben, hängt u.a. von den individuellen Strategien und Verhaltensweise der beteiligten Akteure und Institutionen beruflicher Bildung ab, sodass hier von einem sehr heterogenen Gesamtbild ausgegangen werden kann.

Wie in der genannten empirischen Untersuchung im Auftrag des BIBB festgestellt wurde, sind die Strategien der Akteure, die sich mit der Vermittlung internationaler Kompetenzen im weitesten Sinne befassen, u.a. abhängig von ihrer Herkunftsorganisation.⁴⁶ Die öffentlich-rechtlichen Bildungsanbieter orientieren sich – soweit internationale Ausbildungsmöglichkeiten vorliegen – relativ stark an langfristig ausgerichteten Bildungskonzeptionen. Die Ausbildung kann insofern auch als angebotsorientiert bezeichnet werden. Während im außerakademischen Bereich die Fremdsprachenschulung dominiert, existieren im Hochschulsektor umfassende Konzepte, die den systematischen Erwerb von interkulturellen Kompetenzen und internationalen Fachkenntnissen für eine zukünftige Tätigkeit und Karriere der Absolventen fördern. Mobilitätsaspekte und zusätzliche Chancen auf dem regionalen, überregionalen und auch europäischen Arbeitsmarkt (Employability) tauchen als Begründungsstränge auf.

44 Vgl. Wordelmann (1997).

45 Vgl. Ostendorf (1998).

46 Vgl. Borch/Diettrich/Frommberger/Reinisch/Wordelmann (2003).

Die Konzepte der privaten Bildungsanbieter zu internationalen Qualifizierungsmaßnahmen sind eher nachfrageorientiert. Entweder als Ad-hoc-Qualifizierung (z.B. Internetschulung) oder als mittelfristig ausgerichtete Anpassungsqualifizierung (insbesondere im Bereich des Fremdspracherwerbs) reagieren sie – im Zuge der Notwendigkeit der eigenen Reproduktion – relativ stark auf die Bedürfnisse öffentlich-rechtlich geförderter Umschulung/Fortbildung oder privat-betrieblicher Nachfrage. Hinzu kommt in der Regel eine zunehmende Professionalisierung bei der Akquisition öffentlicher (Förder-)Mittel sowie eine entsprechende Spezialisierung. Der Bereich der internationalen Qualifizierung im Anschluss an eine akademische Erstausbildung und beruflicher Erfahrung der Absolventen, insbesondere in Kombination mit öffentlich-rechtlichen Abschlüssen (z.B. MBA), erscheint einigen privaten Bildungsanbietern, aber auch den Berufsakademien und Fachhochschulen, sehr attraktiv.

Größere Unternehmen haben in der Regel ein starkes Interesse an internationaler Qualifizierung und setzen diese auch auf allen Ebenen der internen betrieblichen Personalentwicklung um; z.T. liegen dort auch transnationale Ausbildungskonzeptionen vor. Die vornehmliche Motivation resultiert aus einer internationalen Unternehmensstrategie, nach der ausländische Absatzmärkte und Produktionsmöglichkeiten erschlossen und umgesetzt werden sollen; hier lässt sich auch eine stark zukunftsgerichtete Kompetenzvermittlung i.S. eines Potenzialaufbaus beobachten. Allerdings qualifizieren größere Betriebe international in der Regel über ihre Filialen im Ausland und nutzen die Fortbildungsangebote externer Organisationen, z.B. der Kammern, nur in geringem Umfang und setzen demzufolge auch weniger auf Kooperations- und Netzwerkstrategien.

Für kleinere und mittlere Unternehmen hängt das Ausmaß internationaler Qualifizierungsmaßnahmen im Wesentlichen vom Geschäftsfeld einerseits und von den betrieblich-strukturellen und finanziellen Möglichkeiten andererseits sowie von den Unterstützungsstrukturen ab. Die Suche nach Partnern (Betriebe, Innungen, Ausbildungseinrichtungen, Kammern) orientiert sich unmittelbar am ökonomischen Nutzen (potenzieller Kunde, Kennenlernen und Erlernen von Gewohnheiten und Know-how), vereinzelt kommt es zur Netzbildung. »Europatauglichkeit«, auch in Hinsicht von technischen Standardnormen, taucht vermehrt auf. Grenznähe bedeutet hingegen nur bedingt (in bestimmten Gewerken und Branchen) eine höhere Aktivität. Dort führen Befürchtungen, die Nachbarn könnten mit günstigen Produkt- und Dienstleistungsangeboten auf den deutschen Markt treten, eher zu Abwehrhaltungen gegenüber grenzüberschreitenden Ausbildungsmaßnahmen.

Kammern und wenige mittlere oder kleinere Betriebe nutzen die Möglichkeit der europäischen und nationalen Fördermaßnahmen, um länderübergreifende, häufig branchenspezifische, Aktivitäten mit den Teilnehmern zu starten. Hierbei handelt es sich im Wesentlichen um Austauschprojekte mit Aufenthalten im Ausland von 1-3 Wochen. Das Kennenlernen der anderen Umgebung und erste Orientierungen stehen bei diesen kurzzeitigen Angeboten im Vordergrund des Interesses. In wenigen Ausnahmen existieren längerfristige Aufenthalte, die für arbeitslose Personen von den regionalen Arbeitsverwaltungen bis zu einem zeitlichen Umfang von drei Monaten, im Rahmen der normalen Arbeitslosengeldbeträge, getragen werden. Bei diesen Maßnahmen dominiert die Arbeitserfahrung in ausgewählten Betrieben im jeweiligen Ausland.

Berufsbildende Schulen bzw. Oberstufenzentren praktizieren zum Teil Austauschprogramme mit Schülern und Lehrern aus Partnerschulen in anderen Ländern. Diese Programme werden zwar in der Regel öffentlich gefördert, erfordern aber hohes Engagement und einen gewissen Idealismus der betroffenen Lehrkräfte; ein zeitlicher oder finanzieller Ausgleich erfolgt nicht. Ein wesentlicher Schwerpunkt liegt hier auf der Völkerverständigung und der Vermittlung fremdsprachlicher Kompetenz, wobei die Fremdsprachen aufgrund des häufigen Lehrermangels nur zum geringeren Teil berufsbezogen unterrichtet werden (können).

Es wird deutlich, dass Auszubildende je nach gewählter Ausbildungsform, aber auch in Abhängigkeit von den konkreten beteiligten Bildungsinstitutionen (Ausbildungsbetrieb, Berufsschule, überbetrieblicher Träger) unterschiedliche Chancen haben, internationale und interkulturelle Handlungskompetenz zu erwerben. Über alle Institutionen hinweg sind, entsprechend der o. g. Untersuchung, folgende Trends bzw. typische Strategien bezüglich des Standes der Vermittlung internationaler Kompetenzen festzustellen:

- Herausbildung von Insellösungen mit regionaler oder lokaler Bedeutung (abhängig vom Engagement und Interesse einzelner Personen, Betriebe oder Schulen)
- Schaffung eigener (informeller) Infrastruktur (aufgrund begrenzter finanzieller und organisatorischer Unterstützung und »einengender« rechtlicher Rahmenbedingungen)
- Engagement einzelner Akteure bestimmt Art und Umfang von Maßnahmen und damit auch die Konstanz und die Qualität eines Angebots
- Entstehung vereinzelter lokaler Netzwerke der aktiven Personen und Institutionen über persönliche oder dienstliche Beziehungen mit recht hoher Stabilität, jedoch ohne stärkere Breitenwirkung

- Qualifizierung nur bei konkretem betrieblichen Bedarf (KMU) oder Förderung durch z.B. EU-Programme; hierdurch keine Chancengleichheit für die Auszubildenden
- Aktivitäten nur begrenzt strukturell und ordnungspolitisch gestützt, d.h. keine durchgängige Integration internationaler Elemente in das Berufsbildungssystem.

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass über die Notwendigkeit, internationale Qualifikationen in der beruflichen Ausbildung zu vermitteln, weitgehend Konsens besteht. Allerdings stellt sich aufgrund des derzeitigen Status Quo die Frage, wie sichergestellt werden kann, dass eine größere Gruppe von Auszubildenden diese zukunftsgerichteten Kompetenzen erwerben kann. Dies gilt vor allem jenseits großindustriell geprägter Ausbildungsstrukturen z.B. für KMU, im Bereich des Handwerks sowie in strukturschwachen Regionen. Eine Option stellt in diesem Zusammenhang die Nutzung von Netzwerkstrukturen in der beruflichen Bildung dar. Das QFC kann u.E. als ein gelungenes Beispiel dafür gelten, wie Auszubildende, ohne dass ein unmittelbarer betrieblicher Verwertungszusammenhang vorliegt, dennoch mit interkulturellen Themen vertraut gemacht werden können. Aufgrund der strukturellen Voraussetzungen ist eine netzwerkförmige Organisation der Ausbildungsaktivitäten geradezu unerlässlich. Zudem ist es sinnvoll, die Aktivitäten einzelner Institutionen aus ihrer Existenz als »Insellösung« herauszuführen und z.B. durch den Transfer von Best Practice-Konzepten die breitere Anwendung erfolgreicher Ansätze zu ermöglichen⁴⁷, wobei auch insbesondere innovative Organisationsformen beruflicher Bildung eine interessante Gestaltungsoptionen bieten.

2.4. ORGANISATION BERUFLICHEN LERNENS IN NETZWERKSTRUKTUREN

Vernetzte Lernortstrukturen haben sich in der Praxis – und dies gilt insbesondere für Ostdeutschland – längst durchgesetzt und werden durch förderpolitische Maßnahmen z.B. der EU oder des BMBF intensiv unterstützt.⁴⁸ Insbesondere lernortbezogene oder regionale Verbund- und Netzwerkstrukturen gewinnen zunehmend dann an Bedeutung, wenn durch innovative Organisations- und Kooperationsformen beruflicher Bildung neuartige »Querschnittsqualifikationen« lernort-

47 Die vorliegende Studie verfolgt genau diese Strategie der Publikation eines Ausbildungskonzeptes des QFC, dem bisher auch eher der Charakter einer »Insellösung« innewohnt.

48 Vgl. hierzu den Überblick bei Diettrich/Jäger (2002).

übergreifend vermittelt werden sollen, z.B. internationale und interkulturelle berufliche Handlungskompetenz. Demzufolge stellt sich die Frage nach vernetzten Lernstrukturen bzw. nach der Organisation von Lern- und Qualifizierungsprozessen auch bezüglich des QFC. Dabei gilt es insbesondere, spezifische Netzwerkstrategien herauszuarbeiten.

Nach Dehnbostel sind für den Bereich der beruflichen Bildung zwei Typen von Netzwerken zu unterscheiden⁴⁹: zum einen Netzwerke, die dem vorrangigen Zweck der Qualifizierung und Kompetenzentwicklung dienen und zum anderen Netzwerke, in denen die Weiterbildung sozialen und ökonomischen Zielsetzungen deutlich nachgeordnet ist oder informell verbleibt.⁵⁰ Beide Typen von Netzwerken zeichnen sich im Vergleich zu traditionellen Organisationsformen von Aus- und Weiterbildung durch neuartige Regelungs- und Kooperationsprinzipien aus. So besteht z.B. in der Regel kein curricular vorgegebener und hierarchisch abgesicherter Lehr- und Qualifizierungsplan. Die Kompetenzentwicklung erfolgt auf der Grundlage des Lernens in vernetzten Strukturen und gemeinsam getragener Zielvereinbarungen.

Es ist darauf hinzuweisen, dass die Vernetzung von Lernorten strukturell, personell und didaktisch-methodisch zu organisieren ist. Lernorganisatorisch geht es z.B. darum, die Abfolge und zeitliche Belegung der beteiligten Lernorte zu planen. In personaler Hinsicht sind die Qualifikationen des Aus- und Weiterbildungspersonals aufeinander abzustimmen. Eine intensive Kooperation des Bildungspersonals zentraler Lernorte mit ausbildenden Fachkräften an dezentralen Lernorten und mit dem Personal der jeweiligen Abteilungen ist unerlässlich. Dabei kommt selbststeuernden und selbstqualifizierenden Kooperationsmodellen eine große Bedeutung zu, da sie am besten geeignet sind, die Zusammenarbeit und Abstimmung langfristig zu sichern.

Die bisher vorliegenden Forschungen zu Netzwerken haben gezeigt, dass eine effektive Vernetzung vor allem über das Personal, d.h. die Aus- und Weiterbildner vor Ort, zu leisten ist.⁵¹ Deren weitgehende Selbststeuerung hat sich als notwen-

49 Vgl. Dehnbostel (2001).

50 Eine weitere, auch für das Lernen zentrale Unterscheidung orientiert sich am Entstehungskontext bzw. der Zielsetzung des Netzwerks. So kann zwischen Optionsnetzwerken (zielloffene Konzeption, die auf langfristig gewachsenen Strukturen basiert), Projektnetzwerken (zielorientierte Kooperationen zur gemeinsamen, produktorientierten Bearbeitung definierter (Qualifizierungs-)Aufgaben) und politischen Aktionsnetzwerken (Bündnisse) unterschieden werden, vgl. Howaldt/Husemann/Morhard u.a. (2002), S. 410 ff. Grundsätzlich laufen in allen genannten Netzwerktypen Lernprozesse in unterschiedlicher Intensität und Form ab: Im Rahmen von Netzwerken kann im sozialen Kontext, individuell und selbstorganisiert, aber auch im Rahmen formalisierter Lernprozesse gelernt werden, wobei durch pädagogische und didaktische Interventionen das Lernen unterstützt werden kann, vgl. hierzu im einzelnen Diettrich/Jäger (2003).

51 Vgl. Dehnbostel (2001).

dig erwiesen, um die Kombination und Optimierung von Lernorten als Netzwerkmodell zu entwickeln. Eine wichtige Voraussetzung dafür war, dass Aus- und Weiterbildner die netzwerkartige Zusammenarbeit durchweg als ihre gemeinsame Aufgabe und ihr gemeinsames Interesse angesehen haben. Die Zusammenarbeit erfüllt mehrere Kriterien, die für die Netzwerkarbeit charakteristisch sind. Insbesondere hat sich gezeigt, dass

- Selbststeuerung und auch Selbstorganisation als grundlegende Organisationsprinzipien zum Tragen kommen, und zwar sowohl in innerbetrieblichen Kooperationen als auch in überbetrieblichen und regionalen Kooperationen
- Kooperationsaufgaben und -beziehungen als für die eigene Arbeit nützlich und voranbringend angesehen werden
- Eigenständigkeit und Rahmenbedingungen der Arbeit in den einzelnen Lernorten bei vernetzten Strukturen bestehen bleiben, d.h. dass die Netzwerkarbeit von keinem Netzwerkteilnehmer dominiert oder kontrolliert wird
- Arbeits- und Kooperationsaufgaben am Prinzip der Dezentralisierung orientiert und auf der Konsensebene lernortübergreifend abgestimmt werden
- ein gegenseitiges Vertrauen besteht, das sich größtenteils in der Zusammenarbeit herausgebildet hat und das es ermöglicht, unter Verzicht auf vertragliche Regelungen und zusätzliche Institutionalisierungen zu arbeiten.⁵²

Die politische Gestaltung von Aus- und Weiterbildung in Netzwerkstrukturen kann auch als Beitrag zu regionaler Strukturpolitik gelten.⁵³ Darunter versteht Dobischat »die Aufwertung der Region als aktiver Gestalter, die Mobilisierung des Regionalprozesses, die Schaffung geeigneter Kommunikationsstrukturen und die Erarbeitung eines regionalen Leitbildes für den kooperativen und sozialen Dialog der Akteure«⁵⁴.

Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass gerade der Trend zur Globalisierung eine Entwicklung zur Regionalisierung erfordert und dass diese Entwicklungen in einem dialektischen Verhältnis stehen. Wie diese dialektische Herausforderung in der Praxis erfolgreich umgesetzt werden kann und welche Probleme in diesem Prozess auftreten können, soll am Beispiel der Aktivitäten des QFC beschrieben werden. Zu fragen ist u.a., inwieweit es gerechtfertigt ist, diese Kooperationsbeziehungen als ein »Qualifizierungsnetzwerk« zu bezeichnen.

52 Vgl. auch Dehnbostel/Uhe (2002).

53 Wie z.B. im Rahmen des BMBF-Programms »Lernende Regionen« intendiert, vgl. <http://www.lernende-regionen.info>.

54 Dobischat (1999), S. 95.

Bei einem Qualifizierungsnetzwerk handelt es sich um einen Zusammenschluss von regionalen Einrichtungen (z.B. Betrieben, Bildungsträgern, Kammern u.ä.), die gemeinsam das Ziel der besseren Ausschöpfung der regionalen Aus- und Weiterbildungsressourcen verfolgen und deren Weiterentwicklung betreiben. Das Netzwerk kann in diesem Rahmen mehr oder weniger formalisiert sein, wobei die Struktur sich entlang der spezifischen Interessenlagen im Verlauf des Kooperationsprozesses ergibt.⁵⁵ Langfristig ist jedoch eine Etablierung dieser Netzwerke anzustreben. In diesem Rahmen kann eine Koordination der Aus- und Weiterbildungsaktivitäten auf verschiedenen Handlungs- und Gestaltungsfeldern ermöglicht werden: z.B. Bedarfsermittlung, Angebotsplanung und Herstellung von Markttransparenz, Curriculumentwicklung, Lern- und Bildungsberatung, Qualitätssicherung, Professionalisierung des Personals und Lernortkooperation. Durch diese Form der Zusammenarbeit könnten auch die Transaktionskosten auf der Nachfragerseite erheblich gesenkt werden.⁵⁶ Flankierende Maßnahmen zum Aufbau eines Kontaktnetzwerkes von Bildungsverantwortlichen und Personalentwicklern könnten regionale Erfahrungsaustauschgruppen mit speziellen Seminar- und Vortragsangeboten, Newsletter, Hotline-Beratung, die Installierung einer Kontaktplattform oder gemeinsame Firmenbesuche sein.⁵⁷

Im Rahmen der beschriebenen Herausforderungen und tatsächlichen Praxis-Entwicklungen muss sich auch die Rolle von Bildungsträgern verändern. Denkbar wäre ein Wandel zu »Lernagenturen«. Dieser Begriff soll hier in Abgrenzung zu dem traditionell seminaristisch- und angebotsorientierten »Bildungsträger« stehen und kennzeichnet eine institutionelle und organisatorische Neuausrichtung. Dazu gehört z.B. die Änderung der Geschäftspolitik durch Marketingstrategien von der Angebotsorientierung zu einer Dienstleistungsorientierung mit Bezug zu anderen Betrieben in der Region. Dazu gehört auch ein erweitertes und auf die nachfragenden Betriebe und Personen zugeschnittenes Beratungs- und Weiterbildungsangebot, das sich an modernen Managementtechniken sowie an arbeit-sprozessorientierten Qualifizierungsformen orientiert.⁵⁸

55 Dies bedingt auch unterschiedliche Probleme bei der Erfassung und empirischen Untersuchung von Netzwerken: Zusammenarbeit und Kommunikation verlaufen häufig nicht explizit bzw. den beteiligten Akteuren ist nicht bewusst, welche individuellen Verhaltensweisen den Charakter »ihres« speziellen Netzwerks ausmachen, sodass die Erforschung von Netzwerken in der Regel nur interpretativen Charakter haben kann.

56 Vgl. Dobischat (1999), S. 106.

57 Nach Kailer (1994a).

58 Vgl. Dobischat (1999), S. 102.

Notwendig wird damit langfristig ein Wandel von einem Anbieter- zum Käufermarkt⁵⁹, d.h. die Bildungseinrichtungen arbeiten nach den spezifischen Bedürfnissen ihrer Kunden und individualisieren ihr Leistungsangebot. Hierzu müssen die Bildungsträger vor allem ihre Beratungsleistungen, auch im Sinne eines Bildungsmanagements, ausweiten. Dazu gehört z.B.

- Qualifizierungs- und Lernberatung
- Coaching und Supervision
- Begleitung bei der Entwicklung und Einführung von Selbstlernmaterialien
- die Beratung im Zuge der Anbahnung, Planung und Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen im regionalen Kooperationsverbund
- Unterstützung beim Bildungscontrolling und der Qualitätssicherung beruflicher Weiterbildung.⁶⁰

Bildungsträger können somit z.B. »als regionale Servicezentren für KMU umfangreiche Dienstleistungen zur Personal- und Organisationsentwicklung«⁶¹ anbieten. Somit verschiebt sich das Leistungsspektrum von Bildungsträgern vom »reinen Qualifizierer« in Richtung Betriebsberatung, d.h. neue, den Qualifizierungsprozess ermöglichende, unterstützende und bewertende Dienstleistungen werden zukünftig stärker zum Angebot von Bildungseinrichtungen bzw. Lernagenturen gehören.

In diesem Prozess entsteht auch die neue Funktion des Bildungsberaters oder Bildungsmanagers, der zwar originär einzelbetriebliche Funktionen wahrnimmt, arbeitsorganisatorisch und -rechtlich jedoch beim Bildungsträger eingebunden wird.⁶² Eine alternative Herangehensweise ist der Einbezug von vermittelnden, unabhängigen Personen und Institutionen, die Aktivitäten zwischen Bildungsanbieter und Unternehmen bzw. Beschäftigten koordinieren, und somit eine intermediäre Position einnehmen.⁶³ In diesem Organisationsmodell entspricht die Koordinationsfunktion in etwa der Moderations- und Managementfunktion von (Qualifizierungs-)Netzwerken, die zudem mit der Rolle des regionalen Innovators in Bildungs- und Qualifizierungsfragen konform gehen kann; in der vorliegenden Expertise wird gezeigt, dass diese Funktion vom QFC wahrgenommen wird. Auch hier stellt sich die Frage, wie sich die Besetzung dieser Funktion auf die Qualität der Berufsbildung, auch hinsichtlich der Anforderungen an eine moderne Berufs-

59 Vgl. Kailer (1994b).

60 Vgl. Kailer (1994b).

61 Stahl (1996), S. 32.

62 Vgl. Dietrich (2000), S. 305 ff.

63 Zur grundsätzlichen Bedeutung und Rolle intermediärer Organisationen beim Wandel des Berufsbildungssystems in (Ost-)Deutschland vgl. Johnson (1995).

ausbildung, auswirkt. Letztendlich geht es dabei auch um eine aus pädagogischer und ökonomischer Sicht günstige Kombination der unterschiedlichen Lernorte in der Berufsausbildung. Das betrifft auch die Aufgabe eines dritten oder gar vierten Lernorts in Bezug auf die Vermittlung internationaler und interkultureller beruflicher Handlungskompetenz. Für den konkreten Fall ist somit auch die Rolle des QFC bzw. die Existenz und regionale Ausgestaltung eines Qualifizierungsnetzwerks im Raum Halle bzw. Sachsen-Anhalt sowie mit ausländischen Kooperationspartnern ebenso zu untersuchen wie die grundsätzliche Eignung von Netzwerken zur Vermittlung innovativer Qualifikationen

2.5. ANFORDERUNGEN AN EINE MODERNE BERUFAUSBILDUNG IM KONTEXT VON MOBILITÄT, INTERKULTURELLEM LERNEN UND VERNETZTEN LERNSTRUKTUREN

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen werden hier zusammenfassend (Untersuchungs-)Kriterien und Ansprüche benannt, die wir als zentral für unser Verständnis einer modernen Berufsausbildung benennen möchten. Zugleich werden wir diese Aspekte als leitend für die Darstellung und Bewertung der Ausbildungsaktivitäten des QFC heranziehen, d.h. ein Ausbildungskonzept ist u.E. dann mit dem Prädikat »Best Practice« zu belegen, wenn möglichst alle der genannten Kriterien – trotz z.T. begrenzter Möglichkeit der Operationalisierung⁶⁴ – zumindest ansatzweise erfüllt werden und zudem ein gewisses Transferpotenzial besteht. Zudem müssen weiterführende Kriterien bezüglich der – aktuell diskutierten – Qualitätskategorien beruflicher Bildung erfüllt werden.

Vor dem Hintergrund der hier leitenden Ideen von Mobilität, interkultureller Kompetenz und vernetzten Lernstrukturen soll festgehalten werden: eine moderne Berufsausbildung ...

- ermöglicht den zukünftigen Facharbeitern und Fachangestellten neben einer umfassenden fachtheoretischen und -praktischen Ausbildung auch den Erwerb überfachlicher Qualifikationen

64 Es ist u.E. darauf hinzuweisen, dass die genannten Kriterien einen eher orientierenden Charakter haben und demzufolge nicht so trennscharf und im Sinne einer »Messbarkeit« formuliert sind. Der Charakter der Studie ist – wie vorn erläutert – als explorativ und nur zum Teil als evaluierend einzuschätzen, sodass eine inhaltlich-argumentative Aufarbeitung der Fragestellung, an den Ansprüchen qualitativer Sozialforschung orientiert, durchaus unserer Zielsetzung entspricht.

- führt zur Entwicklung bzw. Ausprägung unterschiedlicher Kompetenzbereiche mit dem Ziel einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz
- gibt den Jugendlichen die Möglichkeit, internationale und interkulturelle berufliche Handlungskompetenz zur Bewältigung aktueller und auch zukünftiger Arbeitsaufgaben zu erwerben
- fördert Mobilität in geistiger und räumlicher Hinsicht und bereitet auch so die Jugendlichen auf zukünftige Einsatzfelder und -bedingungen vor
- bedient sich unterschiedlicher Lernorte je nach inhaltlicher, organisatorischer und regionaler Eignung und Nähe und versucht, durch Vernetzung der Akteure und Institutionen, die Lernortkooperation und damit die Qualität der Ausbildung ständig zu verbessern
- nutzt außergewöhnliche regionale Besonderheiten und Rahmenbedingungen kreativ im Sinne einer Verbesserung der Ausbildung; das bedeutet, z.B. auch eine neue Rolle des »dritten Lernorts« in den neuen Bundesländern
- ist nachhaltig angelegt und berücksichtigt sowohl die aktuelle Arbeitssituation in den Betrieben als auch die Ausbildungswünsche der Jugendlichen, zudem geht sie auf zukünftige demographische Entwicklungen ein
- ermöglicht weitgehend individualisiertes Lernverhalten und bezieht auch vermeintlich leistungsschwächere Jugendliche in die Ausbildungspraxis ein
- wirkt innovativ auf die Ausgestaltung von Ordnungsmitteln bzw. auf die Entscheidungsträger ein im Sinne einer Anhebung von Standards und Vorschriften gemäß einer »Best Practice«, d.h. ein möglicher Transfer generalisierbarer Erfahrungen und Konzepte in die Rechtsgrundlagen beruflicher Bildung ist intendiert.

In der Expertise wird nach einer Deskription der Aktivitäten des QFC zu prüfen sein, inwieweit die hier formulierten Kriterien erfüllt bzw. berücksichtigt werden, um so eine fundierte Aussage darüber treffen können, ob und warum bzw. aufgrund welcher, zusätzlich zur Analyse und Bewertung hinzugezogener, Qualitätskriterien die Ausbildung im QFC als »Best Practice« für eine moderne Berufsausbildung im hier dargestellten Sinn gelten kann.

TEIL B:
Deskription und
Analyse der
Qualifizierungs-
aktivitäten des QFC

3. QUALIFIZIERUNGS- AKTIVITÄTEN DES QFC ZUR FÖRDERUNG VON INTERKULTURELLER KOMPETENZ UND MOBILITÄT

3.1. Einführung in den empirischen Teil

Die nachfolgende Darstellung der Qualifizierungsaktivitäten des QFC zur interkulturellen Kompetenz und Mobilität⁶⁵ erfolgt unter einem berufspädagogischen Blickwinkel. Wir untersuchen, inwiefern das QFC die Förderung von interkultureller Kompetenz und Mobilität als Aufgabe der beruflichen Bildung sieht und was es unter »interkultureller Kompetenz« und »Mobilität« versteht. Wir überprüfen die These, dass das QFC wichtige Anforderungen an moderne Berufsausbildung vor dem Hintergrund fortschreitender Internationalisierung frühzeitig erkannt und innovative Konzepte zur Förderung der interkulturellen Bildung entwickelt und erprobt hat. Ferner arbeiten wir Ansätze für eine Vermittlung von interkultureller Kompetenz in der beruflichen Ausbildung auf einer breiteren Basis heraus.

Ein besonderes Augenmerk legen wir auf die spezifische Situation von Auszubildenden und jungen Arbeitnehmern in den neuen Bundesländern sowie auf die dortigen Strukturen des Ausbildungssystems. Dabei wird berücksichtigt, welche interkulturellen Erfahrungen die Jugendlichen mitbringen und welche Voraussetzungen ihnen eventuell noch fehlen.

Zu diesem Zweck sichten und analysieren wir Seminarkonzepte des QFC (didaktische Konzepte der Seminarleitung), Seminarprogramme (Übersicht über den zeitlichen Ablauf der Seminare), Sachberichte von Seminarleiter/innen und Projektleiter/innen, Fachberichte von Praktikant/innen über Auslandspraktika, Schulungsmaterial für die Fortbildung von Seminarleiter/innen, Projektanträge auf öffentliche Förderung sowie Videodokumentationen über Auslandsseminare und Austauschprojekte. Auf dieser Grundlage beschreiben wir die Qualifizierungsaktivitäten des QFC.⁶⁶

65 Es gibt noch weitere Qualifizierungsaktivitäten des QFC mit anderen inhaltlichen Schwerpunkten, die wir hier nicht weiter berücksichtigen werden, vgl. hierzu: <http://www.qfc.de>.

66 Vgl. Abschnitt 4.1.

Daran anknüpfend analysieren wir die unterschiedlichen Zielsetzungen, die sich das QFC für seine Aktivitäten gesetzt hat. Diese stellen wir den tatsächlichen didaktischen Konzepten des QFC gegenüber und geben eine Einschätzung, inwieweit die Konzepte des QFC zur Erreichung der Ziele beitragen.

Anschließend beschreiben wir die Kooperationsstrukturen des QFC und diskutieren, welche Funktion die Netzwerkstruktur bei der Realisierung der Qualifizierungsaktivitäten hat. Dabei stützen wir uns auf die Experteninterviews mit Vertretern des QFC und seinen Kooperationspartnern. Aus Interviews sowie aus den Erfahrungsberichten von Seminarleitern und Auszubildenden und der Sekundäranalyse der Studie des ZSH lassen sich abschließend die Wirkung und der Erfolg der Aktivitäten einschätzen.

3.2. DAS QUALIFIZIERUNGSFÖRDERWERK CHEMIE GMBH (QFC)

Das Qualifizierungsförderwerk Chemie GmbH (QFC) mit Sitz in Halle/ Saale und Hannover⁶⁷ wurde 1994 von der damaligen Industriegewerkschaft Chemie-Papier-Keramik als gemeinnützige GmbH gegründet. Heute ist die Industriegewerkschaft Bergbau, Chemie, Energie (IG BCE) alleinige Gesellschafterin des QFC. Die Arbeit des QFC basiert auf einer gemeinsamen Grundsatzvereinbarung der damaligen IG Chemie-Papier-Keramik mit der Treuhandanstalt von 1994. Ziel der Vereinbarung war es, die Umstrukturierung der Chemischen Industrie in Ostdeutschland zu flankieren, die notwendigen Sozialplanmittel zur Verfügung zu stellen und damit Beschäftigung und Qualifizierung der von der Umstrukturierung der Chemiekombinate betroffenen Arbeitnehmer zu fördern. Das QFC hatte die Aufgabe, die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer im Zuge der Sozialpläne bei der beruflichen Neuorientierung zu unterstützen und zu beraten.

Als Reaktion auf die Probleme im Bereich der Berufsbildung, die sich im Zuge des Transformationsprozesses der Wiedervereinigung ergaben, wurde im Jahr 1997 auf Initiative der Industriegewerkschaft Bergbau, Chemie, Energie (IG BCE) unter Beteiligung des Arbeitgeberverbandes Nordostchemie und der Bundesländer Sachsen-Anhalt, Brandenburg und Thüringen eine Ausbildungsplatzinitiative im Verbundsystem gestartet. In netzwerkförmig organisierten Lernstrukturen, die vor allem von Klein- und Mittelbetrieben getragen werden, organisiert und finanziert das QFC eine Berufsausbildungsstruktur, in der individuelle Kompetenzentwicklung, Mobilität und interkulturelle Kompetenz integrativer Bestandteil des Ausbildungskonzeptes sind.

67 Weitere Dependancen des QFC befinden sich in Premnitz, Senftenberg und Berlin.

Die Organisation und Durchführung der Ausbildungsplatzinitiative erfolgt unter der Regie des QFC. Das QFC koordiniert das Partnernetzwerk, regelt die finanzielle Abwicklung und stellt die Qualität der Ausbildung sicher. Die Finanzierung ist einerseits durch die tarifliche Entlohnung der Auszubildenden garantiert. Andererseits werden die Kosten für überbetriebliche Maßnahmen durch eine Kombination von Landesmitteln, Eigenmitteln des QFC und Beiträgen der Bildungsträger abgedeckt.

Ausgebildet wird an den Chemie- und Bergwerkstandorten in nahezu allen gewerblich-technischen und kaufmännischen Industriebereichen. Dabei wechseln sich betriebliche Praxisphasen in einem Stammbetrieb oder einem von 30 kleinen bzw. mittleren Unternehmen und Ausbildungsphasen bei Bildungsträgern mit zusätzlichen, ausbildungsbegleitenden Seminaren ab.

Neben der Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze in modernen Berufen und dem Erhalt der Bildungseinrichtungen an den regionalen Standorten ist die Förderung benachteiligter Jugendlicher ein erklärtes Ziel der Ausbildungsplatzinitiative. Erreicht werden soll dies durch eine Zusatzqualifizierung in den Bereichen soziale Kompetenz, Sprachen und Mobilität. Das ausbildungsbegleitende Seminarprogramm ist mit einem Umfang von ca. 2.000 Teilnehmertagen ein wesentliches Steuerungsinstrument. Es besteht aus Seminaren zur Vermittlung von sozialer Kompetenz, mehrwöchigen europäischen Auslandsseminaren, ausbildungsbegleitenden Sprachkursen, Praktika und Austauschmaßnahmen im europäischen Ausland und, flankierend dazu, aus Seminaren für Ausbilder.

Hervorzuheben ist insbesondere die politische Dimension dieses Ausbildungsarrangements, da Arbeitgeberverbände wie Arbeitnehmervertretungen gleichermaßen die Notwendigkeit von Ergänzungen des dualen Ausbildungssystems und seiner Lernorte sehen. Die Arbeitgeber machen ihre Unterstützung insbesondere durch eine kulante Freistellungspolitik deutlich.

Im Jahr 2000 wurde die Ausbildungsplatzinitiative durch das BIBB als »Best Practice«-Beispiel zur Schaffung von regionalen Ausbildungsverbünden ausgezeichnet.⁶⁸ Insgesamt wurden im Rahmen der Ausbildungsplatzinitiative bisher 815 Jugendliche ausgebildet, und es deutet sich an, dass der überdurchschnittliche Prüfungserfolg und die hohe Vermittlungsquote der Absolventen zu einem erheblichen Teil auf die in Seminarform vermittelten überfachlichen Qualifikationen, die Fremdsprachenkurse sowie die Auslandsseminare und -praktika zurückzuführen sind.

68 <http://www.regiokom.de>. Die Kriterien für die Auszeichnung werden dort allerdings nicht genannt.

Das QFC hat außerdem das Projektmanagement einer Reihe von Projekten in der Aus- und Weiterbildung übernommen, die aus Mitteln der EU, des Bundes, der Länder oder der Bundesanstalt für Arbeit gefördert werden. Auch diese Projekte verfolgen die übergeordneten Ziele des QFC: Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze, Unterstützung junger Arbeitnehmer/innen an der zweiten Schwelle sowie Förderung von interkultureller Kompetenz und Mobilität. Außerdem arbeitet das QFC aktiv am Auf- und Ausbau eines Netzwerkes zwischen Bildungsakteuren.

Über die Ausbildungsplatzinitiative hinaus fördert das QFC die Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze in den Projekten »ARENA«, »Bündnis für junge Chemiarbeit« sowie in einer Kooperation mit dem Italienischen Konzern Radici Chimica Deutschland GmbH. Im Rahmen des EQUAL-Projektes »ARENA«⁶⁹ übernimmt das QFC den Aufbau einer Dienstleistungsagentur, die Unternehmen in allen Fragen der Ausbildung berät und ausbildende Betriebe von Administrations- und Koordinationsaufwand entlastet. Das »Bündnis für junge Chemiarbeit« geht auf den Tarifabschluss vom Frühjahr 2002 und eine Vereinbarung mit dem Land Sachsen-Anhalt sowie mit dem Landesarbeitsamt zurück. Es unterstützt Unternehmen des Tarifbereichs der chemischen Industrie Ost dabei, zusätzliche Ausbildungsplätze zu schaffen.

Im Ausbildungsverbund mit der Firma Radici Chimica Deutschland GmbH übernimmt das QFC das externe Ausbildungsmanagement im Auftrag eines Unternehmens. Das QFC regelt die Formalitäten bezüglich der Ausbildungsverträge, unterstützt die Firma bei der Auswahl der Auszubildenden und koordiniert die Kooperation mit überbetrieblichen Ausbildungsstätten. Die Unterstützung junger Arbeitnehmer/innen an der zweiten Schwelle ist das Ziel der Projekte »REJAKT« in Brandenburg und »JOB-ACTION« in Sachsen-Anhalt. Beide Projekte haben den Aufbau regionaler Agenturen zur Beschäftigungsförderung und -vermittlung überbetrieblich ausgebildeter Jugendlicher nach Abschluss der Ausbildung zum Ziel.

Die Projekte »TRANSMOBIL« (Brandenburg) und »TRANS-FER« (Sachsen-Anhalt) fördern interkulturelle Kompetenz und Mobilität von Auszubildenden und jungen Arbeitnehmer/innen. »TRANSMOBIL« fördert berufliche Mobilität und Fremdsprachenkenntnisse junger Facharbeiter/innen im Anschluss an deren Ausbildung. Das europäische Modellprojekt »TRANS-FER« ist das Kernprojekt des QFC zur Förderung von überfachlichen Fähigkeiten, insbesondere interkultureller Kompetenz und Mobilität. Es wird in Kooperation mit der Bildungsvereinigung Arbeit und

69 Träger des EQUAL-Projektes »ARENA« ist die Bildungsvereinigung Arbeit und Leben Sachsen-Anhalt e.V.

Leben Sachsen-Anhalt e.V. umgesetzt und über einen Zeitraum von zwei Jahren durch den Europäischen Sozialfonds sowie das Land Sachsen-Anhalt finanziell gefördert. Kooperationspartner sind Arbeitsämter, Kammern, Bildungsträger, allgemeine und berufsbildende Schulen, Sozial- und Kultureinrichtungen sowie Standortentwicklungsgesellschaften. Ziel ist die Förderung von Mobilitätserfahrungen, die es den Auszubildenden ermöglichen, eigene Denkmuster kritisch zu hinterfragen und Einstellungen und Verhaltensweisen eventuell zu ändern sowie Toleranz im Umgang mit anderen Kulturen zu erlernen. Die Ziele dieses Projektes werden durch ein System sich ergänzender Bildungsmodule umgesetzt.⁷⁰

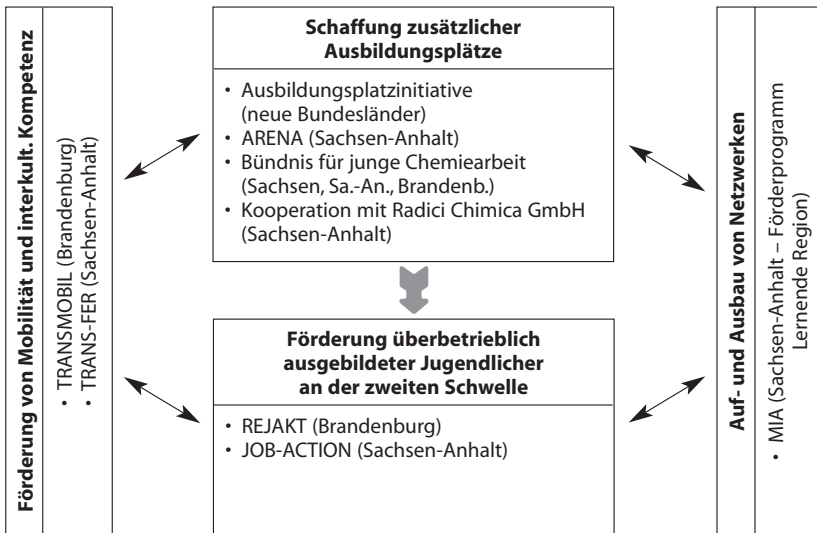
Das QFC ist darüber hinaus Koordinator des Netzwerkes »MIA – Mitteldeutsche Industrieregion im Aufbruch«, das durch das Förderprogramm »Lernende Regionen« des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird. MIA hat zum Ziel, die Bildungsbeteiligung breiter Bevölkerungsschichten zu erhöhen. Das Projekt fördert außerdem Partnerschaften zwischen Schulen und Betrieben und bringt Bildungsanbieter und betriebliche Nachfrager an einen Tisch.⁷¹ Die Aktivitäten des QFC und seine Projekte sind in Abbildung 1 dargestellt.

Eine Evaluation der vielfältigen Maßnahmen, die im Kontext der Ausbildungsinitiative und im Rahmen anderer Projekte zu Mobilität und interkulturellem Lernen durchgeführt wurden, steht bisher noch aus. Es ist davon auszugehen, dass die Aktivitäten des QFC im Bereich der Berufsausbildung in den neuen Bundesländern als Vorbild für die Gestaltung moderner Lernstrukturen in der beruflichen Bildung gelten können.

70 Vgl. Abschnitt 4.4.

71 Das QFC ist Träger weiterer öffentlich geförderter Projekte, auf die wir im Rahmen dieser Expertise nicht weiter eingehen werden, da sie für die Analyse der Aktivitäten zur interkulturellen Kompetenz keine Rolle spielen. Da die Projekte zeitlich befristet sind, ändert sich das Spektrum der geförderten Aktivitäten laufend. Die Expertise berücksichtigt die Projekte, die im ersten Halbjahr 2003 existierten.

Abbildung 1: Übersicht über Arbeitsschwerpunkte und Projekte des QFC



Quelle: Eigene Darstellung

3.3. AUSGANGSSITUATION

Die Qualifizierungsaktivitäten des QFC richten sich an Jugendliche aus den fünf neuen Bundesländern. Zunächst war das Angebot auf Jugendliche aus der Ausbildungsplatzinitiative⁷² des QFC beschränkt. Mittlerweile können auch andere Auszubildende sowie junge Arbeitslose und junge Arbeitnehmer/innen, die von Arbeitslosigkeit bedroht sind, teilnehmen. Das Qualifizierungsangebot für Auszubildende richtet sich an Jugendliche aus gewerblich-technischen, kaufmännischen und anderen Dienstleistungsberufen.⁷³

Der Schwerpunkt der Qualifizierungsaktivitäten liegt auf der Zielgruppe der Jugendlichen. Um aber nachhaltig die Themen der interkulturellen Kompetenz und Mobilität in der Berufsbildung zu verankern, werden auch Ausbilderinnen und

⁷² Vgl. Abschnitt 4.1.

⁷³ Chemielaborant/in, Chemiekant/in, Prozessleitelektroniker/in, Industrieschlosser/in, Teilezurichter/in, Energieelektroniker/in, Koch/ Köchin, Büro-/ Verwaltungskaufmann/-frau, Arzthelfer/in, Touristikkaufmann/-frau, Tischler/in, Maler/in, Lackierer/in, KFZ-Mechaniker/in, Restaurantfachmann/-frau, Kinderpfleger/in, Kosmetiker/in, Maurer/in..

Ausbilder sowie Berufsschullehrer einbezogen. Sie sollen durch ein extra auf sie zugeschnittenes Seminarangebot befähigt werden, die Vermittlung interkultureller Kompetenz in ihren Arbeitskontext zu integrieren.⁷⁴

Die Jugendlichen oder ihre Familien haben fast ausnahmslos Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit gemacht. Alle Jugendlichen, die an der Ausbildungsplatzinitiative des QFC teilnehmen oder teilgenommen haben, gelten als »marktbenachteiligt«, da sie bis zum Beginn des Ausbildungsjahres im September keinen Ausbildungsplatz auf dem ersten Arbeitsmarkt gefunden haben. Der überwiegende Teil der Jugendlichen war zwischen Schulabschluss und Beginn der über das QFC vermittelten Ausbildung vier bis sechs Monate arbeitslos. Eine relativ hohe Zahl von Jugendlichen (19 %) hat vor der Ausbildung beim QFC eine andere Ausbildung oder einen anderen Bildungsgang begonnen und abgebrochen.⁷⁵

Da sie ihre Ausbildung in außerbetrieblichen Ausbildungsstätten absolvieren, haben die Jugendlichen nach dem Abschluss keine Option auf eine Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb. Damit stehen ihnen besondere Schwierigkeiten beim Übergang an der »zweiten Schwelle« bevor. Auch Teilnehmer außerhalb der Ausbildungsplatzinitiative sehen sich einer angespannten Arbeitsmarktsituation gegenüber.

Angesichts der schwierigen wirtschaftlichen Lage in den neuen Bundesländern werden zudem erhöhte Anforderungen an die Auszubildenden und jungen Arbeitnehmer gestellt. Von ihnen wird sowohl regionale, als auch berufliche Mobilität erwartet: die Bereitschaft, für einen Arbeitsplatz in eine andere Region zu gehen, oder aber auch möglicherweise einen Arbeitsplatz anzunehmen, der nicht ihrer Ausbildung entspricht. Die zukünftigen Fachkräfte müssen außerdem in der Lage sein, in internationalen Unternehmensstrukturen zu agieren. Dies ist auch unter standortpolitischen Gesichtspunkten wichtig: Um dauerhaft einen Weg aus der hohen Arbeitslosigkeit zu finden, müssen die neuen Länder für wirtschaftliche Investoren attraktiv sein. Hierfür benötigen sie Fachkräfte, die nicht nur fachlich, sondern auch sozial- und interkulturell kompetent sind. Dies bestätigt ein Verantwortlicher des QFC in einem Interview:

»Wir haben dann die Situation, dass wir an den Industriestandorten praktisch weit überwiegend ausländisches Kapital haben [...] dort findet dann die kulturelle Begegnung auf einer ganz anderen Ebene statt, nämlich, dass häufig eine Hand voll Vorgesetzter nicht Deutsche sind oder eben Deutsche sind, die längere Zeit im Aus-

74 Vgl. Abschnitt 5.1.2, Ausbilder.

75 Vgl. Pein/Steiner (2002), S. 9 ff.

land gelebt haben [...] das führt dann zu Kommunikationsproblemen, weil die deutsche Arbeiterschaft [...] auf so eine Erfahrung einfach nicht zurückgreifen kann. »⁷⁶

Der überwiegende Teil der Auszubildenden und jungen Arbeitnehmer kommt aus eher ländlichen Regionen und bringt wenig Mobilitätserfahrung mit.⁷⁷ Sie und ihre Familien haben kaum Auslandserfahrung und haben auch innerhalb Deutschlands meist keinen direkten Kontakt zu Migranten. Mangelnde Informationen über die tatsächliche Situation von Ausländern in der Bundesrepublik, in Verbindung mit einem Gefühl von Machtlosigkeit angesichts der gesellschaftlichen Verhältnisse und Strukturen, können ein Nährboden für Fremdenfeindlichkeit unter Jugendlichen sein. Dies wird vom QFC in einem Antrag auf öffentliche Förderung der Qualifizierungsaktivitäten als Begründung für den Handlungsbedarf angeführt:

»Aufgrund der Bevölkerungszusammensetzung in Sachsen-Anhalt bestehen wenig Möglichkeiten in der Alltags- als auch in der Berufswelt, mit anderen Kulturzusammenhängen konfrontiert zu sein. Fremdenfeindliche Denk- und Handlungsweisen können in einer solchen Situation zu Deutungsmustern für gesellschaftliche Zusammenhänge werden.«⁷⁸

Die insbesondere unter ostdeutschen Jugendlichen verbreiteten Vorurteile gegenüber Ausländern führt eine Sozialpädagogin aus Schkopau auf einen Mangel an Informationen über fremde Kulturen zurück. Vieles sei aus Ahnungslosigkeit und Unwissen aufgeschnappt, ergänzt ihre Kollegin.⁷⁹

Wie die Seminarberichte zeigen, haben die Jugendlichen generell kaum Erfahrungen mit Jugendbildungsarbeit in Seminarform. Sie sind klassischen Frontalunterricht und Lehrgespräche gewöhnt. Gruppen- und Projektarbeit ist für die meisten – zumindest am Anfang der Ausbildung – neu. Eine Mitarbeiterin des QFC beschreibt dies so: Für die Teilnehmer sei das Grundseminar »eine neue und überraschende Lernerfahrung. Die meisten TN⁸⁰ waren daher skeptisch-neugierig, eher zurückhaltend und [...] schwer zu motivieren. Einige waren auch desinteressiert oder so sehr schüchtern, dass es als Desinteresse wirkte«.⁸¹

Die Jugendlichen haben nur geringe Kenntnisse über die Europäische Union und europäische Institutionen. So wussten die Teilnehmer eines Austausches mit

76 Interview QFC 1.

77 Pein/Steiner (2002), S. 11.

78 TRANS-FER-Antrag, S. 6.

79 Vgl. WIM Werkstatt für Interkulturelle Medienarbeit (2001).

80 Teilnehmer

81 Sachbericht Grundseminar (2002).

Polen nicht, dass es Wahlen zum Europäischen Parlament gibt. Auch grundlegende historische Zusammenhänge im Verhältnis zu Deutschlands Nachbarländern sind den meisten nicht geläufig. Denselben Teilnehmern des Austausches war neu, dass der zweite Weltkrieg in Polen begonnen hat.⁸² Der EU stehen die Jugendlichen ebenfalls skeptisch gegenüber, was häufig mit einem Informationsdefizit einhergeht:

»Deutlich zum Vorschein kam die überwiegend ablehnende Haltung der deutschen Teilnehmer zur EU [...] Die deutschen Teilnehmer brachten ihre Sorge der zunehmenden ›Abwanderung dt. Firmen‹ nach Polen und der bevorstehenden ›Flut‹ von polnischen ›Billigarbeitskräften‹ nach Deutschland und der dadurch hervorgerufenen Verschärfung der inländischen Arbeitsmarktsituation zum Ausdruck[...]«⁸³

Ein Seminarleiter beobachtete, dass die Teilnehmer einer Reise nach Straßburg Schwierigkeiten hatten, die Freizeit zu gestalten, obwohl der Ort des Seminars genug Gelegenheit für Aktivitäten geboten hätte: die Freizeit wurde meist in den Hotelzimmern verbracht. Ähnliche Erfahrungen wurden bei Reisen nach Paris gemacht. Dies Verhalten kann in fehlender Eigeninitiative begründet gewesen sein, oder aber in Ängsten gegenüber der fremden Umgebung. Viele der Teilnehmer kommen aus ländlichen Regionen oder Kleinstädten. Sie müssen erst lernen, sich in einer Großstadt zurechtzufinden. Liegt die Großstadt im Ausland, werden sie durch Sprachbarrieren und kulturelle Unterschiede zusätzlich verunsichert.

Es ist also bei der Zielgruppe zu Beginn der Qualifizierungsaktivitäten in der Regel ein Informationsdefizit und mangelnde Erfahrung in viererlei Hinsicht zu verzeichnen:

- keine oder geringe Mobilitätserfahrung
- geringe interkulturelle Erfahrung/Auslandserfahrung
- keine oder wenig Bildungserfahrung jenseits des Ausbildungs- und Schulsystems (z.B. Seminare, Workshops)
- Vorbehalte gegenüber Fremden.

Auf diesen engen Erfahrungshorizont ist vermutlich auch das zunächst geringe Interesse an anderen Ländern und internationalen Themen zurückzuführen. Darüber hinaus ist ein Gefühl von Resignation, hervorgerufen durch die prekäre Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation, verbreitet. Die Gefahr besteht, dass sich dieses Gefühl negativ auf die Motivation und Eigeninitiative auswirkt. Kommt noch hinzu, dass die Jugendlichen ihre Heimatregion für einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz

82 Sachbericht Deutsch-Polnisches Jugendseminar (2002)/A.

83 Sachbericht Deutsch-Polnisches Jugendseminar (2002) B, S. 7.

nicht verlassen wollen, verschlechtern sich die Beschäftigungschancen der Jugendlichen zusätzlich.

An dieser Ausgangslage setzen die Qualifizierungsaktivitäten des QFC an.

3.4. ZIELE DER QUALIFIZIERUNGSAKTIVITÄTEN

Die Ziele der Qualifizierungsaktivitäten gehen von der unter 4.2. beschriebenen Situation aus: hohe Arbeitslosigkeit, geringe Mobilitätsbereitschaft der Jugendlichen und wenig interkulturelle Erfahrungen. Übergeordnetes Ziel ist es, den beschriebenen Entwicklungen entgegenzuwirken. An oberster Stelle steht, die Beschäftigungsfähigkeit der jungen Menschen zu fördern und ihnen den Übergang an der zweiten Schwelle zu erleichtern. Die Ziele beschränken sich jedoch nicht nur auf die individuelle Qualifizierung, sie setzen auch auf einer übergeordneten, ordnungspolitischen Ebene an.

3.4.1. Individuelle Dimension (Lernziele)

Das QFC sieht die Ausbildung in fachlicher Hinsicht durch die außerbetrieblichen Ausbildungsstätten und -betriebe hinreichend abgedeckt. Es hat jedoch erkannt, dass neben den fachlichen auch den überfachlichen Kompetenzen, insbesondere den sozialen Kompetenzen, eine Schlüsselrolle bei der Beschäftigungsfähigkeit zukommt. Um die Marktbenachteiligung der Jugendlichen auszugleichen, entwickelten die Verantwortlichen der Ausbildungsplatzinitiative ein ausbildungsbegleitendes Qualifizierungsprogramm, das in den nachfolgenden Kapiteln näher beschrieben wird.

Die einzelnen Module und Seminare der Qualifizierungsaktivitäten haben zwar spezifische inhaltliche Schwerpunkte. Die grundsätzlichen Ziele ziehen sich jedoch als »Roter Faden« durch sämtliche Qualifizierungsaktivitäten. Sie sind, je nach thematischem Schwerpunkt, unterschiedlich gewichtet und offen gelegt. Die Aktivitäten verfolgen einen ganzheitlichen, übergreifenden Ansatz, der der Tatsache Rechnung trägt, dass bestimmte soziale Kompetenzen auf andere soziale Kompetenzen aufbauen oder mit diesen in Verbindung stehen. So werden die Teilnehmer beispielsweise während des Kommunikationstrainings in einem »Grundlagenseminar« für die Rolle von Sprache allgemein sensibilisiert und mit grundlegenden kommunikationstheoretischen Modellen vertraut gemacht. Ein bewusster Umgang mit der eigenen Muttersprache bereitet so auf die Kommunikation in einer

Fremdsprache und auf Konversationen mit Menschen anderer Nationalität während der anschließenden Auslandsaufenthalte vor.

Das QFC will mit seinen Aktivitäten Kompetenzen vermitteln, die über eine enge fachliche Spezialisierung hinausgehen, z.B. »Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit, Sprachkenntnisse, persönliche Flexibilität, soziale Kompetenzen, Berufswegeplanung und Mobilitätsförderung«⁸⁴. Die Teilnehmer sollen darin unterstützt werden, »ihre persönlichen, sozialen und beruflichen Handlungsspielräume zu erkennen und zu erweitern«⁸⁵. In den analysierten Dokumenten werden folgende Lernziele und Kompetenzen genannt, die wir in Abbildung 2 schematisieren.

84 TRANS-FER-Antrag, S. 7.

85 TRANS-FER-Antrag, S. 5.

Abbildung 2: Übersicht über Lernziele der Qualifizierungsaktivitäten des QFC

Quelle⁸⁶	Lernziele	Kompetenzen/ Fähigkeiten
TRANS-FER-Antrag S. 19	Persönlichkeitsentwicklung	Soziale Kompetenzen Lernkompetenz Kom- munikationsfähigkeit Teamfähigkeit Konfliktfähigkeit
ebd., S. 12	Stärkung der Ich-Identität, Fähigkeit, Unterschiede und Widersprüche auszuhalten und zu akzeptieren	
ebd., S. 11/12	Reflexion eigener Verhaltensmuster, Sensibilisierung für eigene kulturelle Prägung	
Seminarbeschreibung »Soziale Kompetenz«, S. 1	solidarisches Handeln erleben	
ebd., S. 1	Umgang mit persönlichen und sozialen Konflikten verbessern	
TRANS-FER-Antrag, S. 7	Auseinandersetzen mit fremden Strukturen	Interkulturelle Kompetenz Toleranz Weltoffenheit Integrationsfähigkeit
ebd., S. 5	Vorurteile abbauen: lernen, Zuwanderung und das Wahr- nehmen fremder Menschen, Verhaltens- weisen und Strukturen in ihrem Umfeld zu akzeptieren	
TRANS-MOBIL-Antrag, S. 4	Schwellenängste abbauen	
TRANS-FER-Antrag, S. 11	Abbau individueller Mobilitätsbarrieren	Mobilität Flexibilität Fremdsprachen- kenntnisse Interkulturelle Teamfähigkeit
ebd., S. 2	Mobilitätserfahrung sammeln und Fähigkeiten und Kenntnisse ent- wickeln, die die Bereitschaft zur inhalt- lichen und räumlichen Mobilität im Berufsleben fördern	
ebd., S. 5	Auslandserfahrungen/Fremdheits- erfahrungen sammeln	
Sachbericht Net@QFC.de, S. 1	Kritischer Umgang mit Medien Hintergrundinformation über Produk- tion von Medien	Medienkompetenz

Quelle: Eigene Darstellung

Am Beispiel dieser Aufstellung wird bereits deutlich, dass sich die Lernziele teilweise nicht klar gegeneinander abgrenzen lassen. Bei der Lektüre der Dokumente fällt darüber hinaus auf, dass die Begriffe nicht immer eindeutig definiert werden:

86 Die Quellen beziehen sich auf die Lernziele.

teils werden für die (vermutlich) gleiche Sache zwei oder mehrere Begriffe verwendet (z.B. Interkulturelle Kompetenz, Europäische Kompetenz, interkulturelles Lernen, Europakompetenz), teils wird nicht deutlich, ob unter der gleichen Bezeichnung stets dasselbe verstanden wird.

Als zentrale Begriffe, die auch in den Dokumenten häufig verwendet werden, haben wir **Soziale Kompetenz, Interkulturelle Kompetenz und Mobilität** ausgemacht. Sie werden in den Dokumenten des QFC auch unter dem Begriff »Schlüsselkompetenzen« subsumiert. Anhand der Analyse von Textauszügen werden wir nachfolgend eingrenzen, was das QFC unter diesen Begriffen versteht.⁸⁷

Soziale Kompetenzen

Als »Soziale Kompetenzen« versteht das QFC die »Kompetenzen und Fähigkeiten, das eigene Handeln erfolgreich auf andere Menschen und Situationen abzustimmen«⁸⁸. Im Auftrag des QFC haben zwei Psychologen, die als Unternehmensberater tätig sind, das Basiskonzept für das Grundlagenseminar »Meine Ausbildung – Perspektiven für die Zukunft« entwickelt. Zu den »Sozialen Kompetenzen« gehören demnach:

- »Selbstbewußtsein (›sich über sich selbst bewußt sein‹)
- kritisches Denken und Handeln (nicht einfach alles glauben, nur weil es jemand sagt)
- Kritik annehmen und geben können
- Konflikte erkennen und lösen (nicht unter den Teppich kehren)
- sich mit anderen austauschen (Kommunikative Kompetenz)
- Einfühlungsvermögen (sich in den anderen hineinversetzen)
- Verantwortungsbewußtsein (für die eigenen Handlungen geradestehen)
- Entscheidungen treffen und begründen
- sich durchsetzen, ohne jemanden zu beleidigen oder zu verletzen.«⁸⁹

Die beiden Psychologen, die auch selbst Grundlagenseminare nach diesem Konzept geleitet haben, weisen darauf hin, dass Soziale Kompetenz angesichts technologischen Fortschritts und Medienentwicklung und den dadurch veränderten Berufsstrukturen an Bedeutung gewonnen hat, da die modernen Menschen schneller und einfacher mit anderen in Kontakt treten können und auch einer

87 Es handelt sich also nachfolgend um Definitionen des QFC bzw. seiner Mitarbeiter und Referenten und nicht um die Definitionen der Autoren dieser Studie. Sie sind teilweise nicht explizit als Definitionen ausgewiesen, sondern erschließen sich aus den Dokumenten.

88 Seminarunterlagen »Soziale Kompetenzen«, S. 1.

89 Seminarunterlagen »Soziale Kompetenzen«, S. 1.

größeren Zahl von Mitmenschen begegnen als früher. Außerdem sind sie einem erhöhten Konkurrenzdruck in der Arbeitswelt ausgesetzt.⁹⁰

Interkulturelle Kompetenz

In dem Antrag zum Projekt »TRANS-FER« stellen die Mitarbeiter des QFC fest, dass Interkulturelle Kompetenz soziale und sprachliche Kompetenzen beinhaltet. »Interkulturelles Lernen« soll Einstellungs- und Verhaltensänderungen bewirken,

»Indem auf der kognitiven Ebene eigene und fremde kulturelle Zusammenhänge und der jeweilige Umgang damit bewusst gemacht werden. Eine Öffnung gegenüber fremden Denk- und Handlungsmustern soll auf der affektiven Ebene die Bereitschaft fördern, eigene Denkmuster kritisch zu hinterfragen.«⁹¹

Ein Seminarleiter des QFC, der ausgebildeter Diplom-Pädagoge ist, schreibt in seinem Konzept für ein Seminar zu interkulturellem Lernen im Auftrag des QFC, es gehe um die »Entwicklung akzeptierenden und adäquaten Handelns in interkulturellen Kontexten«⁹².

Um Toleranz und Weltoffenheit zu fördern, sollen die Teilnehmer zunächst für ihre eigene »kulturelle Prägung« sensibilisiert werden. Dies sei die Grundlage für eine konstruktive Auseinandersetzung mit kulturellen Unterschieden. Die Teilnehmer sollen lernen, die »Vielfalt innerhalb der eigenen Gruppe wahrzunehmen und schätzen zu können [...] Sensibilität für fremde/ unbekannte Lebens- und Arbeitszusammenhänge [...] Empathie und ein konstruktiver Umgang mit kultureller Differenz soll[en] unterstützt werden«⁹³. Ziel ist es, Interesse für andere Kulturen zu wecken und Ängste und Vorbehalte gegenüber Neuem und Unbekannten abzubauen.⁹⁴

Medienkompetenz und Internetkompetenz werden in den Dokumenten zwar nicht explizit mit der Definition von interkultureller Kompetenz in Verbindung gebracht. Beide spielen jedoch in den Seminaren eine wichtige Rolle. Ohne dass es also einen theoretischen Diskurs über die Verknüpfung von Medien- und interkultureller Kompetenz gibt, wird dieser Zusammenhang vom QFC – eher implizit – erkannt und umgesetzt.

90 Seminarunterlagen »Soziale Kompetenzen«, S. 2.

91 TRANS-FER-Antrag, S. 5.

92 Seminarkonzept »Baustein – interkulturelles und Identitäts-Lernen«, S. 2.

93 TRANS-FER-Antrag, S. 5.

94 TRANS-FER-Antrag, S. 11.

Mobilität und Flexibilität

In den Dokumenten wird unterschieden zwischen beruflicher, mentaler und geographischer Mobilität. Eine Unschärfe der Begrifflichkeit besteht zwischen »Flexibilität« und »Mobilität«: Es gehe bei den Aktivitäten um »berufliche und mentale Mobilität und Flexibilität«⁹⁵. Vermutlich ist Flexibilität synonym gebraucht mit mentaler Mobilität und bezeichnet eine persönliche offene Haltung gegenüber Fremdem und Neuem.

Das QFC geht davon aus, dass regionale Mobilität nicht ohne mentale Flexibilität funktioniert: »Geographische und berufliche Mobilität setzt die Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit fremden Strukturen und eine grundsätzliche Bereitschaft voraus, sich auf Neues einzulassen.«⁹⁶ Auch der Begriff der »Soziale[n] Mobilität« wird verwendet, unter der in dem entsprechenden Kontext die Bereitschaft und Fähigkeit zu lebenslangem Lernen verstanden wird.⁹⁷

Die geographische Mobilität wird nicht näher definiert oder differenziert. So stellt sich die Frage, ob die Bereitschaft, täglich eine lange Strecke zum Arbeitsplatz zu pendeln, ein Indiz für Mobilität, oder eher für Immobilität ist, da die betreffende Person nicht zum Umzug bereit ist. Auch eine Problematisierung des Begriffs und seiner Anforderungen steht in den Unterlagen aus.⁹⁸ Auf der Website des Projektes TRANS-FER ist außerdem von »Bildungsmobilität« die Rede, ein u.E. nach eher unklarer Begriff.

Zusammenfassend stellen wir fest, dass sich die Begriffe, die das QFC von interkultureller und sozialer Kompetenzen hat, schwer abgrenzen und definieren lassen. Dies liegt daran, dass die Kompetenzen faktisch ineinander greifen: In einer zunehmend internationalisierten Arbeits- und Lebenswelt gehört interkulturelle Kompetenz, wie z.B. Kenntnisse über kulturelle Unterschiede und kulturelle Gepflogenheiten, auch zu den sozialen Kompetenzen. Andererseits sind soziale Basiskompetenzen eine Grundlage für interkulturelle Kompetenz: Die Gruppenarbeit in einer multikulturellen Gruppe erweist sich als problematisch, wenn Teamarbeit schon zwischen Teilnehmern des gleichen Kulturkreises nicht funktioniert. Die Grenzen verschwimmen zudem, wenn man in Betracht zieht, dass sich der Kulturbegriff nicht nur auf Merkmale bezieht, die durch nationalstaatliche Grenzen definiert werden. Auch zwischen Regionen innerhalb desselben Staates bestehen kul-

95 TRANS-FER-Antrag, S. 6.

96 TRANS-FER-Antrag, S. 7.

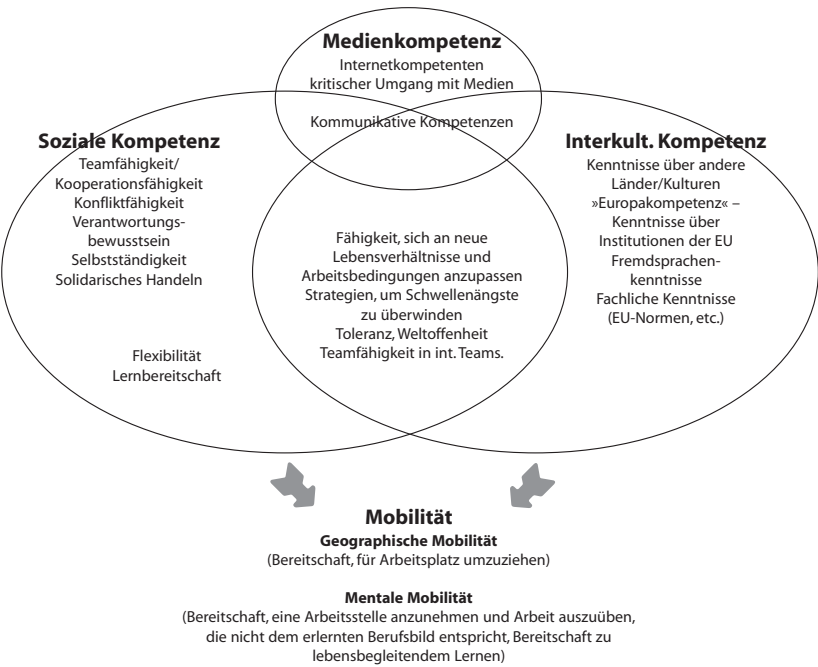
97 Seminarprogramm »Mobilität – Anforderungen an den Arbeitnehmern im neuen Jahrtausend« (1999).

98 Vgl. auch Abschnitt 6.3.2. über die Ergebnisse der zsh-Studie.

turelle Unterschiede, es gibt Kulturen von gesellschaftlichen Gruppen und schließlich auch verschiedene Unternehmenskulturen. Somit wird interkulturelle Kompetenz zu einem Teil der Sozialen Kompetenz. Damit verbunden ist außerdem die Medienkompetenz, die Schnittmengen mit sozialen und interkulturellen Kompetenzen bildet.

Das QFC geht davon aus, dass Mobilitätsbereitschaft die Beschäftigungsfähigkeit der jungen Menschen erhöht.⁹⁹ Von der Beschäftigungsfähigkeit hänge wiederum die Integration in die Gesellschaft ab: »Integration junger Menschen in die Gesellschaft wird von Integration in den Arbeitsmarkt bestimmt.«¹⁰⁰ Damit verstehen sich die Aktivitäten des QFC auch als Beitrag zu Stabilisierung der Gesellschaft und zur Stärkung der Demokratie. In Abbildung 3 strukturieren wir die Kompetenzen, die das QFC mit seinen Aktivitäten fördern will.

Abbildung 3: Soziale Kompetenz, interkulturelle Kompetenz, Mobilität aus Sicht des QFC



Quelle: Eigene Darstellung

99 TRANS-FER-Antrag, S. 7.

100 TRANSMOBIL-Antrag, S. 2.

3.4.2. Ordnungspolitische Dimension

Das QFC fördert nicht nur individuelle Auszubildende oder junge Beschäftigte. Es setzt sich zum Ziel, einen »Beitrag zur Internationalisierung von Bildung«¹⁰¹ zu leisten und die Themen interkulturelle Kompetenz und Mobilität in der Berufsausbildung zu verankern.

Die »Persönlichkeitsentwicklung«, die ebenfalls durch die Ausbildung gefördert werden sollte, kommt, nach Ansicht des QFC, in der Ausbildungspraxis bisher zu kurz.¹⁰² Möglicherweise liegt das auch daran, dass die Ausbildungsstrukturen der betrieblichen Ausbildung nicht genügend Raum und nicht den Rahmen für die Vermittlung dieser Schlüsselkompetenzen bieten.¹⁰³

Das QFC sieht seine Aktivitäten als einen Weg, diese Ausbildungsziele – soziale Kompetenz und insbesondere interkulturelle Kompetenz und Mobilität – umzusetzen. Durch seine vernetzten Lernstrukturen arbeitet es daran, diese Inhalte nicht nur vereinzelt, sondern auf einer breiteren Basis in die berufliche Erstausbildung zu implementieren.¹⁰⁴ Dabei sieht es auch die Ausbildungsstätten und Unternehmen sowie die Kammern und Arbeitgeberverbände in der Pflicht: »Die Bereitschaft, neben der fachlichen Qualifikation den Zusammenhang von Ausbildung und Persönlichkeitsentwicklung zu begreifen und umzusetzen«¹⁰⁵, sei eine Voraussetzung für das Gelingen der Projekte. Das QFC hat es erreicht, dass die Lernziele der Praktika im Ausland den Ausbildungsverordnungen des jeweiligen Berufsbildes entsprechen und von Kammern, Ausbildungsbetrieben und Ausbildungseinrichtungen anerkannt werden.

Mit dem »Europass Berufsbildung« nutzt das QFC ein Instrument, das bisher von Seiten der Europäischen Union zur Anerkennung von Teilen der Berufsausbildung, die im Ausland absolviert wurden, entwickelt wurde. Darin werden die Auslandsaufenthalte der Auszubildenden und jungen Arbeitnehmer nach vorgegebenen Standards zweisprachig dokumentiert. De facto gibt es kaum Schwierigkeiten bei der Freistellung und Anerkennung der Auslandsaufenthalte. Dennoch

101 TRANS-FER-Antrag, S. 5.

102 Vgl. hierzu z.B. den Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Chemikant/in, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1. Dezember 2000. Dort wird als Ausbildungsziel die »Personalkompetenz« genannt, unter der »die Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln« verstanden wird. In: Bundesinstitut für Berufsbildung u.a. (2001).

103 Hierauf werden wir im Abschnitt 5.2. näher eingehen.

104 Vgl. Abschnitt 5.2.

105 TRANS-FER-Antrag, S. 19.

ist es bis zu einer Institutionalisierung dieses Reglements noch ein weiter Weg. Die Freistellung und die Anerkennung der im Ausland absolvierten Ausbildungsteile erfolgt bisher auf der Grundlage informeller Regelungen, die durch die guten Kooperationsbeziehungen möglich sind. Eine Initiative zur Verankerung von Modulen zur Förderung der interkulturellen Kompetenz auf ordnungspolitischer Ebene hat das QFC mit einem Antrag für ein LEONARDO-Pilotprojekt angestoßen. In diesem Projekt sollte ein »Qualifizierungsbaustein Europakompetenz« für die Ausbildung zum Chemiekanten entwickelt und erprobt werden. Allerdings wurde dieses Projekt von der Europäischen Kommission im Auswahljahr 2002 nicht genehmigt. Seitens eines von der Kommission beauftragten Gutachters gab es Bedenken bezüglich des Innovationsgehalts des Ansatzes. Die Konstruktion des Projektes wurde als zu aufwendig und das Budget aus diesem Grund als überhöht eingeschätzt.¹⁰⁶ Diese Begründung ist für uns angesichts der aktuellen Debatte über interkulturelle Kompetenz schwer nachvollziehbar.

3.5. STRUKTUR DER QUALIFIZIERUNGSMODULE

Das Angebot an Qualifizierungsaktivitäten¹⁰⁷ des QFC zur interkulturellen Bildung und Mobilität ist vielfältig und heterogen. Das QFC ordnet die einzelnen Aktivitäten verschiedenen »Modulen« zu. »Modul« wird vom QFC als Kategorie von Qualifizierungsaktivitäten verstanden. So sind z.B. im Modul 3 alle sozio-kulturellen Auslandsreisen mit integriertem Sprachkurs subsumiert. Es besteht allerdings kein klar umrissenes Curriculum für die verschiedenen Module. Ein Modul gilt als erfüllt, wenn mindestens ein Seminar des Moduls besucht worden ist. Es ist aber durchaus möglich und gewünscht, mehrere Seminare eines Moduls zu belegen. Die einzelnen Module werden nicht zertifiziert, die Teilnehmer erhalten jedoch eine Teilnahmebescheinigung des QFC, auf der die Seminarinhalte und die Stundenzahl des Seminars dokumentiert sind. Aus den Bescheinigungen geht auch hervor, dass das Seminar im Rahmen eines von der EU und des Landes Sachsen-Anhalt geförderten Projektes stattfand. Die Auszubildenden, die ein Praktikum im Ausland absolvieren, erhalten eine Bescheinigung ihres Praktikumsbetriebs. Ausbildungsabschnitte, die im Ausland stattfinden, werden im »Europass Berufsbildung« dokumentiert.

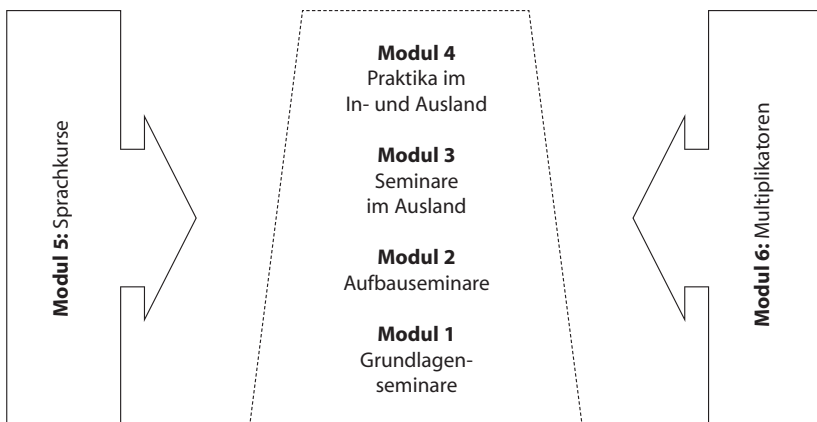
106 Quelle: Interviewpartner des Interviews QFC 2.

107 Unter Qualifizierungsaktivitäten verstehen wir: Seminare, Studienreisen, Praktika im In- und Ausland, internationalen Austausch und internationale Begegnungen.

Hinter der Einteilung in »Module« steht einerseits der Wunsch, Bausteine für interkulturelles Lernen zu entwickeln und in die Berufsausbildung zu integrieren. Außerdem ist damit die Idee verbunden, die Anforderungen an soziale und interkulturelle Fähigkeiten schrittweise zu steigern und sukzessive auf einen längeren Auslandsaufenthalt vorzubereiten. Die »Module« bauen allerdings nicht streng hierarchisch aufeinander auf. So sind die Seminare aus Modul 1 und Modul 2 gegebenenfalls austauschbar. Außerdem ist die Teilnahme an weiterführenden Modulen nicht verpflichtend. Sie können gegebenenfalls sogar übersprungen werden. Dem Konzept liegt die Idee zu Grunde, dass die Jugendlichen zunächst Seminarerfahrung im Inland sammeln, bevor sie ins Ausland gehen.

Das Qualifizierungskonzept besteht aus sechs Modulen. Modul 1 beinhaltet die »Grundlagenseminare«, Modul 2 die »Aufbauseminare«. Modul 1 und 2 finden in Deutschland statt und dienen der »mentalen und praktischen Vorbereitung«¹⁰⁸ der Auslandsaufenthalte, die im Rahmen der Module 3 und 4 stattfinden. Modul 3 umfasst alle sozio-kulturellen Seminare im europäischen Ausland, und im Modul 4 absolvieren die Teilnehmer ein Praktikum im Ausland. Die Module 5 und 6 umfassen flankierende Seminare, die parallel zur Ausbildung stattfinden, wobei Modul 5 ausbildungsbegleitende Sprachkurse in den Sprachen Englisch, Französisch und Italienisch beinhaltet. Die Seminare aus Modul 6 richten sich dagegen an Multiplikatoren, d.h. an Ausbilder/innen und Berufsschullehrer/innen.

Abbildung 4: Modulare Struktur der Qualifizierungsaktivitäten



Quelle: QFC: TRANS-FER-Antrag, S. 8

108 TRANS-FER-Antrag, S. 13.

Darüber hinaus gibt es weitere flankierende Seminare zu den Themen Persönlichkeitstraining, Bewerbungstraining und Umgang mit Prüfungsangst und Drogenkonsum, die zwar nicht unmittelbar mit dem Thema »Interkulturelle Kompetenz« zu tun haben, dennoch aber auch auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen abzielen und im Kontext einer ganzheitlichen Förderung der Auszubildenden stehen. Es würde im Rahmen dieser Analyse allerdings zu weit führen, diese Seminare weiter auszuführen.

Das QFC übernimmt die Gesamtkoordination und das Finanzmanagement sämtlicher Module. Die einzelnen Seminare werden teils vom QFC selbst durchgeführt, teils in Kooperation mit Partnerorganisationen im In- und Ausland. Die Module 1, 2, und 3 organisiert das QFC in Zusammenarbeit mit der Bildungsvereinigung Arbeit und Leben Sachsen-Anhalt e.V. und engagiert für die Leitung der Seminare Honorarkräfte. Die Seminare im Ausland (Modul 3) finden darüber hinaus in Kooperation mit ausländischen Partnerorganisationen statt, die in der Regel einen Referenten und den/ die Sprachlehrer für die Seminare stellen. Die deutschen Gruppen werden während der Auslandsseminare von Seminarleitern des QFC und teilweise von Ausbildern oder Berufsschullehrern begleitet. Die Sprachkurse in Modul 5 werden vom QFC organisiert. Die außerbetrieblichen Ausbildungsstätten stellen teilweise Sprachlehrer und Unterrichtsräume zur Verfügung. Die Organisation der Module 4 und 6 liegt beim QFC.

Alle Module verfolgen das übergeordnete Ziel, die Auszubildenden auf den Übergang an der zweiten Schwelle in den Arbeitsmarkt vorzubereiten. Sämtliche Seminare sollen überfachliche Qualifikationen und soziale Kompetenzen vermitteln. So kann zwar einerseits jedes einzelne Seminar als abgeschlossene Einheit betrachtet werden. Andererseits arbeiten alle Seminare auf eine optimale Vorbereitung für einen längeren Auslandsaufenthalt in Form eines Praktikums im Rahmen von Modul 4 hin.

3.5.1. Modul 1: Grundlagenseminare

Die Seminare aus Modul 1 nennen sich »Grundlagenseminare« und beschäftigen sich mit Themen, die die aktuelle Lebenswelt der Jugendlichen betreffen. Die Seminare heißen z.B.: »Meine Ausbildung – Perspektiven für die Zukunft«, »Flexibilität in der Arbeitsgesellschaft«, »Beschäftigungsfähigkeit, Schlüsselqualifikationen«. Die Grundlagenseminare dauern 5 Tage und finden in Seminarhäusern in Deutschland statt. Sie sollen die Auszubildenden grundsätzlich mit dem Lernen in Seminarform und den Methoden vertraut machen, die auch in den folgenden Modulen/ Semina-

ren eingesetzt werden (Gruppenarbeit, Projektarbeit, Rollenspiele, Metaplanmethode, Diskussionen).¹⁰⁹ Die Teilnehmer setzen sich damit auseinander, was überfachliche Kompetenzen, insbesondere soziale Kompetenz, sind, und welche Bedeutung diese für sie selbst, die Ausbildung und das Arbeitsleben haben.

Die Grundlagenseminare sollen möglichst zu Beginn der Ausbildung stattfinden, um die Jugendlichen schon früh für den schwierigen Übergang an der zweiten Schwelle, also nach Abschluss der Ausbildung, zu sensibilisieren und über die Möglichkeit zu informieren, an einem Auslandsseminar teilzunehmen.

3.5.2. Modul 2: Aufbauseminare

Die »Aufbauseminare« aus Modul 2 gehen verstärkt auf die Thematik der kulturellen Identität und die Anforderungen einer globalisierten Welt ein. Das Themenspektrum der Seminare (»Informations- und Kommunikationsgesellschaft«, »Wirtschaftsraum Europa«, »Kultur und Gesellschaft«, »Ökologie«) ist sehr breit, alle Seminare beschäftigen sich jedoch mit internationalen Themen: der kulturellen Identität, den Chancen und Konsequenzen durch den europäischen Binnenmarkt, dem erhöhten und internationalisierten Informationsaustausch durch die neuen Medien. Die Teilnehmer sollen lernen, kulturelle Unterschiede und Identitäten differenziert wahrzunehmen. Ziel der Seminare aus Modul 2 ist es ferner, Arbeitsmarktstrukturen und -bedingungen in Deutschland und Europa transparent zu machen und individuelle Mobilitätsbarrieren abzubauen.

Die Aufbauseminare aus Modul 2 dauern je nach Thema drei oder fünf Tage und finden in Seminarhäusern im Inland statt, in denen die Teilnehmer während des Seminars untergebracht sind. Hierdurch entsteht eine intensive Gruppendynamik, die für die Vermittlung sozialer Kompetenz, insbesondere von Teamarbeit, genutzt werden kann. Die Gruppenerfahrung ist eine wichtige Vorbereitung für die späteren Auslandsseminare in Modul 3. Für viele Auszubildende ist dies die erste Auslandsreise überhaupt. Fast keiner von ihnen hat vorher an einer Reise dieser Art teilgenommen, die außerhalb von touristischen Zentren stattfindet und den direkten Kontakt zur Bevölkerung durch Austausch mit Gleichaltrigen oder Unterbringung in Gastfamilien herstellt. In einer Situation, in der die Jugendlichen häufig mit Unsicherheit, Ängsten und Ablehnung gegenüber dem Fremden reagieren, erhält die Gruppe eine wichtige Funktion, um Ängste und Verunsicherung zu überwinden.

109 Vgl. Abschnitt 4.6.

Aber auch das Zusammenleben und -arbeiten in einer Gruppe will gelernt sein. Wie unter 4.2. dargestellt, bringen die meisten Jugendlichen wenig bis keine Seminarerfahrung mit. Obwohl Team- und Gruppenarbeit zunehmend in die Ausbildung integriert wird, zeigen sich immer wieder Defizite im Gruppenleben. Die Fähigkeit, innerhalb einer Gruppe zu agieren und die Potenziale der Gruppe für sich zu nutzen, sollen in den Seminaren der Module 1 und 2 geübt werden.

3.5.3. Modul 3: Seminare im Ausland für Jugendliche

Im Rahmen des Moduls 3 finden Qualifizierungsaktivitäten im Ausland statt. Die Fahrten gehen sowohl in EU-Mitgliedsstaaten, als auch in Beitrittsländer der EU sowie in die Türkei. Auch die Aktivitäten aus Modul 3 sind sehr heterogen. Gemeinsam ist allen eine Verbindung von Sprachunterricht mit einem inhaltlichen Seminarprogramm.

Im Wesentlichen lassen sich zwei unterschiedliche Arten von Aktivitäten im Modul 3 unterscheiden: Seminare im Ausland, die wir hier als »Studienreise« bezeichnen werden, und »Austausch« mit Jugendlichen aus dem Gastland. Studienreise bedeutet: ein ein- bis zweiwöchiger Aufenthalt im europäischen Ausland mit Sprachkurs in der Landessprache (zumeist an den Vormittagen) und landeskundlichem und sozio-kulturellem Seminarprogramm. Dieses beinhaltet Exkursionen, Betriebsbesichtigungen und Diskussionen mit Vertretern von gesellschaftlichen Verbänden und Initiativen. Nach Möglichkeit wird an ein oder zwei Tagen ein Treffen mit gleichaltrigen Jugendlichen organisiert. Die Studienreisen dauern zwischen 8 und 14 Tagen und fanden bisher in Frankreich, England, Irland und Italien statt.

Unter Austausch verstehen wir hingegen ein gemeinsames Seminar mit Jugendlichen eines anderen europäischen Landes. Er beinhaltet einen Besuch im Gastland sowie im Idealfall einen Gegenbesuch der Partnerorganisation in Deutschland. Auch hier gehört Sprachunterricht zum Programm, teils in getrennten Gruppen, teils in gemischt-sprachlichen Gruppen. Kern der Austauschprojekte ist ein gemeinsames Projekt der Jugendlichen, z.B. zu einem gesellschaftspolitischen oder ökologischen Thema, bei dem die Teilnehmer in binationalen Gruppen zusammenarbeiten. Das Ergebnis dieser Projekte wird in Berichten, Wandzeitungen oder Videofilmen festgehalten. Austauschprojekte wurden bisher mit Italien, Polen und der Türkei organisiert.

Ein Gegenbesuch der jeweiligen Partnerorganisation, der den Austausch erst inhaltlich abrunden würde, ist nicht immer möglich. Dies hat meistens finanzielle Gründe. So werden eine Reihe der Fahrten von deutschen Jugendlichen in ande-

re Länder der EU oder Beitrittskandidatenländern über das ESF-Projekt¹¹⁰ TRANS-FER gefördert. Dieses Projekt finanziert jedoch nicht den Besuch ausländischer Gastschüler in Deutschland. Die Partnerorganisationen sind darauf angewiesen, eigene finanzielle Mittel (z.B. über EU-Förderprogramme SOKRATES, LEONARDO, DPJW) zu akquirieren. Aus pädagogischer Sicht sind diese Gegenbesuche sinnvoll, da sich die deutschen Jugendlichen für die Gastfreundschaft ihrer Austauschpartner revanchieren können und selbst in der Rolle des Gastgebers wären.

Die Auslandsaufenthalte werden jeweils in Kooperation mit einer Partnerorganisation im Gastland organisiert. Dabei handelt es sich um sehr unterschiedliche Organisationen. Teils sind es berufsbildende Schulen, teils Vereine zur Förderung der interkulturellen Arbeit, teils Sprachschulen. Die Unterbringung ist je nach Seminartyp und Partnerorganisation unterschiedlich, entweder in Gastfamilien (England, Irland, Italien, Türkei) oder in Seminarhäusern (Frankreich, Polen, Italien).

Die Studienreisen und Austauschprojekte werden in der Regel durch ein Vorbereitungsseminar flankiert, das meistens zwei bis drei Tage dauert. Auch ein Nachbereitungstreffen sieht das QFC als wünschenswert an. Nicht selten wird dieses auf Initiative der Teilnehmer und in Eigenregie organisiert, wobei die Ausbildungsstätten meistens Räume zur Verfügung stellen. Eine gründliche Vorbereitung und Aufbereitung der Auslandsaufenthalte ist wichtig, damit der »Kulturchock«, den viele Jugendliche erleben, nicht zu einer kontraproduktiven Erfahrung wird, der die Vorbehalte gegenüber Fremden bestätigt, anstatt sie abzubauen. Vor- und Nachbereitungstreffen lassen sich aus finanziellen, organisatorischen oder administrativen Gründen jedoch nicht immer realisieren, auch wenn ihr pädagogischer Nutzen vom QFC erkannt und gewünscht wird. Ursprünglich waren regelmäßige Vorbereitungsseminare im Konzept des TRANS-FER-Projektes vorgesehen. Die Mittelgeber erkannten allerdings anscheinend nicht den pädagogischen Nutzen dieser Seminare und stellten dafür keine Förderung zur Verfügung. Jetzt müssen hierfür andere Finanzierungsmöglichkeiten gefunden werden.

Die Vorbereitungsseminare bestehen aus sprachlicher und landeskundlicher Vorbereitung. Darüber hinaus sind sie für die Konstituierung der Gruppen von entscheidender Bedeutung. Wie bereits in Abschnitt 4.4.2. beschrieben, hat die Gruppe eine wichtige Funktion bei den Auslandsaufenthalten. Sie bildet das schützende Umfeld, aus dem heraus das Fremde erkundet werden kann. Daher ist es wichtig, dass die Seminarleitungen Prozesse in der Gruppe anstoßen, die zu einem Ge-

110 Projekt, das über den Europäischen Sozialfonds finanziell gefördert wird.

fühl von Zusammenhalt und Solidarität führen. Dies bestätigt auch die Teamerin des Seminars »Sprache und Politik« in ihrem Seminarbericht:

»[...] die gute Verständigung und das Vertrauen innerhalb der Gruppe gaben den Teilnehmern im Seminar Sicherheit und einen gewissen Rückhalt [...] Die Flut an Erlebnissen und unzähligen neuen Eindrücken können durch gegenseitigen Austausch (sic) besser verarbeitet werden.«¹¹¹

Ziel der Qualifizierungsaktivitäten aus Modul 3 ist es, die sozio-ökonomische Situation des Gastlandes kennen zu lernen. Insbesondere die Reisen in den Beitrittsländern sollen zur Reflexion über die gesellschaftlichen Transformationsprozesse im Heimat- und im Gastland anregen.

Darüber hinaus sollen die Seminare die kommunikative, fachliche und soziale Kompetenz der Jugendlichen fördern und zu höherer Mobilitätsbereitschaft anregen. Nicht zuletzt bieten die Aufenthalte Gelegenheit, die Fremdsprachenkenntnisse anzuwenden und zu vertiefen. Die Studienreisen und Austauschprojekte haben auch die Funktion, auf einen längeren Auslandsaufenthalt vorzubereiten. Dieser findet dann in Modul 4 als Praktikum statt.

3.5.4. Modul 4: Praktika im Ausland

Modul 4 beinhaltet Praktika im Ausland, durch die die Jugendlichen neue Lebens- und Arbeitswelten sowie Kulturen kennen lernen. Die Praktika dauern zwischen 4 und 8 Wochen. Modul 4 kann auch individuell oder in kleinen Gruppen durchgeführt werden.

Die fachlichen Lernziele der Praktika entsprechen den Ausbildungsverordnungen und werden von Kammern, Ausbildungsbetrieben und Ausbildungseinrichtungen als Teil der Ausbildung anerkannt. Auch sie werden im »Europass Berufsbildung« dokumentiert. Die Praktikanten sollen neue Lebens- und Arbeitswelten kennen lernen und für weltoffenes Denken und Handeln sensibilisiert werden. Sie entwickeln während des Praktikums ihre Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit und verbessern ihre Fremdsprachenkenntnisse. Außerdem lernen sie andere Arbeitsabläufe und -kulturen kennen. Die Erfahrung, allein im Ausland zu rechtzukommen, stärkt das Selbstbewusstsein. Durch einen längeren Auslandsaufenthalt sollen ihre berufliche Mobilität und mentale Flexibilität gefördert werden. Das QFC verspricht sich dadurch eine deutliche Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit dieser jungen Arbeitnehmer.

111 Sachbericht zum »Sprache und Politik-Seminar« in Paris (2001), S. 1.

Die Praktikanten schreiben nach ihrem Auslandseinsatz einen Erfahrungsbericht. Dieser hilft den Jugendlichen, sich ihre Erfahrungen und Lernerfolge bewusst zu machen. Er dient ferner auch den Organisatoren als Mittel, den Verlauf des Praktikums nachzuvollziehen. Schließlich können diese Berichte zukünftigen Praktikanten zur Information und Vorbereitung dienen. Bis auf wenige Ausnahmen gibt es keine Probleme bei der Freistellung der Auszubildenden und Anerkennung der Praktika.

3.5.5. Modul 5: Ausbildungsbegleitende Sprachkurse

Modul 5 besteht in flankierenden Sprachkursen, wahlweise in Englisch, Französisch oder Italienisch, die parallel zur Ausbildung über die drei Ausbildungsjahre verteilt stattfinden. Sie werden in Kooperation mit den Bildungsträgern organisiert, bei denen die überbetriebliche Ausbildung stattfindet. Das QFC finanziert die Kurse, die Ausbildungsstätten stellen Sprachlehrer und Unterrichtsräume zur Verfügung. Die Empfehlung des QFC ist es, dass der Sprachkurs 3 – 4 Unterrichtsstunden pro Woche umfassen soll. Ob und in welchem Umfang ein Kurs zustande kommt, hängt jedoch häufig von den organisatorischen Umständen ab, z.B. ob eine ausreichende Zahl von Auszubildenden Interesse hat und zum gleichen Zeitpunkt an dem Kurs teilnehmen kann. Der Unterricht findet nicht in der Ausbildungszeit, sondern in der Freizeit der Jugendlichen statt.

Die Sprachkurse sind auf die Verständigung in Alltagssituationen ausgerichtet, beziehen aber auch das Vokabular des jeweiligen Berufsfeldes mit ein. Ziel ist es, die kommunikativen Voraussetzungen für die Auslandsaufenthalte, insbesondere die Praktika, zu schaffen. Das QFC geht davon aus, dass Fremdsprachenkenntnisse die Chancen auf Beschäftigung fördern. Beschäftigten aus gewerblich – technischen Berufen verschaffen sich mit guten Englisch- oder Französischkenntnissen einen Wettbewerbsvorteil vor Mitbewerbern. Wer eher seltenere Sprachen, wie Italienisch oder Polnisch, spricht, erschließt sich damit eine Nische.

Das QFC hat festgestellt, dass sich die Motivation, eine Fremdsprache zu erlernen, erhöht hat, nachdem die Auszubildenden an einem Auslandsseminar (Modul 3) teilgenommen haben.¹¹²

112 Sachbericht TRANS-FER – Modellprojekt zur Förderung von Bildungsmobilität von Auszubildenden, vom 01.01. bis 31.12. 2002, S. 8.

3.5.6. Modul 6: Multiplikatorenfortbildung

Modul 6 richtet sich explizit an Ausbilder und Ausbilderinnen sowie an Berufsschullehrer/innen in ihrer Funktion als Multiplikatoren. Das QFC geht davon aus, dass interkulturelle Kompetenz erst dann den Auszubildenden erfolgreich vermittelt werden kann, wenn sie durch ihre Ausbilder unterstützt und motiviert werden. Das setzt voraus, dass die Multiplikatoren die Notwendigkeit der Vermittlung interkultureller Kompetenz in der beruflichen Bildung erkennen und verstehen, welche Rolle Auslandsaufenthalte dabei spielen. Um die Jugendlichen effektiv auf einen solchen Auslandsaufenthalt vorzubereiten oder dabei zu begleiten, müssen die Ausbilder selbst über interkulturelle Erfahrung verfügen. Dies ist jedoch in der Regel nicht der Fall. Am besten eignen sich für den Erwerb dieser Kompetenz ebenfalls Auslandsaufenthalte, da viele der Ausbilder selbst kaum über interkulturelle Erfahrungen verfügen. Daher bindet das QFC das Ausbildungspersonal in die interkulturellen Aktivitäten ein.

Ursprüngliches Ziel des QFC war es, ein Seminarkonzept zur Schulung der Ausbilder zu entwickeln, um deren Auseinandersetzung mit interkultureller Kompetenz zu fördern. Dem stehen jedoch teilweise administrative und finanzielle Hindernisse entgegen. So ist es nicht immer möglich, Ausbilder für mehrere Tage freizustellen. Aus Gründen, die nicht unmittelbar nachvollziehbar sind, stellt es sich manchmal als schwierig dar, Mittel für die Schulung des Ausbildungspersonals zu akquirieren.

Im Rahmen von Modul 6 wurden bisher »Anbahnungstreffen« mit Mitarbeitern der Partnereinrichtungen organisiert, bei denen internationaler Austausch von Jugendlichen vorbereitet wird. Diese Treffen sind sehr wichtig, da sie eine Begegnung mit Ausbildern oder Lehrern des Partnerlandes ermöglichen. Auf diese Weise sammeln die deutschen Ausbilder eigene interkulturelle Erfahrung und sollen langfristig in die Lage versetzt werden, selbstständig internationalen Austausch zu organisieren und Kontakte zu Partnereinrichtungen zu pflegen. Anbahnungstreffen haben bisher in Italien, Polen, Irland und Deutschland stattgefunden.

Während eines Multiplikatorentreffens in Italien hatten deutsche Ausbilder beispielsweise Gelegenheit, die Auszubildenden zu treffen, die vor Ort ein Praktikum absolvierten. Dadurch konnten sie sich ein Bild von der Situation der Praktikanten machen und konnten nun die Anforderungen besser einschätzen, die an Praktikant/innen im Ausland gestellt werden.

In der nachfolgenden Übersicht sind die Module und die dazugehörigen Seminare sowie deren Inhalte aufgeführt.¹¹³

113 Vgl. TRANS-FER-Antrag, S. 16 ff.

Abbildung 5: Übersicht über die Module des QFC und die dazugehörigen Seminare

Modul 1: Grundlagenseminare

Insgesamt 20 Maßnahmen à 40 Stunden mit je 15 TeilnehmerInnen

Titel/ Thema	Inhalt
(Aus-)Bildung – Perspektiven für die Zukunft?	• Berufswege- und Lebensplanung • Rechte und Pflichten während der Ausbildung
Flexibilität in der Arbeitsgesellschaft	• Partizipations- und Mitbestimmungsmöglichkeiten • persönliche Handlungsstrategien • lebenslanges Lernen
»Aktuelles«	• Presseecho • Jugendstile • Das Eigene und das Fremde • Kulturelle und gesellschaftliche Identitäten
Beschäftigungsfähigkeit Schlüsselqualifikationen	• Kooperations- und Konfliktfähigkeit • Teamfähigkeit/Selbständigkeit • Kritik- und Urteilsfähigkeit • Sozialkompetenz

Modul 2: Aufbauseminare

3 Maßnahmen à 40 Stunden mit je 15 TeilnehmerInnen

12 Maßnahmen à 24 Stunden mit je 15 TeilnehmerInnen

Insgesamt 15 Maßnahmen mit 765 Teilnehmertagen

Titel/ Thema	Inhalt
Informations- und Kommunikationsgesellschaft	• Rolle der Medien in der Gesellschaft • Medienkompetenz (Zeitung, TV, Radio, Internet) • Internetkompetenz • Internationale Verflechtung
Wirtschaftsraum Europa	• Anforderungsprofile an Beschäftigung im Europäischen Vergleich • aktuelle Reformdiskussionen • Rentensystem/soziale Sicherheit und Solidarität • wirtschaftliche Umstrukturierungs- und Modernisierungsprozesse
Kultur und Gesellschaft	• Leben und Arbeiten in Vielfalt • Kultureller Lebensalltag in Europa • Lebensplanung junger Frauen in Europa • Sprache und Verständigung
Ökologie	• Umweltbewusstsein in Europa • umweltverträgliche und nachhaltige Entwicklungsprozesse • kommunales Umweltmanagement

Modul 3: Seminare im Ausland für Jugendliche

21 Maßnahmen à 64 Stunden mit je 20 TeilnehmerInnen
4 Maßnahmen à 112 Stunden mit je 20 TeilnehmerInnen
11 Maßnahmen à 64 Stunden mit je 15 TeilnehmerInnen
Insgesamt 36 Maßnahmen mit 5.800 Teilnehmertagen

Titel/ Thema	Inhalt
in EU-Mitgliedsstaaten	• Europäische Kompetenz • Sprache und Politik • Landeskunde
in EU-Beitrittsstaaten	• Europäische Kompetenz • sozio-ökonomische Gegebenheiten • Seminare unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Transformationsprozesse

Modul 4: Praktika

in EU-Mitgliedsstaaten: 20 Maßnahmen à 448 Stunden je TeilnehmerIn
in EU-Beitrittsstaaten: 15 Maßnahmen à 224 Stunden je TeilnehmerIn
im Inland: 15 Maßnahmen à 224 Stunden je TeilnehmerIn
Insgesamt 15.680 Teilnehmerstunden

Titel/ Thema	Inhalt
in EU-Mitgliedsstaaten	• erfahrungsorientiertes Tätigsein im fremden
in EU-Beitrittsstaaten	• Kulturzusammenhang
im Inland	• interkulturelles Arbeitsklima bei Unternehmen in Deutschland

Modul 5: Ausbildungsbegleitende Sprachkurse

2 Maßnahmen à 120 TeilnehmerInnen à 80 Stunden, dies entspricht 2.400 Teilnehmertagen

Titel/ Thema	Inhalt
Ausbildungsbegleitende, berufsfeldbezogene Sprachkurse im Inland	• Englisch • Italienisch • Französisch

Modul 6: Multiplikatorenfortbildung

Anbahnungstreffen: 6 Maßnahmen à 40 Stunden mit je 7 MultiplikatorInnen
Direktkontakt: 12 Maßnahmen à 24 Stunden mit je 3 MultiplikatorInnen
Insgesamt 18 Maßnahmen 2544 Teilnehmerstunden

Titel/ Thema	Inhalt
Anbahnungstreffen	• Integration interkulturellen Lernens in die Berufsausbildung
Direktkontakt	• Sozio-ökonomische Gegebenheiten und Berufsausbildung in den Gastgeberländern

Quelle: QFC: TRANS-FER-Antrag, S. 16 ff. Die Angaben beziehen sich auf einen Zeitraum von zwei Jahren (Sept. 2001 – Sept. 2003).

3.6. UMSETZUNG DER LERNZIELE

Als Ziele der Qualifizierungsaktivitäten haben wir in Abschnitt 4.3. die Förderung von Sozialen Kompetenzen, interkultureller Kompetenz und Mobilität festgehalten. Im Folgenden werden wir darstellen, wie diese Ziele inhaltlich umgesetzt werden. Ein weiterer Inhalt, der in vielen Aktivitäten eine Rolle spielt und dem auch eigene Seminare gewidmet werden, ist die Medienkompetenz.

3.6.1. Soziale Kompetenz

Wie beschrieben, befassen sich sämtliche Qualifizierungsaktivitäten des QFC mit dieser Zielsetzung, insbesondere aber die Seminare aus Modul 1 und 2. In den Grundlagenseminaren (Modul 1) geht es zunächst um die Reflexion über persönliche und berufliche Ziele und die Berufswegeplanung: »[...] es sollen konkrete Möglichkeiten erarbeitet werden, wie der Einzelne seine Lebens- und Arbeitssituation aktiv gestalten kann.«¹¹⁴ Der Begriff der »sozialen Kompetenz« selbst wird thematisiert und die Relevanz von sozialen Kompetenzen in der Arbeitswelt mit den Teilnehmern diskutiert. Ferner gibt es Themenblöcke zu Kommunikationstraining, in denen Grundregeln für Feedback und Diskussionen (»Ich-Botschaften«) erlernt werden. Weitere Schwerpunkte sind Konfliktmanagement und Strategien zur Lösung von Problemen.

»Die Jugendlichen sollen die Reflexion eigener Verhaltensmuster erlernen. Grundlage dafür ist der Erwerb von Grundkenntnissen der Kommunikation, das Erlernen von Konflikten und der erfolgreiche Umgang damit. Die Auszubildenden sollen Unsicherheiten und Belastungen erkennen und den Umgang damit erlernen.«¹¹⁵

Um in der Arbeitswelt »das eigene Handeln erfolgreich auf andere Menschen und Situationen abzustimmen«¹¹⁶ ist auch Faktenwissen notwendig. Die Seminarteilnehmer werden über ihre Rechte und Pflichten als Arbeitnehmer aufgeklärt, indem ihnen Grundlagen aus dem Betriebsverfassungsgesetz und dem Berufsbildungsgesetz vermittelt werden. Die Teilnehmer erarbeiten sich ein Verständnis über das Zusammenspiel der Sozialpartner und anderer Interessensgruppen innerhalb und außerhalb des Betriebs. Sie lernen, welche Rolle Betriebsrat und Ju-

114 ARENA-Antrag, Anhang.

115 ARENA-Antrag, Anhang: Beschreibung Seminar »Soziale Kompetenz – Meine Ausbildung und Perspektiven für die Zukunft«.

116 Vgl. Seminarunterlagen »Soziale Kompetenzen«, S. 1.

gendvertretung spielen und erhalten darüber hinaus wichtige Informationen über die aktuelle Situation auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt.

In den Seminaren aus den Modulen 1 – 3 werden die Teilnehmer mit grundlegenden Arbeitstechniken und Seminarmethoden vertraut gemacht.¹¹⁷ Ein Schwerpunkt liegt auf der Gruppen- und Teamarbeit. Diese wird nicht nur in Übungen praktiziert. Die bedeutenden Faktoren für eine funktionierende Teamarbeit werden auch explizit thematisiert und diskutiert.

3.6.2. Interkulturelle Kompetenz

Die Inhalte der interkulturellen Kompetenz lassen sich, gemäß QFC, unterteilen in Auslandserfahrung (Lernen durch Erfahrung), Faktenwissen über die Länder (Landeskunde, Geschichte, Wissen über Institutionen der EU) und Fremdsprachenkenntnisse.

Auslandserfahrung

Vor allem Module 3 und 4 sind auf die Vermittlung von interkultureller Kompetenz ausgerichtet und legen den Schwerpunkt auf das Lernen durch Erfahrung im Ausland. Dies erläutert eine Praktikantin der Hans-Böckler-Stiftung, die für das QFC eine Seminarkonzeption für ein England-Seminar erarbeitete, wie folgt:

»Für das Erwerben der interkulturellen Kommunikationskompetenz ist es notwendig, kulturelle Unterschiede nicht nur auf der theoretischen Ebene zu thematisieren, sondern sie zu »erleben«. Es geht darum, Sprache und ihre kulturelle und soziale Funktion mit Blick auf die vermittelnde Funktion von Sprache in der sozialen Gestaltung von Kultur in eine Einheit zu bringen.«¹¹⁸

Ein Diplompädagoge, der als Seminarleiter für das QFC arbeitet, betont in seinem Konzept für einen Baustein »Interkulturelles und Identitäts-Lernen«, dass das »Wissen des Interkulturellen« erlebt werden muss. Er weist jedoch auf den Aspekt hin, dass das Erleben allein nicht ausreicht. Das Wissen vom Interkulturellen »konstituiert sich als »gelernte« und verfügbare Erfahrung erst im Nachhinein, nach der individuellen Erfahrung des Neuen – als eine Offenbarung des »Nicht-Wissens«.¹¹⁹

Der Seminarleiter macht außerdem darauf aufmerksam, dass die Begegnung mit dem Fremden eine – durchaus beabsichtigte – Irritation bei den Jugendlichen

¹¹⁷ Vgl. Abschnitte 4.4.1 bis 4.4.3.

¹¹⁸ Seminarkonzept England-Seminar B (2003), S. 4.

¹¹⁹ Seminarkonzept »Baustein – interkulturelles und Identitäts-Lernen«, S. 1, 2. Das Seminarkonzept fällt auf, weil es sich auf wissenschaftliche Literatur bezieht.

auslöst. Ziel der Seminare müsse es sein, dass die Teilnehmer diese Irritation nicht ausschließlich als Gefährdung der eigenen Identität wahrzunehmen lernen. Vielmehr solle sie als »Form produktiver Verunsicherung erlebt und Anstoß zu einer bewußteren Selbstwahrnehmung werden«¹²⁰. Am Ende des interkulturellen Lernprozesses stehe die »Entwicklung akzeptierenden und adäquaten Handelns in interkulturellen Kontexten. Eine gewisse Ambiguitätstoleranz und die Bereitschaft und das Vertrauen zu partiellem Nicht-Verstehen sind dabei notwendig«¹²¹. Bei der Vermittlung des interkulturellen Lernens dürfe »nicht nur die kognitive Dimension des Lernens« einbezogen werden. »Ebenso müssen emotionale Aspekte berücksichtigt werden – stets geht es bei dieser Form des Lernens auch um Gefühle, Bewertungen und Akzeptanzschwellen.«¹²²

Es ist erstaunlich, wie intensiv sich die zitierten Seminarkonzepte mit der Thematik der interkulturellen Kompetenz auseinandersetzen. Zu betonen ist allerdings, dass diese Konzepte die Position einzelner Seminarleiter widerspiegeln und nicht ohne weiteres als verbindliche Grundlage sämtlicher Auslandsseminare angenommen werden können.¹²³

Wichtig ist, dass diese Erfahrungen verarbeitet und im Prozess reflektiert werden. Die Vorbereitung geschieht z.T. schon in den Grund- und Aufbauseminaren, intensiver dann in den Vorbereitungsseminaren vor einem Auslandsaufenthalt. Durch die Auseinandersetzung mit Stereotypen sowohl über das Gastland als auch über das eigene Land erfolgt eine Annäherung an das Thema der »kulturellen Identität«. Um die kulturellen Unterschiede zu verstehen, benötigen die Jugendlichen aber auch Hintergrundinformationen über das Gastland.

Landeskunde, »Europakunde«

Die praktische Erfahrung im Ausland, die auf die affektive Ebene zielt, geht Hand in Hand mit der Vermittlung von Faktenwissen über die Gastländer. Dies beginnt mit der Vermittlung von Umgangsformen des Alltags und »Benimmregeln«: Begrüßung, Verabschiedung, Rolle der Höflichkeit, kulinarische Gepflogenheiten. Diese Themen werden auch im Sprachunterricht behandelt.

Weitere Themen der Landeskunde sind:

- Geschichte des Gastlandes
- Politische Strukturen (Verfassung, Parteienlandschaft), aktuelle politische Situation

120 Seminarkonzept »Baustein – interkulturelles und Identitäts-Lernen«, S. 2.

121 Seminarkonzept »Baustein – interkulturelles und Identitäts-Lernen«, S. 2.

122 Seminarkonzept »Baustein – interkulturelles und Identitäts-Lernen«, S. 2.

123 Vgl. Abschnitt 5.1.

- Jugendkultur
- Ausländerpolitik und Situation von Ausländern im Land
- (Aus-)Bildungssystem, Arbeitswelt/ Arbeitsmarkt des Gastlandes
- Verhältnis des Gastlandes zur EU
- Mitbestimmungsmöglichkeiten der Arbeitnehmer/ Gewerkschaftsstrukturen.

Das Seminarprogramm wird außerdem ergänzt durch einen kulturellen Teil, bei dem Konzertbesuche, Besichtigung von Baudenkmälern oder Ausflüge in die Umgebung angeboten werden.

Das Thema »Europäische Union« steht ebenfalls auf dem Programm. Es wird in allen Auslandsseminaren thematisiert. Darüber hinaus gibt es »Europaseminare«, die sich explizit mit der Europäischen Union beschäftigen. Sie finden in Straßburg oder Brüssel statt und beinhalten Exkursionen in Institutionen der EU sowie Diskussionen mit Abgeordneten des Europäischen Parlamentes. In diesen Seminaren lernen die Teilnehmer, wie die EU funktioniert, welche Institutionen es gibt (Ministerrat, Parlament, Gerichtshof, Europa-Rat, Europäische Kommission) und welche Aufgaben und Befugnisse diese haben. Weitere Themen sind:

- Geschichte der EU
- EU-Osterweiterung, ihre Vor- oder Nachteile – Perspektiven, die sich daraus für Deutschland ergeben
- Fördermöglichkeiten durch die EU bei der Suche nach einem Arbeitsplatz.

Sprachunterricht

Bei den Sprachkursen ist zu unterscheiden zwischen denen, die während eines Auslandsaufenthaltes (Studienreise oder Austausch) stattfinden, und denen, die flankierend zur Ausbildung angeboten werden.

In den Seminarunterlagen und -konzepten heißt es, dass der Sprachunterricht praxisorientiert sein soll und vor allem das Hörverständnis und den mündlichen Ausdruck in Alltagssituationen fördern soll. »Trockene« Theorie und Grammatik sollten auf das Notwendigste reduziert werden. Das Ziel, den Jugendlichen ein Erfolgserlebnis zu verschaffen, weil sie sich im Gastland verständigen konnten, wird nach Ansicht einer Seminarleiterin erreicht:

»Die Sprachblockade konnte abgebaut werden, indem den Jugendlichen vermittelt wurde, dass man die Fremdsprachen nicht perfekt sprechen muss, um kommunizieren zu können. Selbstverständlich war dabei der Kontext des Auslandsaufenthaltes sehr förderlich, um die Sprache als Kommunikationsmittel zu erleben.«¹²⁴

124 Sachbericht »Sprache und Politik-Seminar« in Paris (2001), S. 6.

Die Sprachlehrer/innen, die den flankierenden Unterricht in Deutschland gestalten, konnten außerdem eine deutliche Motivationssteigerung bei den Jugendlichen verzeichnen, die im Ausland gewesen waren. Für eine detailliertere Beschreibung des Sprachunterrichts lagen leider zu wenig Informationen vor.

3.6.3. Medienkompetenz

Medienkompetenz wird in verschiedenen Seminaren berücksichtigt. Darüber hinaus gibt es Seminare, die die Medienkompetenz explizit zum Thema haben. Die Teilnehmer werden mit den aktuellen technischen Möglichkeiten von Video, Zeitung und Internet vertraut gemacht. Sie werden an einen kritischen und kreativen Umgang mit den neuen Medien herangeführt und sollen lernen, »die tägliche Informationsflut zukünftig verantwortungsbewusster zu bewältigen«¹²⁵ und die Medien kritisch zu hinterfragen. Während der Seminare zum Thema Medienkompetenz erhalten sie Hintergrundinformationen über die Produktion von Medien und Einblicke in die Wechselwirkung von Medien und Politik. Auch in den nicht explizit als Medienseminaren ausgewiesenen Veranstaltungen spielen Medien häufig eine wichtige Rolle. Als Projektarbeit erstellen die Teilnehmer oftmals eine Projektzeitung, eine Wandzeitung oder drehen einen Videofilm.

Hervorzuheben ist auch, dass bei der Anbahnung von Austauschprojekten häufig das Internet eingesetzt wurde. Die deutschen Teilnehmer nahmen über E-Mail Kontakt zu Austauschpartnern auf. Für die Teilnehmer eines deutsch-polnischen Austauschs wurde ein Chat-Room auf der Homepage des QFC eingerichtet. Auch das Instrument der Videokonferenz wurde genutzt, um die Jugendlichen eines Austausches mit Italien vor Beginn der Ausbildung miteinander bekannt zu machen und erste Absprachen für die gemeinsame Projektarbeit zu treffen. So werden die Jugendlichen mit dem Gebrauch der neuen Medien vertraut gemacht und erleben deren internationale Dimension.

3.6.4. Mobilität

Von den modernen Arbeitnehmern wird Mobilität in regionaler und beruflicher Hinsicht verlangt. Die Teilnehmer werden mit den Anforderungen konfrontiert, die moderne Unternehmen, vor allem internationale Konzerne, von ihren Beschäftig-

125 ARENA-Antrag, Anhang, Beschreibung Seminar »Arbeiten mit neuen Medien«.

ten fordern: die Bereitschaft, den Einsatzort zu wechseln oder sich in ein neues Fachgebiet einzuarbeiten.

»Die Jugendlichen sollen sich mit ihrer eigenen Lebenssituation, mit ihrer bisherigen Sozialisation und ihren zukünftigen Lebensplanungen auseinandersetzen, ihre Ansprüche und Erwartungen an das Erwerbsleben formulieren und sich mit zu erwartenden Problemen befassen.«¹²⁶

In den Seminaren wird über die beruflichen Perspektiven nach der Ausbildung und die schwierige Arbeitsmarktlage, insbesondere in Ostdeutschland, diskutiert. Es soll vermittelt werden, dass die Bereitschaft zu geografischer Mobilität die Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessert. Daran anknüpfend erhalten die Jugendlichen Informationen über Beschäftigungsmöglichkeiten in Deutschland und im europäischen Ausland.

Neben der geografischen Mobilität wird auch die soziale Mobilität durch Bildung thematisiert, worunter die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen verstanden wird. Die Jugendlichen werden mit dem Gedanken vertraut gemacht, dass sie mit Abschluss der Ausbildung nicht »ausgelernt« haben, sondern sich beständig um den Erhalt und die Entwicklung ihrer Kompetenzen kümmern müssen, um ihre Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten und sich persönlich weiterzuentwickeln.

3.7. METHODEN ZUR FÖRDERUNG VON INTERKULTURELLER KOMPETENZ UND MOBILITÄT

Bei der Untersuchung der Methoden werden wir unterscheiden zwischen einem pädagogischen Gesamtkonzept, einzelnen Lehrmethoden, die sowohl bei der Vermittlung der landeskundlichen Inhalte, als auch im Sprachunterricht zum Einsatz kommen, sowie einem Beispiel für einen Ansatz zur gezielten Auseinandersetzung mit kultureller Identität.

3.7.1. Pädagogisches Gesamtkonzept

Das Gesamtkonzept zur Förderung der interkulturellen Kompetenz und Mobilität verfolgt einen »ganzheitliche[n] Ansatz«¹²⁷. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass sich interkulturelle Kompetenz nicht isoliert vermitteln lässt. »Lernerfahrun-

¹²⁶ Seminarkonzept »Mobilität« (1998), S. 1.

¹²⁷ TRANS-FER-Antrag, S. 5.

gen sollen in ganzheitlicher, interdisziplinärer und multiperspektivischer Weise erschlossen werden¹²⁸, denn man kann sie sich nicht kognitiv aneignen wie Vokabeln oder ein mathematisches Gesetz. Interkulturelle Kompetenz setzt sich aus einer Vielzahl von Fähigkeiten zusammen, die mit anderen überfachlichen Kompetenzen (z.B. Sozialer Kompetenz, Medienkompetenz) in Verbindung stehen. Zudem lässt sich interkulturelle Kompetenz nicht ausschließlich theoretisch vermitteln, sondern muss durch Erfahrung und entsprechende Reflexion erlernt werden.

Für die Umsetzung dieses Ansatzes lässt sich aus den Dokumenten allerdings keine einheitliche Methode feststellen. Die Konzepte formulieren Ziele und machen inhaltliche Vorgaben, überlassen es aber weitestgehend den (meist externen) Seminarleiter/innen oder den ausländischen Partnerorganisationen, wie die Seminare konkret ausgestaltet werden. Dementsprechend unterschiedlich fallen die einzelnen Seminare aus. Hier stellt sich die Frage nach der Qualitätssicherung der Aktivitäten: Wie gewährleisten die Organisatoren, dass ihre Ziele erreicht werden und die Seminare zu einem positiven Erlebnis für die Jugendliche werden?

Sicherlich ist eine starre methodische Vorgabe problematisch, gerade weil es sich nicht um ein klar abgrenzbares fachliches Thema handelt. Die Qualifizierungsaktivitäten müssen thematisch und didaktisch flexibel sein, um auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der einzelnen Seminarteilnehmer, der Gruppe und der Seminarleiter eingehen zu können. Auch hängt es von den Rahmenbedingungen ab, die im Gastland vorgefunden werden: Schon die Art der Unterbringungen – in Gastfamilien oder in einem Seminarhaus – beeinflusst den Ablauf des Seminars und die Gruppendynamik.

Dennoch wäre es u.E. sinnvoll, den Dozenten eine Reihe von verschiedenen Methoden zur Auswahl zu stellen und für die einzelnen Seminartypen didaktische Strukturen vorzugeben. Mit einem Referentenarbeitskreis zum Thema »Interkulturelle Kompetenz« hat das QFC bereits begonnen, eine systematische Auseinandersetzung mit dem Thema bei den Seminarleiter/innen zu initiieren.¹²⁹ Auf diesem Referentenarbeitskreis hat eine Seminarleiterin eine Methode zur systematischen Auseinandersetzung mit kultureller Identität vorgestellt, die wir im Abschnitt 4.6.4 darstellen werden.

128 TRANS-FER-Antrag, S. 6.

129 Vgl. Abschnitt 5.1.3.

3.7.2. Lehr- und Unterrichtsmethoden

Als Lehrmethoden, die in den Qualifizierungsaktivitäten zur Anwendung kommen, werden in den Unterlagen folgende Methoden genannt:

Abbildung 6: Lehrmethoden der Qualifizierungsaktivitäten des QFC

Sozialformen	• Gruppenarbeit • Diskussionen im Plenum und in Kleingruppen
Moderationsmethoden	• Brainstorming • Mind-mapping • Metaplan-Methode
Spiele/Übungen	• Kennenlern-Spiele • Spiele zur Förderung der Gruppendynamik • Rollenspiel • Planspiel z.B. Redaktionskonferenz im Medienseminar • Spiel/Übung, um ein bestimmtes Thema zu verdeutlichen, z.B. Spiel zum Thema Kommunikation (abgewandelte »Stille Post«)
Gespräche/Referate	• Lehrgespräch: z.B. Was ist eigentlich Kommunikation? Vorstellung des Grundmodells der Kommunikation (Sender/Empfänger-Modell nach Watzlawick). • Expertenreferate: z.B. mit Vertretern der Antirassismus-Organisation SOS-Rassisme in Paris, Treffen mit Gewerkschaftsvertretern, Vertretern des Deutsch-Französischen Jugendwerks in Paris
Exkursionen	• z.B. Besuch von Restaurants und Agrotourismus in Italien mit einer Gruppe von Auszubildenden aus der Hotel- und Gaststätten-Branche • Stadtrundgang, oft in Form einer Rallye • Betriebsbesichtigung, z.B. in einer Produktionsstätte der chemischen Industrie in Novara, Norditalien, mit Auszubildenden aus der Chemiebranche • Besuch einer Ausbildungsstätte Kulturelle Veranstaltungen (Konzerte, Ausstellung)
Projektarbeit	• Erstellen einer Zeitung, eines Videofilms • Ökologische Projekte, z.B. vergleichende Wasseranalysen in Norditalien/Raum Bitterfeld • Collagen • Erstellung einer persönlichen Mobilitätslandkarte, auf der die Auszubildenden ihre eigene Mobilität – Umzüge, Reisen – einzeichnen¹³⁰

Quelle: Eigene Darstellung

Bei den aufgezählten Methoden handelt es sich um klassische Seminarmethoden, die für sich allein genommen jedoch noch nichts über die Qualität der Seminare

¹³⁰ Seminarkonzept »Mobilität« (1998) S. 2.

aussagen. Auch wäre interessant zu erfahren, warum sich spezifische Methoden für die Vermittlung von interkultureller Kompetenz besonders gut eignen.

Auszubildende als Lehrende/ Multiplikatoren

In vielen Veranstaltungen werden die Erfahrungen der Jugendlichen genutzt, indem die Jugendlichen als Multiplikatoren eingesetzt werden. Teilnehmer der Praktika berichten in Seminaren der Module 1 und 2 von ihren Erfahrungen und können hierzu von den Seminarteilnehmenden befragt werden. Erfahrungsberichte von Jugendlichen, die an Praktika oder Auslandsseminaren teilgenommen haben, und die Produkte der Auslandsseminare (Zeitungen, Wandzeitungen, Videofilme) dienen außerdem der Verbreitung der Erfahrungen und der Vorbereitung nachfolgender Jahrgänge.

Diese Methode hat einen doppelten Effekt: zum einen bildet es bei den Auszubildenden die Fähigkeit zur Weitergabe von Kenntnissen aus. Zum anderen erhalten die Jugendlichen Informationen aus erster Hand und aus der Perspektive der Auszubildenden.

Der Einsatz von Auszubildenden als Multiplikatoren ist außergewöhnlich, weil er den Auszubildenden eine große Verantwortung zukommen lässt. Erst durch eine intensive Reflexion wird es den Auszubildenden möglich, eine distanzierte Selbstbeschreibung anzufertigen. Dadurch wird den Auszubildenden bewusst, welche wichtige Erfahrung sie im Ausland gesammelt haben. Der Auslandsaufenthalt – von Eltern und Ausbildern manchmal fälschlich als »Urlaub« und »Spaß« belächelt – wird hier als ernsthafter persönlicher Gewinn und als Erfahrungsvorsprung deutlich.

Einsatz von Filmen

Besonders hervorzuheben ist die Verwendung des Mediums Video-Film in den Qualifizierungsaktivitäten des QFC, das sowohl aktiv als auch passiv zum Einsatz kommt. Die Teilnehmer der Seminare erstellen teilweise selbstständig kleine Videofilme. Der kreative Umgang mit dem Medium Film ist in der Berufsbildungsarbeit etwas Besonderes und trägt der Visualisierung und Medialisierung der Lebens- und Arbeitswelt Rechnung. Außerdem hat das QFC von mehreren Auslandsreisen und Austauschprojekten professionelle Videodokumentationen produziert. Diese Dokumentationen erfüllen wichtige Funktionen. Sie dienen der Öffentlichkeitsarbeit des QFC und machen die Aktivitäten zur Förderung der interkulturellen Kompetenz anschaulich. Ferner werden sie zur Vorbereitung neuer Gruppen von Auszubildenden, die ins Ausland fahren werden, eingesetzt. Die

Filme über einen Austausch oder ein Auslandsseminar geben die Atmosphäre, die während einer solchen Reise herrscht, plastisch wieder.

In den Dokumentationsfilmen wird der Ablauf der Reise von der Abfahrt bis zur Heimkehr wiedergegeben. Die einzelnen Stationen der Reise – Sprachkurs, Betriebsbesichtigungen, kulturelle Aktivitäten – werden dokumentiert. Sie geben auch vermeintlich unwichtige Details wieder, wie z.B. das Erstaunen über die hohen Preise in Irland, die Schwierigkeit, mit der fremden Währung zurechtzukommen (vor der Euro-Umstellung) oder die Tatsache, dass einige Jugendliche zum ersten Mal im Leben einen Espresso trinken. Auch gruppendynamische Prozesse kommen zur Sprache: Bei dem Austausch mit der Türkei merkt der Betrachter, wie die anfängliche Unsicherheit zwischen den beiden Gruppen am Ende des Seminars Vertrautheit und Freundschaft gewichen ist.

3.7.3. Sprachunterricht

Es finden sehr unterschiedliche Formen von Sprachunterricht statt. Zu unterscheiden ist zwischen Sprachunterricht, der ausbildungsbegleitend stattfindet (Modul 5), und Sprachunterricht während der Studienreisen und Austausche. Über den ausbildungsbegleitenden Unterricht lag uns kein weiteres Material vor. Der Unterricht während der Studienreisen und Austausche findet in unterschiedlicher Intensität statt. Unter »Sprachanimation« wird eine flexible Form von kleineren Unterrichtseinheiten verstanden, die sehr praxisorientiert ist. Unterricht, der in einer Sprachschule stattfindet (England, Irland), ist meist intensiver. Auch beim Sprachunterricht werden teilweise die unter 4.6.2. beschriebenen Lehrmethoden eingesetzt: z.B. Spiele zum Einüben oder Wiederholen von Vokabeln sowie Gruppenarbeit.

Bei der Lektüre der Seminarkonzepte fällt auf, dass sie wenige Vorgaben bezüglich des Sprachunterrichts enthalten. Das heißt, es wird in den Aktivitäten aus Modul 3 und 5 zwar Wert darauf gelegt, dass Sprachunterricht stattfindet. Wie er gestaltet wird, ist weitestgehend den Sprachlehrern überlassen.

3.7.4. Methodenbeispiel zum interkulturellen Training

Die Methode »Bedeutungsanalytische Praxisforschung« hat eine Seminarleiterin gemeinsam mit einer anderen Mitarbeiterin während einer Studienreise mit Auszubildenden in Italien erprobt. Es handelt sich um eine speziell für das interkulturelle Training entwickelte Methode an der Schnittstelle zwischen Linguistik,

Sprachpädagogik und Kommunikationsforschung. Die Methode und die Erfahrungen bei ihrer Umsetzung während der Reise werden im Folgenden beschrieben:

*»Mithilfe der Methode der **teilnehmenden Beobachtung/ Bedeutungsanalytischen Praxisforschung** wird die zumeist knappe Interpretationskette von Wahrnehmen – und spontanem hypothetischen Erklären der Beobachtung aufgelöst. Im Vordergrund steht im ersten Schritt die Schulung der Wahrnehmung. Auf deren Basis kann dann der eigentliche Interpretationsvorgang der Fremdheitserfahrung erfolgen. Die Beobachtung und deren gemeinsame Besprechung dienen der Erkenntnis, dass die beobachteten fremdkulturellen Verhaltensweisen eine verborgene Tiefenstruktur besitzen, d.h. ihnen ein zu entschlüsselndes Vorstellungssystem zugrunde liegt. [...] Dies nun neu entstandene differenzierte Bild der Fremde hilft, innerhalb dieses Verstehensprozesses Stereotype abzubauen und Zugangsblockaden zu mildern. Der Austausch in der Gruppe und die Vorstellung der Beobachtungsergebnisse ermutigen die Teilnehmer zur Selbstpräsentation.«¹³¹*

Die Methode hat Feldforschungscharakter, auch wenn sie bei der Umsetzung während der Studienreise keinen wissenschaftlichen Anspruch erhebt, sondern als Methode verstanden wird, sich mit fremden Verhaltensweisen oder gesellschaftlichen Regeln auseinanderzusetzen:

»Die Grundlage für die Arbeit stellt eine Gruppenexkursion ins Ausland dar, wo Arbeitsgruppen die Bedeutung eines gewählten Begriffs der Zielkultur über einen [definierten] Zeitraum [...] erarbeiten. Fremde Bedeutungen werden als Resultate von Abstraktionen kulturspezifischen Umgehens mit Konkreta, Abstrakta, Institutionen oder Handlungen angesehen. Praxis deutet darauf hin, dass Primärerfahrungen in relevanten Kontexten der Recherche-Begriffe gesucht werden und dass das Bedeutungsspektrum von Begriffen die gesellschaftliche Praxis bezüglich dieser Recherche-Gegenstände widerspiegelt. Analysieren heißt, gegenstandsadäquate Strategien der Erfassung und Dokumentation fremder Bedeutung zu erarbeiten. Diese letzteren sowie die erfassten Aspekte fremdkultureller Bedeutung werden unter Forschen auf einer Metaebene bewusst gemacht.«¹³²

Den Teilnehmern wurden Aufgaben zur »bedeutungsanalytischen Praxisforschung« gestellt. Sie sollten in Gruppen oder alleine Beobachtungen zu bestimmten Themen sammeln: »Italiener in der Öffentlichkeit«, »Strandleben«, »Italiener und ihre Kinder«, »Verhalten im Straßenverkehr«, »Gastfreundschaft«. Die Beob-

131 Sachbericht Interkulturelles Seminar in Italien (2002), S. 1.

132 Seminarunterlagen zum Referentenarbeitskreis, Thema: interkulturelle Kompetenz (2003). Die Seminarleiterin bezieht sich u.a. auf Bolten (2001), Müller (1998), Thomas (1999).

achtungen wurden in zwei aufeinander folgenden Präsentationen den anderen Teilnehmern vorgestellt. Die erste Präsentation bezog sich auf die Punkte:

- Beobachtete Situation/ Mensch
- Eigene Vermutung über Gründe, Motivationen und Befindlichkeit der Agierenden
- Eigene Emotionen bei der Beobachtung

Die zweite Präsentation konzentrierte sich auf:

- Transfer auf eigenkulturelle Bedeutung
- Rekonstruktion der eigenen Erwartungen/ Vorurteile vor dem Auslandsaufenthalt
- Hypothesen über Verhaltensnormen oder Kulturstandards, die handlungsleitend in der Kultur sein könnten

Durch diese Übungen sollten die Teilnehmer die Normen und Werte hinter dem visuell Sichtbarem erkennen. Die Beobachtungen warfen Fragen zur italienischen Gesellschaft und Kultur auf (z.B.: »Warum hat die Familie hier [in Italien] so einen hohen Stellenwert?«). Das Erlebte wurde kontrastiv dem Eigenkulturellen gegenübergestellt. Daran schloss sich teilweise eine kritische Reflexion der Teilnehmer über ihre eigenen Landsleute an (z.B. die Aussage eines Teilnehmers: »Die Deutschen denken, sie müssen den Status ihres Landes im Ausland darstellen«).

Die Methode der Bedeutungsanalytischen Praxisforschung ist eine Möglichkeit, die Prozesse zu strukturieren und zu steuern, die durch die Fremdheitserfahrung bei den Jugendlichen ausgelöst werden. Sie kann ein Instrument sein, die Unsicherheit und Ängste der Jugendlichen zu mindern, denn das Erleben des Fremden wird zum eigentlichen Thema der Reise, zum Forschungsobjekt der Gruppenarbeit. Dadurch erhalten die Jugendlichen eine Rolle (die des Forschers), die ihnen ein Gefühl von Sicherheit und Selbstvergewisserung verleiht. Diese Metaposition der Forschenden und Beobachtenden kann andererseits auch problematisch sein, weil die Teilnehmer sich auf eine Position außerhalb des Geschehens zurückziehen.

Es soll hier nicht der Versuch unternommen werden, eine ultimative Methode für die Auslandsseminare des QFC vorzuschlagen. Dennoch sollte ein Diskussionsprozess unter den Seminarleitern und Multiplikatoren über Methoden und Inhalte geführt werden. Gruppendynamische und inhaltliche Prozesse sollten bewusst gemacht und erörtert werden, um die Potenziale der Auslandsseminare optimal zu nutzen. Sinnvoll wäre, dass alle Seminarleiter über ein breites Methodenrepertoire verfügen, aus dem sie das für die Bedürfnisse der jeweiligen Gruppe passende Instrument auswählen können.

4. AKTEURE, KOOPERATIONS- UND NETZWERKSTRUKTUREN

Um Aktivitäten zur Förderung der interkulturellen Kompetenz und Mobilität erfolgreich durchzuführen, sind, neben pädagogischen Konzepten und Methoden, bestimmte Rahmenbedingungen notwendig, die in diesem Kapitel näher betrachtet werden. Eine wichtige Rolle dabei spielt das Personal, das für die Qualifizierungsaktivitäten verantwortlich ist und sie umsetzt. In die Qualifizierungsaktivitäten des QFC ist außerdem eine Vielzahl von verschiedenen Institutionen eingebunden, die unterschiedliche Funktionen übernehmen. Besonders interessieren uns die Kooperationsbeziehungen zwischen diesen verschiedenen Akteuren und die Struktur des Netzwerkes. Die Analyse des Netzwerkes ist auf Grund seiner Komplexität und nur indirekt zu erschließender Strukturen und Prozesse sehr aufwändig und kann hier nur in Ansätzen erfolgen. Das Netzwerk ist auch deshalb schwer zu fassen, weil es sich um gewachsene Kooperationsbeziehungen handelt, die in ständiger Veränderung begriffen sind. Zudem umfasst das Netzwerk weit mehr, als nur die Qualifizierungsaktivitäten zur interkulturellen Kompetenz. Wir werden uns daher darauf beschränken, diejenigen Aspekte des Netzwerkes herauszuarbeiten, die für die Umsetzung dieser Qualifizierungsaktivitäten relevant sind.

4.1. PÄDAGOGISCHES PERSONAL

Im Folgenden beschreiben wir die einzelnen Gruppen von Akteuren, die in die Aktivitäten zur Förderung der interkulturellen Kompetenz und Mobilität eingebunden sind, und gehen auf deren Erfahrung und qualifikatorische Voraussetzung ein. Es handelt sich um die Mitarbeiter des QFC, die wir als »Organisatoren und Initiatoren« der Aktivitäten bezeichnen. Darüber hinaus sind die Ausbilder und Berufsschullehrer zu nennen, ferner die Seminarleiter und die Sprachlehrer.

4.1.1. Organisatoren und Initiatoren

Zu den Initiatoren zählen wir die Mitarbeiter des QFC, die die Qualifizierungsaktivitäten entwickelt haben und sie koordinieren. Die Initiatoren der Qualifizierungs-

aktivitäten sind stark von ihren persönlichen interkulturellen Erfahrungen geprägt. Sie haben selbst längere Aufenthalte im Ausland verbracht oder regelmäßig an internationalen Seminaren teilgenommen. Diese Aufenthalte und Begegnungen mit Kollegen anderer Länder haben die Initiatoren nachhaltig beeindruckt. Ein Verantwortlicher des QFC formuliert das folgendermaßen:

»Die Stärken liegen umgekehrt genauso in dem, wo ich die Schwächen ansiedle, das ist, dass ich bei vielen der hier Arbeitenden eine intrinsische Motivation sehe, eine persönliche Erfahrung auch an Jugendliche weiterzugeben und daraus eben auch wächst ein persönliches besonderes Engagement in diesem Bereich.«¹³³

Die Erfahrung, dass eigene Denkweisen durch die Konfrontation mit einem anderen Kulturkreis zunächst überhaupt bewusst gemacht und im zweiten Schritt hinterfragt werden, haben sie als persönliche Bereicherung empfunden. Gerade für junge Menschen bietet ein solcher Aufenthalt die Möglichkeit, sich selbst auszuprobieren, sich von der eigenen Familie abzunabeln und Selbstständigkeit zu erlangen.

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Mitarbeiter des QFC selbst eine große Bereitschaft zur Mobilität haben. Viele von ihnen kommen ursprünglich aus anderen Städten, teils aus anderen Bundesländern, und sind für die Arbeit beim QFC nach Halle gezogen oder pendeln zwischen Halle und ihrem Ursprungswohnort. Darüber hinaus erfordert ihre Arbeit oft längere Dienstreisen.

Die Initiatoren sind also selbst von den Anforderungen der modernen Berufswelt betroffen, die ihnen interkulturelle Erfahrung und die Bereitschaft zu Mobilität abverlangt. Ihre Erfahrungen sind in die Konzepte der Qualifizierungsaktivitäten eingeflossen. Das macht die Konzepte und die Positionen des QFC nicht nur praxisnah, sondern auch authentisch.

Auf der Koordinationsebene sind ferner die Leiter der außerbetrieblichen Ausbildungsstätten, die Berufsschulleiter/innen und die Personalverantwortlichen in den Ausbildungsbetrieben in die Qualifizierungsaktivitäten eingebunden. Im Rahmen dieser Expertise haben wir je ein Interview mit einem Ausbildungsleiter und mit einem Berufsschulleiter geführt, deren Einstellungen und Erfahrung sich nicht ohne weiteres auf alle Personen in ähnlichen Positionen übertragen lassen. Sie dokumentieren jedoch, dass die Beteiligung an den internationalen Qualifizierungsaktivitäten auch auf der Leitungsebene eine Auseinandersetzung mit dem Thema »interkulturelle Kompetenz« befördert. Der Ausbildungsleiter einer überbetriebli-

133 Interview QFC 2.

chen Ausbildungsstätte betont die wichtige Funktion, die er als Multiplikator inne hat, und berichtet, dass ein Besuch bei einer Partnereinrichtung in Italien auch für ihn neue Erkenntnisse über das Nachbarland gebracht hat.

»Ich selbst bin Multiplikator gewesen, war mit in Italien, hatte die Möglichkeit, vor zwei Jahren an diesem Projekt mit teilzunehmen. Ich habe mir die Unternehmen angesehen, die die Praktikumsplätze zur Verfügung gestellt haben. Habe mir die anspruchsvollen Arbeiten angesehen und war beeindruckt: einmal, was ich selbst in Italien erlebt habe, das ist ja nicht nur der betriebliche Teil, es ist das ganze Umfeld, die ganze Gesellschaft.«¹³⁴

Der Leiter einer Berufsschule räumt dem Thema interkulturelle Kompetenz ebenfalls einen wichtigen Stellenwert ein:

»Ja, ich stehe auf dem Standpunkt, wir müssten soweit in der dualen Berufsausbildung [kommen], in den [Ausbildungs-] Berufen genauso wie in den Vollzeitformen, dass [während] der Ausbildung ein Auslandeinsatz mit integriert werden muss.«¹³⁵

4.1.2. Ausbilder und Berufsschullehrer

Die Ausbilder haben die Ausbildereignungsprüfung absolviert oder eine Ausbildung zum Ingenieurpädagogen in der DDR gemacht. Die meisten von ihnen bringen selbst wenig interkulturelle Erfahrungen mit. Außerdem setzen sie einen Schwerpunkt auf den berufsfachlichen Teil der Ausbildung und haben teilweise die überfachlichen Kompetenzen weniger im Blick:

»für die meisten unserer Partner ist diese interkulturelle Kompetenz sozusagen ein Sahnehäubchen auf der Ausbildung, aber nicht notwendiger Bestandteil, also die Herkunft und auch die Perspektive vieler Partner ist eine sehr stark berufsfachlich orientierte, also allein deswegen, weil sie das eben auch als Ausbildung haben, sind Meister, Ausbilder, Ingenieurpädagogen, die ganz klar die fachliche berufliche Kompetenz in den Vordergrund stellen. [...] Der Bereich interkulturelle Kompetenz, da denk ich, ist eben auch noch teilweise fehlende Erfahrung auf Seiten der Ausbilder.[...] auch den Ausbildern selber fehlt ein Zugang zu dem Thema«¹³⁶

In der Videodokumentation über ein Antirassismus-Seminar »Wie knackt man eine Kokosnuss?« berichten Ausbilder, dass sie sich teilweise angesichts rechtsextremistischer Tendenzen unter Auszubildenden überfordert fühlen. Sie erklären, dass auf diesem Gebiet ein Bedarf an Weiterbildung für Multiplikatoren herrscht, z.B.

134 Interview Ausbildungsleiter.

135 Interview Berufsschulleiter.

136 Interview QFC 2.

über Symbole der rechtsextremen Jugendkultur und psychologische Schulung im Umgang mit rechtsextremen Jugendlichen.

In diesem Zusammenhang betonen die Ausbilder, wie wichtig der Kontakt der Auszubildenden zu ausländischen Jugendlichen sei, denn wenn man sich kennen lerne, ändere sich die Einstellung gegenüber Fremden. Ein internationaler Austausch könne hier viel bewirken: Die Jugendlichen würden ein anderes Land kennen lernen, die Mentalität der Leute, die Arbeitswelt und die Probleme der anderen. Vor allem würden sie lernen, über die »eigene Tischkante hinauszugucken«¹³⁷. Allerdings haben viele Ausbilder/innen ihrerseits kaum Auslandserfahrung und verfügen teils nur über geringe Kenntnisse über die europäischen Nachbarländer. Die Einschätzung eines Ausbilders macht deutlich, dass auch er sich durch einen Aufenthalt in Italien verändert und seine Meinung über das Nachbarland revidiert hat:

»Also, ich bin zurückgekommen: sehr, sehr positiv. Das hab ich mit unseren Auszubildenden, richtig heiß gemacht, was es dort [an] Technik gab, dass es hervorragend war – von der Technik – traumhaft. Und wenn es hier in der Nähe so eine Firma geben würde, würde ich dort arbeiten. Wirklich sehr gut. Weil man immer sagt, von den Italienern – die Meinung hab ich aber dann über Bord geschmissen – na ja, es wird nichts.«¹³⁸

Manche Ausbilder haben zunächst ebenso große Vorbehalte wie die Auszubildenden und mussten sogar zu einer Teilnahme an einem Austausch »zwangsverpflichtet« werden. Es mag zunächst zweifelhaft sein, ob ein solches direktives Vorgehen sinnvoll ist, doch der Einstellungswandel des Ausbilders zeigt, dass es die richtige Entscheidung war:

»Ausbilder [...] hatten sich nur auf Druck und auf Dienstanweisung bereit erklärt, da [i.e. die Reise nach Polen] mitzumachen. Auch da der Effekt: nach einer guten Woche in Polen sind die ersten Jugendlichen 14 Tage [später] wieder dort hin gefahren, obwohl es das östliche Ende von Polen war und schon mehrere hundert Kilometer weg von hier und auch der Ausbilder einen privaten Besuch gemacht hat, weil er so hin und weg war von der Gastfreundschaft, die er dort erlebt hat, auch von dem, was er dort an Berufsausbildung erlebt hat und auch seine ganzen Vorbehalte, die er gegenüber den Polen als Menschen hatte, sich ins Gegenteil kehrten – und das wirklich innerhalb von einer Woche.«¹³⁹

137 WIM Werkstatt für Interkulturelle Medienarbeit (2001).

138 Interview Ausbilder 2.

139 Interview QFC 1.

Die beiden Zitate verdeutlichen, wie wichtig die Einbeziehung von Ausbildern in die interkulturellen Aktivitäten ist. Die Ausbilder übernehmen es auch, die Erfahrungen, die die Jugendlichen im Ausland machen, nach deren Rückkehr zu Hause mit ihnen gemeinsam aufzuarbeiten. Dies können sie nur, wenn sie selbst einen Erfahrungsvorsprung hinsichtlich interkultureller Kompetenz haben, wie der Ausbildungsleiter im Interview bestätigt:

»hier haben wir wieder, dass es gerade die Ausbilder gewesen sind, die auch in der Nachbereitung solcher Praktika als Multiplikatoren wirken, um auch Inhalte und Gedanken, die man während des Praktikums im Ausland erleben konnte, in die Ausbildung zu überführen [...] wir führen ja auch gemeinsam mit dem QFC ein Weiterbildungsprojekt für die Ausbilder durch, und das ist ja auch eine Form der Ausbildung der Multiplikatoren.«¹⁴⁰

Ähnliches trifft für die Berufsschullehrer zu, die ebenfalls in die Aktivitäten des QFC einbezogen werden. Sie müssen der Einschätzung eines Berufsschulleiters zufolge für die Begleitung von Auslandsseminaren vorbereitet und qualifiziert werden:

»aber hier müssen auch die Lehrer befähigt werden, dass sie reif sind für Europa. Das ist das Modell. Wenn der Lehrer nicht davon überzeugt ist und nicht einsieht: »hier muss ich einen Menge tun und das ist mit viel Arbeit verbunden«, das ist natürlich klar. Das ist für den Lehrer kein Urlaub. Wenn er davon überzeugt ist, dann springt der Funke auch über zu den Jugendlichen. Und die Schüler danken es ihm.«¹⁴¹

Mit dem Modul 6 hat das QFC ein Konzept zur Schulung der Ausbilder und Berufsschullehrer entwickelt. Es ermöglicht ihnen, für vorbereitende Besuche zu Partnereinrichtungen ins Ausland zu fahren. In der Praxis stellt es allerdings öfter ein Problem dar, die Ausbilder für die entsprechende Zeit freizustellen. Die Organisatoren des QFC konstatieren außerdem, dass einige Ausbilder ihre Vorbildfunktion in Bezug auf interkulturelle Kompetenz nicht ausreichend erkennen und selbst nicht motiviert sind, z.B. eine Fremdsprache zu erlernen. Das erschwert es manchmal, den Jugendlichen die Notwendigkeit des Fremdsprachenlernens glaubhaft zu machen.

140 Interview Ausbildungsleiter.

141 Interview Berufsschulleiter.

4.1.3. Seminarleiter

Die Seminarleiter und »Teamer«¹⁴² spielen eine zentrale Rolle bei den Qualifizierungsaktivitäten des QFC, denn sie setzen die pädagogischen Ziele und Konzepte um. Die Seminarleiter und Teamer sind Honorarkräfte, die vom QFC beauftragt werden. Sie haben sehr heterogene qualifikatorische Voraussetzungen und Ausbildungen. Einige sind diplomierte Pädagogen oder Lehrer, andere haben langjährige Erfahrung in außerschulischer Bildungsarbeit, oftmals im gewerkschaftlichen Kontext.¹⁴³ Bringen potenzielle Seminarleiter diese Voraussetzung nicht mit, verpflichtet das QFC sie, zunächst an ca. zwei Seminaren als Hospitanten teilzunehmen, bevor sie selbst die Leitung eines Seminars übernehmen. Auf diese Weise werden die zukünftigen Seminarleiter mit den Zielen, Inhalten und Methoden der Seminare vertraut gemacht.

Auch die Erfahrungen und Auseinandersetzung mit dem Thema »Interkulturelle Kompetenz« ist sehr unterschiedlich. Daher lässt sich auch keine einheitliche Position der Seminarleiter zu interkulturellen Kompetenzen und zur Mobilität ausmachen. Einige Seminarleiter/innen bringen umfangreiche interkulturelle Erfahrungen mit. Manche von ihnen sind selbst in einem anderen Land oder Kulturkreis aufgewachsen und sind dadurch interkulturell geprägt. Andere haben im Ausland gelebt, dort studiert oder gearbeitet. Wieder andere haben ihre interkulturellen Erfahrungen bei Auslandsreisen und Seminaren gesammelt. Die Intensität der Auslandserfahrungen ist entsprechend unterschiedlich. Eine Seminarleiterin gibt selbst die Einschätzung, dass die Teamer über umfangreiche Auslandserfahrung verfügen sollten:

»Also bei Auslandsseminaren finde ich ganz wichtig, dass der Teamer selbst schon Auslandserfahrung hat, heißt aber nicht jetzt 14 Tage Urlaub, sondern dass er doch mal ne gewisse Zeit im Land selbst verbracht hat und auch wirklich die Mentalität vor Ort selbst kennt.«¹⁴⁴

142 Die Begriffe Teamer, Referent und Seminarleiter werden synonym gebraucht. Die Bezeichnung »Teamer« stammt aus der gewerkschaftlichen Seminararbeit und verweist darauf, dass der »Teamer« das Seminar nicht isoliert, sondern im Team mit anderen Referenten und in Kooperation mit den Teilnehmern gestaltet. Neben den Teamern, die ein Seminar leiten, können externe Referenten, z.B. Vertreter von Bürgerinitiativen, Journalisten, Gewerkschaftssekretäre, eingeladen werden.

143 Die Sprachlehrer/innen, die den Unterricht aus Modul 5 übernehmen, sind ausgebildete Sprachlehrer oder diplomierte Dolmetscher. Einige von ihnen sind Muttersprachler. Sie verfügen über mehrjährige Erfahrung im Unterrichten von Fremdsprachen.

144 Interview Seminarleiterin.

Uns lagen unterschiedliche Seminarkonzepte und Seminarberichte von verschiedenen Seminarleitern vor. Es ist jedoch unserer Einschätzung nach nicht gewährleistet, dass diese Dokumente für alle Auslandsseminare verbindlich sind. Sie sprechen vielmehr lediglich für die Auffassung des jeweiligen Seminarleiters/-leiterin. Die eigene Erfahrung ist sicherlich eine wichtige Voraussetzung für die Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen. Sie ersetzt aber nicht eine theoretische Auseinandersetzung mit Konzepten zur pädagogischen Vermittlung von interkultureller Kompetenz. Hier scheint die Vorbildung der Seminarleiter sehr unterschiedlich zu sein, wie das folgende Beispiel zeigt.

Ein Seminarleiter spricht in seinem Seminarbericht davon, dass die Seminare dazu dienen, die Auszubildenden mit »abweichenden kultur-geschichtlichen Zusammenhängen des Gastlandes zu konfrontieren«¹⁴⁵. Diese Beschreibung mag eine ungeschickte Formulierung sein. Gerade in der Auseinandersetzung mit der Thematik der kulturellen Identität kommt es aber auf einen präzisen Umgang mit Sprache an – denn auf ihr beruhen kulturelle Missverständnisse zu einem Großteil. »Abweichende kultur-geschichtliche Zusammenhänge« ist ein unverständlicher Ausdruck, und lässt auf einen verschwommen Kulturbegriff des Teamers selbst schließen. »Abweichend« suggeriert eine Norm und ein Abweichen von dieser. Wer sich einer ihm fremden Kultur gegenüber sieht, mag diese als eine von seinen individuellen kulturellen Prägungen unterschiedliche empfinden. Im Kontext von Interkulturalität kann es jedoch keine Abweichung geben, da es keine für die gesamte Menschheit einheitliche kulturelle Norm gibt. Unklar bleibt auch, was der Teamer unter »kultur-geschichtlichen Zusammenhängen« versteht.

Der gleiche Teamer berichtet, dass sich die Teilnehmer über »die hohe Zahl von Ausländern, die in Straßburg leben« wunderten, eine Bemerkung, die Teilnehmer auch während anderer Seminare, z.B. in Paris, machten. Der Teamer zieht daraus die Schlussfolgerung, den Jugendlichen werde durch diese Erfahrung bewusst, dass sie Ressentiments gegen Ausländer hätten, *obwohl* der Ausländeranteil in den neuen Ländern vergleichsweise gering sei.¹⁴⁶ Er scheint nicht in Betracht zu ziehen, dass die Vorurteile gerade deshalb groß sind, weil die Jugendlichen kaum Erfahrung mit Ausländern gemacht haben. Auch scheint er nicht problematisiert zu haben, dass die Jugendlichen in dem Moment, indem sie in Straßburg einen hohen Anteil an Migranten registrieren, selbst Ausländer sind. Dies wäre ein idealer Anlass für eine Diskussion gewesen, wer wann und wo als Ausländer gilt. Leider geht aus dem Bericht nicht hervor, ob es zu einer derartigen Diskussion kam. Die

145 Themenzentrierter Bericht Europaseminar, Straßburg (2002), S. 1.

146 Prozessorientierter Bericht Europaseminar, Straßburg (2002), S. 1.

Art der Darstellung dieser Ereignisse und ihre Deutung zeugen vielmehr von einem geringen Reflexionsgrad des Referenten und stellen seine Professionalität in Frage.

Aus den unterschiedlichen Seminarberichten spricht außerdem auch ein unterschiedliches Problembewusstsein für gruppendynamische Prozesse und die Auseinandersetzung der Teilnehmer mit den neuen Erfahrungen. Einige Seminarleiter beschreiben sehr detailliert, wie das Seminar verlief und welche Probleme es in der Gruppe oder auch zwischen den Seminarleitern und der Gruppe gab. Andere gehen über solche Schwierigkeiten hinweg und bleiben sehr an der Oberfläche.

Das QFC hat den pädagogischen Schulungsbedarf der Seminarleiter bereits erkannt. Seit Beginn der Ausbildungsplatzinitiative organisiert es Referentenarbeitskreise, die zwei- bis dreimal jährlich stattfinden und dem Erfahrungsaustausch sowie der Schulung der Seminarleiter und Teamer dienen. Im Februar 2003 fand erstmalig ein Referentenarbeitskreis zum Thema »Interkulturelle Kompetenz« statt. Eine Referentin, die selbst mehrere Seminare im Ausland begleitet hatte, stellte die Methode der »Bedeutungsanalytischen Praxisforschung« vor. Sie hat selbst einige Seminare und Auslandsreisen des QFC nach dieser Methode geleitet.¹⁴⁷ Die Seminarleiterin brachte zum Referentenarbeitskreis sowohl theoretische Texte zum Thema, als auch praktische Übungen mit, die sich in Seminaren mit Auszubildenden einsetzen lassen.

Dieser Referentenarbeitskreis hat vermutlich viele Impulse und Anregungen gegeben. Zugleich hat er nach Aussagen der Organisatoren auch noch Handlungsbedarf aufgedeckt. Bei einer Übung für die Teilnehmer des Referentenarbeitskreises wurde ihnen ein Video über eine Unterrichtssituation auf Italienisch (ohne Untertitel) gezeigt. Ziel der Übung war es, sie in eine ähnliche Situation zu versetzen, wie sie die Auszubildenden während eines Auslandsaufenthaltes erleben. Die meisten Referenten reagierten irritiert und befremdet. Dass dies eine Übung war, die verdeutlichen sollte, welche Verunsicherung durch den Mangel an Fremdsprachenkompetenz entsteht, wurde nicht von allen Teilnehmern verstanden. Sie empfanden die Übung als überflüssig. Offen bleibt, ob dieses Problem darin begründet war, dass die Übung nicht ausreichend erklärt wurde, oder ob es an dem mangelnden Problembewusstsein der Teamer lag. Als Ergebnis wurde festgehalten, dass in jedem Fall diese Metadiskussion fortgesetzt werden sollte. Ein einheitlicher Wissensstand über die Diskussion um interkulturelle Kompetenz und ein abgestimmtes Vorgehen im Umgang mit Reaktionen der Teilnehmer sollte ein Ziel sein.

147 Vgl. Abschnitt 4.6.4.

4.2. KOOPERATIONEN UND VERNETZUNG

Unsere These ist, dass die Netzwerkstruktur, die das QFC im Rahmen der Ausbildungsplatzinitiative und seiner Beratungstätigkeit aufgebaut hat, eine geeignete Basis für die Entwicklung und die Umsetzung der Aktivitäten zur Förderung der interkulturellen Kompetenz und Mobilität ist. Derartige Aktivitäten können u.E. besser von einem Verbund oder Netzwerk realisiert werden, als von einzelnen Institutionen, zumal, wenn sie einer breiteren Gruppe von Jugendlichen zugänglich sein sollen. Sicherlich gibt es auch Beispiele für gelungene bilaterale internationale Partnerschaften. Jedoch erfordert die Organisation von internationalem Austausch und Auslandspraktika in der Berufsbildung spezifische finanzielle und zeitliche Ressourcen, die in einzelnen Ausbildungsstätten und Betrieben oftmals nicht vorhanden sind: Es müssen Ausschreibungen von Förderprogrammen recherchiert, Anträge auf öffentliche Förderung geschrieben und die bewilligten Gelder verwaltet werden. Hierfür sind ein spezifisches Know-how, Erfahrungen und auch ein Kontaktnetz zu Beratungsstellen und Mittelgebern erforderlich. Ferner müssen internationale Partner gefunden und die Partnerschaften gepflegt werden. Dafür benötigen die Verantwortlichen sehr gute Sprachkenntnisse und selbst umfangreiche interkulturelle Erfahrungen. Werden die einzelnen Seminare und Auslandsaufenthalte, wie im Fall des QFC, in ein komplexeres, modulares Konzept eingebettet, was, wie wir in den vorangegangenen Kapiteln gezeigt haben, pädagogisch sinnvoll ist, bedeutet dies ebenfalls einen hohen zeitlichen und koordinatorischen Aufwand. In einem Netzwerk können all diese Aufgaben und Tätigkeiten gebündelt werden, sodass sich die Kosten reduzieren und eine deutlich größere Zahl von Jugendlichen an den Aktivitäten teilnehmen kann. Unsere Untersuchungen stützen sich im Folgenden auf die Interviews mit zwei Verantwortlichen des QFC sowie einem Leiter einer Ausbildungsstätte und einem Berufsschulleiter.

4.2.1. Netzwerkpartner

Das QFC verfügt schon bereits durch seine anderen Aktivitäten und Aufgaben über ein ausgedehntes Netzwerk, auf dem die Qualifizierungsaktivitäten zur interkulturellen Kompetenzentwicklung aufbauen können. Durch den Aufbau der Ausbildungsplatzinitiative hat das QFC ein Netzwerk zwischen überbetrieblichen Ausbildungsstätten und Betrieben geknüpft, das sich über die neuen Bundesländer erstreckt. Auch in anderen Projekten übernimmt das QFC inzwischen das externe

Ausbildungsmanagement.¹⁴⁸ Es regelt die Administration und Koordination der Ausbildung, die Auswahl der Bewerber, die Anmeldung bei Kammern und Berufsschulen, die Personalverwaltung und organisiert die ausbildungsbegleitenden Qualifizierungsangebote.¹⁴⁹ In Hinblick auf die interkulturelle Kompetenzentwicklung übernimmt das QFC im Netzwerk die Aufgaben, die entsprechenden Qualifizierungsaktivitäten zu entwickeln und zu organisieren und Fördermittel hierfür zu akquirieren. Sowohl die Vertreter des QFC, als auch die Ausbildungsverantwortlichen bestätigten, dass für die Organisation von internationalem Austausch und Auslandspraktika ein erhebliches Know-how und zeitliche Ressourcen notwendig sind, über die Ausbildungsstätten, Betriebe und Berufsschulen in der Regel nicht verfügen. Das QFC war hingegen Mitte der 90er Jahre in der Lage, in die institutionellen Kompetenzen investieren zu können, mit denen die ausbildungsbegleitenden Qualifizierungsaktivitäten aufgebaut werden und Gelder für weiterführenden Projekte akquiriert werden konnten.¹⁵⁰

Aus den Interviews mit den Vertretern des QFC lassen sich folgende Netzwerkpartner definieren:

Abbildung 7: Netzwerkpartner des QFC

öffentliche Verwaltung; Mittelgeber	• Landesregierungen, Ministerien • Nationale Agenturen für Europäische Förderprogramme • Arbeitsämter
Sozialpartner	• Gewerkschaften, insbesondere IG BCE • Arbeitgeberverbände gewerkschaftliche Jugendorganisationen
Partner der Verbundausbildung	• Außerbetriebliche Ausbildungsstätten/Bildungsträger • Berufsschulen • Betriebe
Internationale Partner	• Bildungsträger, insbesondere Sprachschulen, Berufsschulen • Kulturvereine • Betriebe

Quelle: Vgl. Interviews QFC 1 und 2.

Nach Einschätzung eines Verantwortlichen des QFC fehlen freie Jugendorganisationen oder Vereine.¹⁵¹ Sie sind nicht beteiligt, da sie nicht in Prozesse der Berufsbildung einbezogen sind.

148 Vgl. Abschnitt 4.1.

149 ARENA-Antrag, S.1.

150 Vgl. Interview QFC 1.

151 Vgl. Interview QFC 2.

Öffentliche Verwaltung

Das QFC hat über seine vielfältigen Arbeitsschwerpunkte Kontakte zu Entscheidungsträgern in den Ministerien der Landesregierungen, der Verwaltung der Landesarbeitsämter und zu Einrichtungen für die Verwaltung von Förderprogrammen der EU (Nationale Agenturen, Strukturen der Technischen Hilfe) aufgebaut. Die Aktivitäten zur Förderung der interkulturellen Kompetenz und Mobilität stießen insbesondere bei der Landesregierung von Sachsen-Anhalt auf großes Interesse, weil sie von der EU-Kommission aufgefordert worden war, verstärkt Projekte mit europäischer Dimension zu fördern.¹⁵² Vor diesem Hintergrund entstand das ESF-Projekt TRANS-FER.

Mit den Fachreferenten der Landesarbeitsämter regelte das QFC z.B. die Modalitäten für die Teilnahme an Auslandspraktika nach Abschluss der Ausbildung. Derartige Gespräche sind einerseits zeitaufwendig und erfordern andererseits eine umfangreiche Kenntnis der Gesetzgebung. Auch hier übernimmt das QFC Aufgaben, die von den anderen Netzwerkpartnern nicht geleistet werden können. Das Arbeitsamt profitiert seinerseits von der Kooperation, denn die Praktikanten, die im Ausland waren, wurden im Anschluss an ihren Auslandsaufenthalt bisher zu 100 % vermittelt.¹⁵³

Sozialpartner

Die Einbindung in die Gewerkschaft kann hilfreich sein, um Entscheidungsprozesse im Arbeitsamt oder auf landes- und bundespolitischer Ebene zu befördern. Das Leonardo-Pilotprojekt, das die Entwicklung und Erprobung von Bausteinen zur »Europakompetenz« im Berufsbild Chemikant zum Ziel hatte, war ein gemeinsamer Versuch von QFC und IG BCE, interkulturelle Kompetenz stärker ordnungspolitisch zu verankern. Leider ist dieses Projekt bislang von der Kommission nicht genehmigt worden.¹⁵⁴ Da die Europakompetenz bisher nur ein Wahlbaustein ist, sei auch niemand dazu verpflichtet, diese Berufsbildposition zu vermitteln, so ein Vertreter des QFC. Dennoch ist das QFC der Meinung, dass seine Aktivitäten beispielgebend für die Formulierung eines Umsetzungsvorschlages sein können.¹⁵⁵ In ordnungspolitischer Hinsicht könnte es nach Auffassung eines QFC-Repräsentanten daher Aufgabe des QFC sein, »den Standard [zu] definieren, zu zeigen, dass es geht«¹⁵⁶. Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände seien sich

152 Vgl. Interview QFC 2.

153 Vgl. Interview QFC 2.

154 Siehe Abschnitt 4.3.2.

155 Interview QFC 1.

156 Interview QFC 1.

»... ganz schnell einig, dass interkulturelle Kompetenz, was da Europakompetenz im Berufsbild heißt, dass das wichtige Qualifikationen sind, die es zu vermitteln gilt, aber keiner hat ein Konzept wie«¹⁵⁷.

In der Vergangenheit habe man sich mit dem Arbeitgeberverband Nordostchemie immer wieder über Verfahren zur Umsetzung von Ausbildungsinhalten verständigt. In diesem Punkt gäbe es zwischen den Sozialpartnern weitaus weniger Differenzen als im Tarifbereich. Bestimmte Ausbildungsinhalte, für deren Vermittlung in den Betrieben oder Ausbildungsstätten keine Kapazitäten vorhanden seien, wie interkulturelle Kompetenz, aber auch spezifische berufsfachliche Inhalte, könnten sehr gut in einer Verbundstruktur organisiert werden.¹⁵⁸

Auch die internationalen Kontakte der IG BCE sind für das QFC nützlich:

»die Gewerkschaften oder gewerkschaftsnahe Träger [verfügen] zudem über den Vorteil [...], über die internationalen Gewerkschaftsstrukturen auch betriebliche Zugänge in anderen Ländern organisieren zu können.«¹⁵⁹

Allerdings sind Gewerkschaften in den anderen europäischen Staaten sehr viel weniger in Prozesse der Berufsausbildung involviert und verfügen nicht über Jugendstrukturen, wie in Deutschland. Dennoch lassen sich über das internationale Netz der Gewerkschaften Kontakte zu Betrieben und Berufsschulen herstellen, da in Polen z.B. viele Positionen mit Leitungsfunktion in staatlichen oder vormals staatlichen Einrichtungen (Schulen, Berufsbildungseinrichtungen) mit Personen besetzt seien, die der Solidarnoczek nahe stehen.¹⁶⁰

Ausbildungsstätten

Die Ausbildung der Jugendlichen erfolgt in Ausbildungsverbünden, die für sich genommen bereits kleine Netzwerke darstellen.¹⁶¹ Die Ausbildungsstätten realisieren dabei im Auftrag der Betriebe »Teile, Ausbildungsinhalte, die das Unternehmen aus Kostengründen oder aus personellen Gründen selbst nicht realisieren kann«. ¹⁶² Das Verhältnis zum QFC ist dadurch geprägt, dass das QFC als Auftraggeber auftritt und im Auftrag der Landesregierung Mittel für zusätzliche Ausbildungsplätze an die Ausbildungsstätten weiterreicht. Diese Position des Mittelgebers bringt das QFC in eine besondere Situation, nämlich die, »gestaltend Einfluss

157 Interview QFC 1.

158 Vgl. Interview QFC 1.

159 Interview QFC 1.

160 Vgl. Interview QFC 1.

161 Interview QFC 1.

162 Interview Ausbildungsleiter.

zu nehmen [...], eine besonders positive Situation modellhaft [...] auszuprobieren.«¹⁶³

Die Kooperation zwischen Ausbildungsstätten und QFC werden durch Verträge abgesichert. Das QFC ist bemüht, diese Kontakte zu vertiefen, indem es den Ausbildungsstätten Weiterbildungsangebote für das Ausbildungspersonal unterbreitet und die Verantwortlichen zu Veranstaltungen und Tagungen einlädt.¹⁶⁴ Das Verhältnis ist geprägt von einem »gegenseitigen Geben und Nehmen«¹⁶⁵, so der interviewte Ausbildungsleiter: Das QFC habe das »Insiderwissen« für die Umsetzung der ausbildungsbegleitenden Seminare und für das Einwerben der öffentlichen Mittel. Ohne die aktive Unterstützung der Ausbildungsstätten ließen sich die Qualifizierungsaktivitäten jedoch nicht realisieren. Die Ausbilder spielen beispielsweise eine entscheidende Rolle dabei, die Jugendlichen zu einer Teilnahme an den Seminaren zu motivieren:

»es war auch sehr schwierig, überhaupt potenzielle Teilnehmer für so eine Maßnahme zu finden. [...] und auch ohne die Unterstützung der Ausbilder in den Bildungseinrichtungen, die die Jugendlichen schon gedrängt haben, das auch zu machen, oder ihnen als eine Belohnung angeboten haben – wäre es nicht zustande gekommen.«¹⁶⁶

Darüber hinaus kooperiert das QFC mit Bildungsträgern im In- und Ausland bei der Umsetzung der Seminare, Auslandsreisen und Praktika. Die Kooperation mit einem gewerkschaftsnahen Bildungsträger beschreibt ein Verantwortlicher des QFC wie folgt:

»Das sind so enge Beziehungen, dass die inhaltliche Gestaltung dessen, was in diesen Seminaren passiert, bei uns liegt und wir auch erheblichen Einfluss darauf nehmen, mit welchen Referenten das passiert und in welcher Form.«¹⁶⁷

Betriebe

Zunächst waren die Treuhandnachfolgegesellschaften und deren Bildungspartner an der Ausbildungsplatzinitiative beteiligt. Nach der Privatisierung haben die Ausbildungsstätten auch begonnen, die ortsansässigen Betriebe mit einzubeziehen. In Sachsen-Anhalt waren es zunächst drei Betriebe, mittlerweile sind es ca. 42 Betriebe, die sich seit dem Jahr 2000 an der Ausbildungsplatzinitiative beteiligen. Das QFC organisiert jedes Jahr um die 50 zusätzliche Ausbildungsplätze allein

163 Interview QFC 1.

164 Vgl. Interview QFC 1.

165 Interview Ausbildungsleiter.

166 Interview QFC 1.

167 Interview QFC 1.

in diesem Bundesland. Da die Förderung dem Kriterium der Zusätzlichkeit unterliegt, scheiden einige Betriebe wieder aus. Das Angebot, ihre Auszubildenden an ausbildungsbegleitenden Qualifizierungsaktivitäten teilnehmen zu lassen, bleibt allerdings bestehen. Auf diese Weise wird der Kontakt zu den Betrieben erhalten.¹⁶⁸

Allerdings muss bei den Personalverantwortlichen häufig noch Überzeugungsarbeit für die Seminare zur interkulturellen Kompetenz und Mobilität geleistet werden:

»Betriebe sind in vielen Fällen eigentlich die zu Überzeugenden, also ich denke, dass die Teilnahme von Jugendlichen, die wirklich einen klassisch dualen Ausbildungsvertrag haben, immer noch [...] eine relativ kleine Gruppe innerhalb der Teilnehmer an den QFC-Seminaren sind. Und es ist eher so, dass, wenn Betriebe eingebettet sind in solch ein Netzwerk, was ich beschrieben habe aus Ausbildungsstätten, Berufsschulen und Verbänden, dann ist die Wahrscheinlichkeit relativ hoch, dass sie sich daran beteiligen.«¹⁶⁹

Ausnahmen seien allerdings Konzerne mit internationalen Kapitalverflechtungen, bei denen in der Regel große Offenheit für internationalen Austausch herrsche. Der Leiter einer Berufsschule bestätigt dies:

»Ich muss sagen, da sind gerade die industriellen Betriebe sehr kooperativ und haben das erkannt. Wir haben auch ein paar Unternehmen wo ein Anruf genügt und die sagen ›jawohl, das ist so wichtig, dass unsere späteren Facharbeiter schon während der Ausbildung im Ausland waren‹.«¹⁷⁰

Netzwerke befördern es demnach, dass sich Betriebe an interkulturellen Projekten beteiligen. Zum einen können sie sich weniger entziehen, wenn alle anderen Partner diese Projekte befürworten, zum anderen haben sie über die bisherige Zusammenarbeit Vertrauen zu den Kooperationspartnern aufgebaut, die diese Projekte umsetzen. Zudem entsteht ihnen kein zusätzlicher administrativer Aufwand für die Organisation der Seminare und der Auslandsaufenthalte.

Berufsschulen

Die Berufsschulen sind ebenfalls in die Aktivitäten zur Förderung von interkultureller Kompetenz und Mobilität eingebunden. Der Leiter einer Berufsschule bestätigt, dass die Beantragung und Organisation von Austauschprojekten einen

¹⁶⁸ Vgl. Interview QFC 1.

¹⁶⁹ Interview QFC 2.

¹⁷⁰ Interview Berufsschulleiter.

sehr großen Aufwand erfordern, und sieht für sich und seine Einrichtung den Vorteil, dies im Verbund zu tun:

»Der Aufwand um so ein Programm durchzuführen, von den schriftlichen Vorbereitungen, ist unwahrscheinlich hoch, und hier ist natürlich die Gewandtheit und auch der Kenntnisstand vom QFC ein großer Vorteil [...] Es ist aber auch so das wir mit bestimmten Ideen kommen und sagen ›auf diesem oder jenen Gebiet könnte man noch was machen‹ und holen den Rat ein, Konsultation nehmen wir in Anspruch beim QFC, da haben wir immer offene Ohren gefunden.«¹⁷¹

Der interviewte Schulleiter wurde von den Aktivitäten des QFC dazu angeregt, selbst Austauschprojekte zu organisieren. Dabei beriet ihn das QFC bei der Beantragung von Fördermitteln. Der Schulleiter betont, wie wichtig Zuverlässigkeit und Vertrauen in einer solch komplexen Kooperation sind:

»Es ist wie im wirklichen Berufsleben, wenn jemand da eine Firma gründet, neu beginnt, ist es schön, wenn man da einen Partner hat, der verlässlich ist [...] Und da haben wir einen sehr zuverlässigen und vertrauensvollen Partner durch das QFC gefunden.«¹⁷²

4.2.2. Struktur des Netzwerkes

Ein Vertreter des QFC sieht das Netzwerk im Spannungsfeld zwischen zwei Polen angesiedelt: zwischen einer hierarchisch und einer nichthierarchisch organisierten Struktur.¹⁷³ Zum einen ist die Kooperation geleitet von Partnerschaftlichkeit und dem Gedanken der Arbeitsteilung: So übernehmen z.B. die Ausbildungseinrichtungen die berufspraktische Ausbildung, wohingegen das QFC zuständig ist für die Inhalte, die darüber hinausgehen, wie z.B. die Europakompetenz, die Bestandteil der neu geordneten Berufe ist. Zum anderen ist die Motivation, sich zu vernetzen, bei allen Beteiligten eindeutig auch von materiellen Interessen geleitet, aus denen Abhängigkeiten resultieren. Allen Beteiligten gehe es um zusätzliche finanzielle Ressourcen und das Aufteilen dieser Mittel. Da das QFC zumeist die Institution sei, die diese Mittel akquiriert und an die Partner weiterreicht, werde seine Position des Auftraggebers gestärkt. Die Teilnahme an Modellprojekten bringe allerdings auch Reputation und Referenzen für alle Netzwerkpartner. Der Nutzen für die Bildungsträger sei darüber hinaus, dass ihr Angebot an die Betriebe breiter

171 Interview Berufsschulleiter.

172 Interview Berufsschulleiter.

173 Interview QFC 2.

und attraktiver wird, wenn sie sich an Modellprojekten des QFC beteiligen.¹⁷⁴ Seine Rolle des Auftraggebers erlaubt es dem QFC, Einfluss auf die Gestaltung der Ausbildung zu nehmen:

»... weil wir eben wieder aus dieser Position des Auftraggebers heraus, also [...] unserem Kooperationspartner deutlich vermitteln konnten, wir wünschen dass die Jugendlichen an diesen Seminaren teilnehmen, und das war etwas jenseits des Netzwerkes, das war schon fast hierarchisch.«¹⁷⁵

Diese direktive Vorgehensweise war jedoch nur am Anfang der ausbildungs begleitenden Seminare notwendig. Inzwischen sind auch die Ausbildungsstätten vom Nutzen der interkulturellen Qualifizierungsaktivitäten überzeugt, zumal sich die Seminare und Auslandsaufenthalte positiv auf die berufsfachlichen Leistungen ausgewirkt haben.

»... dass also auf Seiten der Bildungsanbieter, wo die Jugendlichen in der berufsfachlichen Ausbildung sind, eine Rückmeldung kam, dass wir einen motivationssteigernden Effekt beobachten und auch aus deren Wahrnehmung das positiv ist, weil dadurch auch die berufsfachlichen Leistungen gesteigert wurden.«¹⁷⁶

Das Netzwerk ist nach Einschätzung der Verantwortlichen des QFC stark auf das QFC zentriert. Es ist »sternförmig« im Gegensatz zu einem dezentral strukturierten Netzwerk. Das QFC sei der »Netzwerkbetreiber«¹⁷⁷, der »Motor und Initiator«¹⁷⁸, von dem die meisten Impulse und Initiativen ausgehen:

»Ich denke, dass das Netzwerk, das wir betreiben, schon, also wenn ich in Bildern spreche, ist es eher zentriert auf das QFC, also es ist eher sternförmig als tatsächlich eine eigene Netzwerkstruktur zu sein. Also es ist weniger der Fall, dass die innerhalb des Netzwerks befindlichen Partnern auch untereinander stark kooperieren und teilweise auch ohne QFC kooperieren, sondern es ist immer bezogen auf den Akteur QFC, der dann wiederum das Netzwerk aktiviert, um bestimmte Projekte durchzuführen.«¹⁷⁹

Während der Interviews war außerdem zu beobachten, dass sich nur die beiden Vertreter des QFC intensiv mit der Thematik des Netzwerkes auseinandergesetzt hatten und in der Lage waren, die Netzwerkstrukturen zu beschreiben. Es wurde

174 Vgl. Interview QFC 2.

175 Interview QFC 2.

176 Interview QFC 2.

177 Interview QFC 1.

178 Interview QFC 2.

179 Interview QFC 2.

deutlich, dass sie Strategien zum Aufbau und zur Pflege des Netzwerkes besaßen. Die anderen Partner sahen sich zwar als Kooperationspartner des QFC, nicht so sehr jedoch als aktiver Teil eines komplexen Netzwerkes. Es kommt durchaus vor, dass die Initiative von einem anderen Netzwerkpartner ausgeht, doch wendet er sich dann meistens an das QFC als »Netzwerkzentrale«. Seltener kommt es vor, dass die Netzwerkpartner untereinander kooperieren, es sei denn im Rahmen der beschriebenen Verbundausbildung. Die Zurückhaltung bei der Kooperation ist darin begründet, dass das Verhältnis der Ausbildungsstätten stark von Konkurrenzängsten geprägt ist. Alle bisher gemachten Vorschläge seitens des QFC, sich in einem größeren Kontext als Verbund zusammenzuschließen, seien bislang nicht gelungen. Das QFC hält es allerdings angesichts des Rückgangs an Auszubildenden und sinkender Investitionsmittel für sinnvoll, dass die Bildungsträger stärker als bisher miteinander kooperieren.¹⁸⁰

Da es selbst in keinem Konkurrenzverhältnis zu seinen Netzwerkpartnern steht, habe das QFC im Netzwerk eine Art »Liberorolle«¹⁸¹. Wir hatten den Eindruck, dass diese zentrale Stellung des QFC von den Netzwerkpartnern akzeptiert wird. Alle Vertreter der Netzwerkpartner betonten darüber hinaus in den Interviews, dass das Funktionieren des Netzwerkes sehr von einzelnen Personen und von deren persönlichem Engagement abhängen sowie von den Beziehungen zwischen einzelnen Entscheidungsträgern.¹⁸²

»... diese Strukturen, die jetzt unter bestimmten Bedingungen auch ein Stück selbst tragend sind, hängen meiner Erfahrung nach, immer von der Beziehung einzelner Personen, von einzelnen Menschen ab.«¹⁸³

4.2.3. Networking des QFC

Wie wir bereits festgestellt haben, sind sich die Verantwortlichen des QFC ihrer Position im Netzwerk bewusst und bauen das Netzwerk systematisch aus. Dabei nutzen sie die bereits aus anderen Zusammenhängen bestehenden Kontakte.

»... wir [das QFC] hatten Mittel der Treuhandanstalt zur Verfügung gestellt bekommen, um Weiterbildung zu finanzieren und wir waren in dem Sinne ein großer Auftraggeber in der Region, dass also eine Vielzahl von Bildungsträgern von verschiedenen Bereichen Nutznießer von Aufträgen des QFC waren, und um eine Größen-

180 Vgl. Interview QFC 1.

181 Interview QFC 2.

182 Vgl. Interview QFC 1 und 2; Interview Ausbilder 2.

183 Interview QFC 1.

ordnung zu geben, es sind annähernd 9000 Beschäftigte, die durch den Förderfond Chemie gefördert wurden.»¹⁸⁴

»Und das hat natürlich zu einer Struktur geführt die einerseits uns Wissen darüber vermittelt hat, welche Kompetenzen welcher Bildungsträger in der Region hat und auf der anderen Seite hat es natürlich auch die Kooperationsbereitschaft gestärkt.«¹⁸⁵

Sie haben darüber hinaus früh erkannt, dass diese Kontakte regelmäßig gepflegt werden müssen. Hierfür haben sie verschiedene Instrumente entwickelt, die den Informationsaustausch zwischen den Netzwerkpartnern befördern. Insbesondere laden sie die Netzwerkpartner regelmäßig zu einer Reihe von Veranstaltungen ein, auf denen »sich ähnlich agierende Partner treffen.«¹⁸⁶ Es handelt sich zum einen um Öffentlichkeitsveranstaltungen zur Verbreitung von Projektergebnissen und zum anderen um Veranstaltung zur Präsentation des QFC als Institution. Darüber hinaus nehmen die Bildungs- oder Fachreferenten des QFC selbst an Konferenzen und Tagungen anderer Veranstalter teil.

Viermal jährlich lädt das QFC die Geschäftsführer und Leiter der Ausbildungsstätten und -betriebe oder deren Vertreter zu den »Quartalsgesprächen« ein. Hier wird über den Verlauf der Ausbildung und eventuelle Schwierigkeiten bei der Umsetzung gesprochen. An den Quartalsgesprächen sind ca. 25 Ausbildungsverantwortliche aus den Ausbildungsbetrieben und Ausbildungsstätten beteiligt.¹⁸⁷ Die Gespräche bieten außerdem den Rahmen, das ausbildungsbegleitende Seminarprogramm vorzustellen und zu diskutieren. Auf diese Weise werden die Verantwortlichen der Ausbildungsstätten und -betriebe in die Aktivitäten eingebunden. Die Quartalsgespräche umfassen neben dem »geschäftlichen« Teil immer auch ein Begleitprogramm, das es ermöglicht, sich »über den formalen Rahmen der Tagung hinaus [...] kennen zu lernen«¹⁸⁸, z.B. bei einem gemeinsamer Theaterbesuch. Dies ist deshalb von Bedeutung, da gerade diese vermeintlich »nebensächlichen« Programmpunkte die zwischenmenschlichen Kontakte stärken, die für das Funktionieren der Kooperationen unerlässlich sind. Wichtig ist auch, dass die Quartalsgespräche regelmäßig und über einen langen Zeitraum hinweg stattfinden.

184 Interview QFC 2.

185 Interview QFC 2.

186 Vgl. Interview QFC 2.

187 Vgl. Interview QFC 1.

188 Interview QFC 1.

»... die Kontinuität der Teilnahme jetzt über 6 Jahre hinweg zeigt eigentlich, dass es auch für die beteiligten betrieblichen Vertreter eine Veranstaltung war, die sie für sich als für so wichtig einschätzen, dass sie sich jetzt, wie gesagt- teilweise über 6 Jahre hinweg, viermal im Jahr an den Veranstaltungen beteiligen, sich auch einbringen und sich mittlerweile, also zumindest die, die schon länger dabei sind, auch privater kennen gelernt haben.«¹⁸⁹

Den Quartalsgesprächen ist es zu einem wesentlichen Teil zu verdanken, dass viele organisatorische Dinge, wie z.B. die Freistellung der Auszubildenden für die Qualifizierungsaktivitäten, informell und unproblematisch geregelt werden können.

Sind erst einmal einige Projekte erfolgreich verlaufen, nutzt das QFC die bestehenden Kontakte, um weitere Projekte zu entwickeln und umzusetzen: »[Es wird] häufig dasselbe Partnernetzwerk mit einer anderen Thematik wiederum bespielt [...], sodass es immer wieder Anknüpfungspunkte gibt.«¹⁹⁰

Dies war auch bei dem Projekt MIA – Mitteldeutsche Industrieregion im Aufbruch der Fall, das über das Bundesprogramm »Lernende Regionen« vom BMBF und dem Land Sachsen-Anhalt gefördert wird. Mit diesem Projekt beschreitet das QFC neue Wege beim Auf- und Ausbau seines Netzwerkes. Das Innovative des Projektes ist, dass hier das Netzwerk selbst im Mittelpunkt steht, wohingegen bis dahin das Networking eher »Mittel zum Zweck« war und sich eher beiläufig vollzog. MIA hingegen geht den Aufbau des Netzwerkes bewusst und strategisch an. Dabei baut auch MIA auf bereits vorhandene, »gewachsene« Kooperationsbeziehungen auf. MIA hat zum Ziel, die Bildungsbeteiligung breiter Bevölkerungsschichten zu erhöhen, fördert Partnerschaften zwischen Schulen und Betrieben und bringt Bildungsanbieter und betriebliche Nachfrager an einen Tisch.

4.2.4. Nutzen und Übertragbarkeit

Wie wir gezeigt haben, liegt ein wesentlicher Vorteil des Netzwerkes in der Arbeitsteilung und der jeweiligen Spezialisierung der Netzwerkpartner. Das QFC nimmt den Kooperationspartnern den Aufwand der Mitteleinwerbung und der Koordination der Auslandsseminare und -praktika ab. Die Chancen, Fördermittel zu erhalten, erhöhen sich der Erfahrung nach, wenn mehrere Partner an den Projekten beteiligt sind:

¹⁸⁹ Interview QFC 1.

¹⁹⁰ Interview QFC 2.

»... auf Seiten der **Mitteleinwerbung**, denke ich, ist es ebenfalls ein Vorteil, weil durch die Darstellung einer entsprechenden Referenz oder einer Unterstützerliste die Wahrscheinlichkeit steigt, dass man Mittel bewilligt bekommt, die man beantragt hat.«¹⁹¹

Eine einzelne Institution oder ein Unternehmen wäre darüber hinaus nicht in der Lage, ein ausbildungsbegleitendes Seminarprogramm in diesem Umfang und in dieser Vielfalt zu organisieren. Die schrittweise Heranführung der Jugendlichen an die Auslandsaufenthalte hat sich jedoch als pädagogisch sinnvoll und in der Praxis erfolgreich erwiesen. Auch ist es für alle Beteiligten von Vorteil, dass es Partnerschaften mit einer Vielzahl europäischer Länder gibt:

»Einen Vorteil der Netzwerkstruktur sehe ich natürlich darin, dass es die Bandbreite der Zielländer sehr stark erweitern kann, weil normalerweise eine Einzelinstitution einen Kontakt mit einem europäischen Partner, der meistens sehr aufwendig ist, meistens nur ein oder maximal zwei Kontakte hat.«¹⁹²

Das QFC zieht aus dem Netzwerk den Nutzen, dass ihm eine aufwendige Teilnehmerakquisition erspart bleibt:

»... in dem klassisch dualen Modell [ist] es sehr schwierig, Gruppengrößen zusammenzubekommen, die für ein Seminar sinnvoll handhabbar sind, also man muss viele Einzelverhandlungen mit Betrieben führen, nur hingegen wenn Jugendliche in einer Verbundausbildung oder in einer öffentlich geförderten Ausbildung bei Bildungsträgern sind, dann hat man normalerweise Gruppenzusammensetzungen, die so um die 15 bis 20 Teilnehmer sind.«¹⁹³

Auf die Übertragbarkeit der Aktivitäten auf andere Regionen angesprochen, sagte einer der Vertreter des QFC, dass die Ausbildungsverbünde an und für sich eine »Notstruktur« in Ermangelung an einer ausreichenden Zahl betrieblicher Ausbildungsplätzen sei.

»Deswegen glaube ich, dass es also [...] in der Notsituation gut funktioniert hat, sich aber die Frage der Finanzierung stellt. Also solange [...] am Grundmodell der betrieblichen Finanzierung von Erstausbildung festgehalten wird, glaube ich, dass diese triale Struktur bundesweit eher ein Nischendasein führen wird.«¹⁹⁴

191 Interview QFC 2.

192 Interview QFC 2.

193 Interview QFC 2.

194 Interview QFC 2.

Bestimmte Ausbildungsinhalte, für die eine spezifische technische Ausstattung, spezialisiertes Personal und spezifisches Know-how erforderlich seien, würden sich hingegen für eine Ausbildung im Verbund eignen, so z.B. hoch spezialisierte technische Fertigkeiten, oder eben auch soziale und interkulturelle Kompetenz. Dies könnte insbesondere für kleine und mittlere Unternehmen interessant sein,

»... wenn interkulturelle Kompetenz immer stärker in die Berufsbilder reinrutscht, also gesetzlich letztlich vorgeschrieben ist für den Auszubildenden, dann nehme ich an, dass ein Verbundmodell auf so einer interkulturellen Kompetenzvermittlungsebene, dass das sehr viel Zukunft hat.«¹⁹⁵

Diese Erfahrungen ließen sich auch auf Teile der beruflichen Weiterbildung ausweiten, die durch den neuen Tarifabschluss in der Chemiebranche auf eine neue Basis gestellt wurde. Hierfür müssten nun »Strukturen entwickelt werden [...], wie denn diese Weiterbildungen, diese betrieblich formierten Weiterbildungsziele, dann in praktische Bildungsmaßnahmen umgesetzt werden.«¹⁹⁶ Auch hier könne man auf bereits bestehenden Verbundstrukturen aufbauen.

4.2.5. Einschätzung der Kooperation und Vernetzung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Netzwerk des QFC auf bereits vorhandene, gewachsene Strukturen aufbaut und ein von Vertrauen geprägtes Kooperationsverhältnis zwischen den Netzwerkpartnern vorhanden ist. Das Engagement einzelner Personen und die zwischenmenschlichen Beziehungen untereinander sind für den Kommunikationsfluss und die reibungslose Zusammenarbeit von zentraler Bedeutung. Dennoch ist das Netzwerk kein Selbstzweck, sondern die Motivation, sich zu vernetzen, ist wesentlich materiell begründet. Da hierbei auch materielle Abhängigkeiten eine Rolle spielen, handelt es sich nicht um ein dezentral strukturiertes Netzwerk aus vollkommen gleichberechtigten Partnern. Der Impuls für gemeinsame Netzwerkaktivitäten geht vielmehr zumeist vom QFC aus, oder aber er wird über das QFC geleitet, sodass dem QFC die zentrale Funktion des »Netzwerkmanagers« zugeschrieben werden kann. Diese Rolle des QFC wird von den anderen Netzwerkpartnern anerkannt. Das QFC hat erkannt, dass die Pflege des Netzwerkes und der Kooperationsbeziehungen zu den Aufgaben des Netzwerkmanagers gehört, und tut dies durch die beschriebenen Veranstaltungen.

¹⁹⁵ Interview QFC 2.

¹⁹⁶ Interview QFC 1.

5. ERFAHRUNGEN UND WIRKUNGEN AUS DER SICHT DER AKTEURE

In diesem Kapitel gehen wir der Frage nach, welche Erfahrungen das QFC bislang bei der Umsetzung seiner Qualifizierungsaktivitäten gemacht hat. Zum einen geht es um die Lernprozesse und Veränderungen, die die Auszubildenden durch die Aktivitäten durchlaufen, zum anderen um den beschäftigungspolitischen Aspekt. Die Untersuchung stützt sich dabei auf schriftliche Berichte von Seminarleitern und Auszubildenden sowie auf die Interviews mit Experten und Auszubildenden. Anhand eines Austausches mit Italien und der Kooperation des QFC mit der Firma Radici wird außerdem beschrieben, zu welchen Ergebnissen der modulare Aufbau des Qualifizierungskonzeptes führen kann. An diesem Beispiel lassen sich darüber hinaus die Annahmen des QFCs hinsichtlich der Korrelation zwischen interkultureller Kompetenz und Beschäftigungsfähigkeit überprüfen. Über die Auswirkungen auf die Beschäftigungsfähigkeit der Jugendlichen gibt die Sekundäranalyse zweier Befragungen von Auszubildenden durch das Zentrum für Sozialforschung Halle (ZSH) Aufschluss.

5.1. BEWERTUNG DURCH BETEILIGTE

Zu den Beteiligten zählen diejenigen, die unmittelbar in die Qualifizierungsaktivitäten involviert sind: zum einen die Seminarleiter, zum anderen die Auszubildenden. Die Seminarleiter schreiben nach jedem Seminar einen Sachbericht, in dem sie eine Einschätzung des Seminargeschehens geben. Diese Berichte liegen für die Module 1, 2 und 3 vor. Die Auszubildenden, die ein Praktikum im Ausland absolvieren (Modul 4), werden ebenfalls gebeten, einen Fachbericht zu schreiben. Über die Module 5 und 6 lagen keine Berichte vor.

5.1.1. Einschätzung durch Verantwortliche des QFC

Das QFC machte anfangs die Erfahrung, dass die Jugendlichen schwer für Auslandsaufenthalte zu motivieren waren. Während die ersten Teilnehmer erst noch

mit Unterstützung der Ausbilder zu diesem Schritt überzeugt werden mussten, äußern sie inzwischen von sich aus den Wunsch, mitfahren zu dürfen:

»... so dass also auch mittlerweile die Situation ist, dass die Jugendlichen selber nachfragen. Anfangs war aber diese autoritäre Heranführung möglicherweise eine Strategie, die zumindest erfolgreich war, ob die sinnvoll und richtig war ist vielleicht eine andere Diskussion.«¹⁹⁷

Der Vertreter des QFC beschreibt die Vorbehalte der Jugendlichen:

»Wir haben auch dann angefangen, mit Polen, als Beitrittskandidaten in die EU, Kontakte aufzubauen und hatten dann hier, auch gegenüber Polen, noch größere, aber anders gelagerte, Vorbehalte vorgefunden als gegenüber z.B. [...] Frankreich oder Italien, denn hier herrscht eine gewisse Angst vor, dass mit dem freien Güterverkehr und vor allem mit der Freizügigkeit der Arbeitnehmer hier natürlich eine Konkurrenz um die Arbeitsplätze stattfindet und zudem auch erhebliche Vorurteile gegenüber Polen, was Eigentumsdelikte u.Ä. angeht, vorherrschen und es für die deutschen Jugendlichen alles andere attraktiver war, als für eine Woche oder zwei nach Polen zu fahren und dort auch Polen kennen zu lernen. Und die Vorstellung, in einem polnischen Betrieb ein Betriebspraktikum zu machen, haben alle als völlig absurd abgetan.«¹⁹⁸

Oftmals erweisen sich während eines internationalen Austausches oder einer Begegnung die berufsfachlichen Kenntnisse als Gemeinsamkeit zwischen den Deutschen und den ausländischen Partnern. Deshalb ist es auch sinnvoll, ein gemeinsames berufsspezifisches Projekt durchzuführen:

»Die Überraschung unserer Jugendlichen ist sehr groß, auch der Ausbilder, wenn sie den gleichen Geräte, die hier stehen, auch in Italien sehen, weil sie das nie vermutet hätten und [...] dass sie über den Umgang mit der Technologie auch den Umgang mit Fachbegriffen miteinander kommunizieren, ohne die Sprache zu können. Das ist eine Erfahrung, die, denke ich auch, in dieser globalisierten Welt oder auf diesem gemeinsamen Markt in der EU zunehmen wird und mit eine der Schlüsselqualifikationen sein wird, um überhaupt seinen erlernten Beruf ausüben zu können.«¹⁹⁹

Das QFC ist außerdem davon überzeugt, dass die Qualifizierungsaktivitäten der Förderung von »benachteiligten« Jugendlichen dienen, weil die Seminare und Reisen ein anderes Lernumfeld schaffen und andere Lehrmethoden zum Einsatz kommen als in der (Berufs-) Schule, mit der die meisten eher negative Erfahrungen ver-

197 Interview QFC 2.

198 Interview QFC 1.

199 Interview QFC 1.

binden. Bei den Auslandsaufenthalten gehe es um das Lernen durch Erfahrung, dass die soziale Kompetenz der Jugendlichen fördere und zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung beitrage. So könnten ihre vielleicht ursprünglich schlechten Startchancen kompensiert werden.²⁰⁰

Besonders erfolgreich seien die Auslandspraktika, denn alle Praktikanten fanden nach ihrer Rückkehr einen Arbeitsplatz in Deutschland:

»[Die Jugendlichen], die an solchen Praktikumsprogrammen teilgenommen haben, [haben] eigentlich soweit ich das im Blick habe oder soweit mein Kenntnisstand ist ohne Ausnahme hinterher einen Job gefunden [...], und das vor dem Hintergrund der schwierigen Einstiegssituation an der zweiten Schwelle hier in der Region.«²⁰¹

5.1.2. Einschätzung der Seminarleiter

Alle Seminarleiter/innen schreiben nach Abschluss einer Qualifizierungsaktivität (Seminar, Studienreise oder Austausch) einen Sachbericht. Diese Berichte dienen zum einen den Seminarleitern zu einer Reflexion und Auswertung des Seminars. Zum anderen erhalten die Organisatoren des QFC wichtige Informationen über den Verlauf der Aktivitäten. Die Sachberichte gliedern sich zumeist in einen »themenzentrierten« und einen »prozessorientierten« Bericht. Diese Aufteilung geht auf eine Vorgabe seitens des QFCs zurück. Der themenzentrierte Bericht beschreibt die Umsetzung des Seminarprogramms. Der prozessorientierte Bericht geht auf gruppendynamische Prozesse während des Seminars ein. Die »themenzentrierten« Berichte gelten als »offizielle« Berichte, die auch nach außen weitergegeben werden, z.B. an Mittelgeber. Der »prozessoriente« Bericht dient als »interner« Bericht und verbleibt im QFC. Er soll den Referenten die Möglichkeit geben, auch über Ereignisse oder gruppeninterne Probleme zu berichten, die sie im »offiziellen«, themenzentrierten Bericht aus Gründen der Diskretion oder des Datenschutzes nicht schreiben würden.

Das QFC hat Leitfragen entwickelt²⁰², an denen sich die Berichte orientieren sollen. Danach soll der Bericht die Zielsetzung, die Programmpunkte und den Teilnehmerkreis beschreiben. Auch die didaktisch-methodische Umsetzung und die Seminar Kritik soll dokumentiert werden. Abschließend soll der Seminarleiter eine Einschätzung und Vorschläge für weitere Seminare geben. Darüber hinaus gibt es Fragen, die auf die unterschiedlichen Module abgestimmt sind. Der prozessorien-

200 Interview QFC 2.

201 Interview QFC 2.

202 Die Leitfragen befinden sich im Anhang.

tierte Bericht soll auf Auseinandersetzungen und Konflikte in der Gruppe eingehen. Hier soll auch berichtet werden, ob es seitens der Teilnehmer Ressentiments gegenüber Andersdenkenden gab und wie damit umgegangen wurde.²⁰³ Diese Leitfragen sind im Prinzip ein sinnvoller Ansatz für eine Standardisierung der Seminarberichte und gewährleisten – wenn sie gewissenhaft beantwortet werden – dass die Verantwortlichen des QFC über Ablauf, Lernerfolg und etwaige Schwierigkeiten während der Seminare informiert werden.

Allerdings sind einige der Fragen u.E. zu abstrakt und verwenden teilweise Begrifflichkeiten, die einer näheren Definition und eventuell einer theoretischen Diskussion innerhalb des Mitarbeiter- und Referentenkreises erfordern. So bleibt in der Frage zu Modul 1: »Wie wurden die Jugendlichen in Hinblick auf ihre individuelle Verortung angeleitet und eingestimmt?« unklar, was mit der »individuellen Verortung« gemeint ist. Auch die Frage Nr. 3: »Wie wurden Jugendliche für kulturelle Reize aus anderen Zusammenhängen sensibilisiert?« ist etwas unglücklich formuliert und lässt offen, was unter »kulturellen Reizen aus anderen Zusammenhängen« zu verstehen ist. Es wäre eventuell auch sinnvoll, die Fragen durch Beispiele zu erläutern oder durch Unterfragen weiter aufzufächern, um die Seminarleiter zu einer differenzierteren Darstellung zu animieren. Die Frage Nr. 3 könnte z.B. lauten: »Wie wurde mit dem Thema kulturelle Identität/ kulturelle Unterschiede umgegangen?« Diese Frage könnte durch weitere ergänzt werden, z.B.: Wurde über Jugendkultur gesprochen? Wurden Stereotypen und Vorurteile thematisiert? Wurde über das Thema Migranten in Deutschland diskutiert? Wurden hierbei Musik oder typische Landesgerichte oder andere Besonderheiten anderer Länder einbezogen? usw.

Die Leitfragen sollten außerdem zu einer Verknüpfung der Seminarthemen mit den eingesetzten Methoden und den Diskussions- und Lernprozessen der Teilnehmer führen. Es ist außerdem zu überdenken, ob eine Aufteilung in einen »themenzentrierten« und einen »prozessorientierten« Bericht wirklich Sinn macht. Sicher sind die Überlegungen zum Datenschutz berechtigt. Eine Alternative könnte sein, die Berichte zu anonymisieren (oder von den Seminarleitern anonymisieren zu lassen), bevor sie an offizielle Stellen weitergegeben werden.

Die Sachberichte sind von sehr unterschiedlicher Qualität und Intensität. Einige Seminarleiter beschreiben sehr ausführlich den Verlauf des Seminars und gehen auch auf Konflikte in der Gruppe ein. Andere Berichte bleiben hingegen eher oberflächlich. Aus den Sachberichten der Seminarleiter geht hervor, dass in

203 Leitfragen für Sachberichte (siehe Anhang).

der Regel der überwiegende Teil der Seminarteilnehmer mit den Seminaren zufrieden ist. Die Seminare werden als persönliche Bereicherung empfunden. Zufriedenheit äußern die Teilnehmer auch in Bezug auf den Sprachkurs. Die Projektarbeit wird häufig anfänglich mit großer Skepsis betrachtet. Am Ende der Seminare bewerten die Teilnehmer sie hingegen meist als gewinnbringende Erfahrung. Allerdings wurde deutlich, dass genügend Zeit für die Projektarbeit gelassen werden sollte. Unklar bleibt allerdings, mit welchen Methoden die Seminareinschätzungen der Auszubildenden erhoben wurden.

Anhand dieser Berichte lässt sich z.B. auch feststellen, dass bei Seminarleitern oder Referenten teilweise noch Schulungsbedarf besteht:

»Die Teilnehmer (einschließlich mir [i.e. die Teamerin]) haben, zumindest nach der Erklärung von [der Seminarleiterin] nicht verstanden, was ein Vorurteil ist und was ein Stereotyp ist. Sie führte an, dass ein typisches Stereotyp z.B. die Pünktlichkeit der Deutschen und die Unpünktlichkeit und die Gastfreundschaft der Polen sei, dass ein polnischer Gastgeber völlig beleidigt ist, wenn man das Angebotene nicht annimmt. M.E. werden bei solchen Beispielen kulturelle Besonderheiten und Stereotype vermischt.«²⁰⁴

Eine Seminarleiterin macht den Vorschlag, nicht so viele »langatmige Vorträge« von Referenten zu halten, sondern lieber Aktionen anzubieten, in die Jugendlichen aktiv eingebunden werden. Teilnehmer der Studienreisen äußerten den Wunsch, in zukünftigen Seminaren noch stärker mit Jugendlichen des Gastlandes in Kontakt treten zu können.

Eine Seminarleiterin meinte im Interview, die Seminare des QFC sollten nicht vollkommen kostenfrei für die Teilnehmer sein:

»... dass man einen gewissen Teil der Reise bezahlen lässt, es muss nicht viel sein, also die wissen auch dass Auszubildende nicht sehr viel Geld verdienen und dass die auch nicht soviel bezahlen können, aber dass sie zumindest einen kleinen Teil bezahlen um ne Motivation zu kriegen [...] . Das wir eben oftmals auch den Fall haben, ja kostet nichts – ist nichts wert.«²⁰⁵

Aus den Seminarberichten geht hervor, dass sich die Teilnehmer häufig mehr Freizeit wünschen. Dies hängt möglicherweise mit falschen Erwartungen der Teilnehmer zusammen, die eher auf Urlaub denn auf ein Seminar eingestellt sind. Die Teilnehmer, die wenig Seminarerfahrung mitbringen, sind dann offensichtlich überrascht, wie anstrengend eine solche Zeit sein kann.

204 Sachbericht Deutsch-Polnisches Jugendseminar (2002) B, S. 5.

205 Interview Seminarleiterin.

5.1.3. Eindrücke der Ausbilder

Im Rahmen dieser Expertise wurden zwei Ausbilder und ein Ausbildungsleiter zu ihren Erfahrungen mit den Aktivitäten zur interkulturellen Kompetenzentwicklung und zur Kooperation mit dem QFC befragt. Die Ausbilder bestätigen in ihren Aussagen die Notwendigkeit für Aktivitäten zur Förderung der interkulturellen Kompetenz und Mobilität. Sie sind selbst teilweise überwältigt von den Veränderungen, die die Jugendlichen gemacht haben. Der Leiter einer Ausbildungsstätte beobachtet bei den Jugendlichen zu Beginn der Ausbildung Schwierigkeiten im sozialen Verhalten, insbesondere in der Konfliktfähigkeit. Die Methoden, die das QFC bei seinen Seminaren einsetzt, hält er für geeignet, soziale Kompetenz zu entwickeln:

»... die Jugendlichen sind nicht in der Lage, ohne irgendwo abseits zu fallen, sich mit Konflikten auseinander zu setzen, und solche Situationen wurden in Rollenspielen u.Ä. vorgelebt.«²⁰⁶

Ein Ausbilder hält insbesondere die Auslandsaufenthalte für ein geeignetes Instrument zur Förderung von »benachteiligten« Jugendlichen, da sie dadurch einen Vorteil gegenüber betrieblich ausgebildeten Jugendlichen, die nicht im Ausland waren, hätten:

»Gerade diese benachteiligten Jugendlichen haben ja irgendwo Defizite und diese Defizite können sie ja, wenn sie wollen, ausgleichen, sie können das kompensieren, was sie im Ausland gesehen und kennen gelernt haben. [...]. Das hat einen Vorteil [...] gegenüber anderen Auszubildenden, die in der Firma oder in einem kleinen Betrieb ausgebildet werden [...].«²⁰⁷

Ein besonderer Stellenwert wird seitens der Ausbilder der Begleitung von Auslandsseminaren bzw. bei Arbeitseinsätzen und Praktika im Ausland beigemessen. Ein Ausbilder berichtet darüber, dass extra ein Ausbilder für die Begleitung einer kleinen Gruppe von Köchen, die ein Praktikum in Österreich absolviert haben, abgestellt wurde:

»... grad für die Benachteiligten ist es schon sinnvoll, die kriegen Heimweh, die sind mitunter das allererste Mal im Ausland, das allererste Mal von zu Hause weg, und dort muss dann irgendwie 'ne Mutti oder Vati da sein, 'ne vertraute Person, man glaubt ja nicht, wie an sich robuste Kerle, überaus robust, dann plötzlich in sich zusammenbrechen und [...] zu Kindern werden, zu Kleinkindern, ja es ist schon so. Ja, Heimweh und ein bisschen heulen, da sitzt der da und flennt.«²⁰⁸

206 Interview Ausbildungsleiter.

207 Interview Ausbilder 2.

208 Interview Ausbilder 1.

Die Praktika seien aber für eben diese Jugendlichen sehr positiv und erfolgreich verlaufen. Die Effekte der Auslandsaufenthalte auf die Jugendlichen haben die Ausbilder tief beeindruckt. Dazu gehören die Steigerung des Selbstwertgefühls und die Ausbildung von Kritikfähigkeit:

»Die Lehrlinge sind kritischer geworden. Sie sind pfiffiger in zweierlei Hinsicht. Sie sind fordernder im Unterricht und stellen aber auch selber hohe Anforderung an sich selber. Das ist an und für sich der positive Effekt von solchen Seminaren im Ausland.«²⁰⁹

Ein anderer Ausbilder konstatiert ähnliche Veränderungen und plädiert dafür, die Belohnungsfunktion von Auslandsaufenthalten zu nutzen:

»... sie kommen wieder mit einem Selbstwertgefühl, das ist Wahnsinn. Vielleicht ein bisschen überzogen dann manchmal, ja, aber damit muss man leben. Die schweben so hoch über der Erde, »ja ich war im Ausland«- »ich war dort«... «²¹⁰

Die Ausbilder sehen auch die Vorteile der Verbundstruktur, die das Netzwerk ermöglicht. Einen »Dritten Lernort« hält einer der beiden interviewten Ausbilder für sehr sinnvoll:

»Für die Erfahrung der Auszubildenden ist ein dritter Lernort nicht schlecht. Denn jeder Ort hat seine Vor- und Nachteile. Und die Lehrlinge merken doch sehr schnell was funktioniert und was nicht funktioniert. Da finde ich es schon gut, wenn sie auch mal woanders sind.«²¹¹

Schließlich erkennen die Ausbilder auch den strukturpolitischen Standortvorteil, den die Qualifizierungsaktivitäten und die Netzwerkarbeit des QFC bringen:

»Denn irgendwann werden die ausgebildeten Leute auch gebraucht. Auch hier. Und ich sehe das ganze System vom QFC auch dazu, dass nicht nur die gut Ausgebildeten weggehen, sondern auch die gut Ausgebildeten in unserer Region bleiben. Und da müssen wir noch ein bisschen was tun.«²¹²

An diesen Eindrücken wird die wichtige Funktion deutlich, die die Ausbilder bei der Begleitung der Auslandsreisen und Praktika im Ausland einnehmen. Ihnen fällt im Wesentlichen die Aufgabe zu, die Erfahrungen, die die Jugendlichen im Ausland machen,

209 Interview Ausbilder 2.

210 Interview Ausbilder 1.

211 Interview Ausbilder 2.

212 Interview Ausbilder 2.

nach deren Rückkehr mit ihnen zusammen aufzuarbeiten. Aus den Kommentaren der Ausbilder sprechen Begeisterung und auch ein bisschen Stolz. Dies zeigt, dass die Auslandsaufenthalte für die Ausbilder selbst nicht nur zusätzliche Arbeitsbelastung mit sich bringen, sondern auch Motivation und Erfolgserlebnis bedeuten.

5.1.4. Berichte der Auszubildenden

Im Rahmen dieser Expertise wurden vier Praktikumsberichte untersucht, die alle von Frauen geschrieben wurden. Außerdem stützen wir unsere Untersuchung auf zwei Interviews mit einem Auszubildenden und einem ehemaligen Auszubildenden (beides Männer). Die Praktikumsberichte sind sehr ausführlich und geben einen guten Eindruck von dem Verlauf und den Erfahrungen, die die Jugendlichen im Ausland gemacht haben. Die Praktikantinnen formulieren anfangs ihre Ängste und Vorbehalte, die sie vor Antritt des Praktikums hatten: Wie wird meine Position als Ausländerin sein, sowohl im privaten Kontext (in der Gastfamilie) als auch im beruflichen Umfeld (im Praktikumsbetrieb) und wie werde ich mit den eventuell anderen betrieblichen Abläufen und Gepflogenheiten zurechtkommen? Das größte Kopfzerbrechen machte den meisten die (vermeintlich) mangelnden Fremdsprachenkenntnisse. Aus allen vier Praktikumsberichten, die uns vorlagen, ging hervor, dass die Ängste und Vorbehalte unbegründet waren. Alle Praktikanten machten ausnahmslos positive Erfahrungen mit ihren Gastfamilien und wurden auch in den Praktikumsbetrieben freundlich aufgenommen. Die Einschätzungen, ob sie durch das Praktikum fachlich profitieren konnten, gehen bei den einzelnen Praktikantinnen auseinander. Während eine Praktikantin aus London beklagt, dass die Tätigkeit nicht ihrer Ausbildung entsprach und sie überwiegend zu Hilfsarbeiten (Kopieren, Ablage, Unterlagen sortieren) herangezogen wurde, berichtet eine Zahnarzthelferin, die ihr Praktikum in Dublin absolvierte, dass sie sowohl neue Therapiemethoden erlernt hat, als dem irischen Praxisteam auch ihrerseits neue Techniken vermitteln konnte, die sie in ihrer Ausbildung in Deutschland gelernt hatte. Auch ein anderer Praktikumsbericht macht deutlich, wie prägend eine solche Auslandserfahrung ist. Die Praktikantin habe gelernt

»... dass sich Vorurteile in den Köpfen der Menschen befinden und nur deshalb bestehen, weil man nicht darüber spricht. Ich habe mich entschlossen, ein Studium im Bereich Wirtschaft und Fremdsprachen zu machen. Dabei wird mir dieser Monat immer in Erinnerung bleiben.«²¹³

213 Praktikumsbericht 1, S. 3.

Die Unterbringung in Gastfamilien ist ein wichtiges Element, um den Alltag des Gastlandes kennen zu lernen. Eine Praktikantin machte die Erfahrung, dass ihr besonders der Umgang mit den kleinen Kindern der Gastfamilie geholfen hat: »Ich nutzte den Kontakt zu den Kindern auch, um mein Englisch zu verbessern, denn die Kinder machten sich einen Spaß daraus, meine Fehler zu verbessern [...]«²¹⁴. Auch einer der interviewten Auszubildenden war von seiner Gastfamilie beeindruckt. Er erlebte Gastfreundschaft, bekam einen intensiven Eindruck vom Alltagsleben in Italien und erzielte schnelle Erfolge in der fremden Sprache:

»In dieser Familie da, einen Monat lang teilen die ihr Haus mit dir, man isst dann immer mit denen, man hat dann natürlich auch mitgeholfen, aber nach einer Woche, dann konnte man auch, in Anführungszeichen, richtig gut Italienisch sprechen und dann konnte man sich richtig gut mit denen unterhalten. Die haben mir dann richtig tolle Sachen gezeigt, also da bei der Gastfamilie, [das] war das Beste.«²¹⁵

Mehrere der Praktikantinnen schreiben in ihren Berichten, dass sie sich vorstellen könnten, später in ihrem Gastland zu arbeiten. Allein, dass diese Möglichkeit besteht, die den persönlichen Aktionsradius erweitert, empfindet eine Praktikantin als Gewinn: »[...] ich weiß, dass ich die Möglichkeit habe, im Ausland arbeiten zu können. Ob ich diesen Schritt einmal wagen werde, ist eine andere Frage, aber es ist für mich persönlich wichtig zu wissen, dass ich es könnte«²¹⁶. Dieselbe Praktikantin ist auch der Meinung, dass sich durch das Praktikum ihr Selbstvertrauen gestärkt hat. Die beiden Auszubildenden, mit denen Interviews geführt wurden, konstatierten ebenfalls, dass sie sich verändert haben: »Ich bin offener, offener der Welt gegenüber«²¹⁷, stellt einer der beiden fest. Mehr als an sich selbst fallen ihnen die Persönlichkeitsentwicklung und der Kompetenzzuwachs ihrer Kollegen auf, die ebenfalls an den Seminaren teilgenommen haben:

»Na, also mit anderen Leuten ins Gespräch zu kommen, das ist mir dadurch viel einfacher gefallen und dass man nicht mehr so zurückhaltend ist. Extrem hab ich es bei meinem Kumpel gemerkt, der mit war. Der war immer ein ganz Schüchterner, wenn er Leute nicht kannte, hat er kein Wort gesagt. Genauso war es in der Lehre, da hat er auch kein Wort gesagt, und dann ist er richtig aufgeblüht. Durch die Seminare ist er richtig gesprächig geworden. War absolut der Hammer.«²¹⁸

214 Praktikumsbericht 2, S. 5.

215 Interview Auszubildender 2.

216 Praktikumsbericht 2, S. 9.

217 Interview Auszubildender 1.

218 Interview Auszubildender 2.

Dass die Auszubildenden durch diese Erfahrungen motiviert und mutig geworden sind, zeigt auch die spontane Reaktion eines Auszubildenden auf die Frage, ob er bereit wäre, an einem Praktikum in Italien teilzunehmen, wenn es ihm angeboten werden würde:

»Wir haben jetzt [...] ein Italienischseminar, was alle 2 Wochen einen Tag stattfindet für 3, 4 Stunden, wo wir Italienisch lernen. Und die Grundbegriffe sitzen soweit. Und ich könnte mir vorstellen: morgen ins Flugzeug und weg.«²¹⁹

Aus den schriftlichen Berichten der Praktikanten spricht allerdings auch die Angst, als Ausländer/in diskriminiert zu werden. Keine der Praktikantinnen machte jedoch derart negative Erfahrungen, im Gegenteil:

»In Dublin hatte ich selten mit Vorurteilen zu kämpfen. Es war eher so, dass viele Leute offen über ihre Erfahrungen gesprochen haben, um Vorurteile gar nicht erst aufkommen zu lassen. Es war interessant festzustellen, welche positiven und negativen Erfahrungen mit uns Deutschen gemacht wurden. Andererseits war es auch spannend, die bei uns herrschenden Vorurteile gegenüber anderen Kulturen bestätigt oder unbestätigt zu sehen.«²²⁰

Die anfängliche Skepsis und Unsicherheit verwandelt sich bei einigen in Begeisterung für das Gastland:

»In den ersten Wochen meines Auslandsaufenthaltes in Irland verglich ich fast alles mit Deutschland, und ich muß gestehen, Irland schnitt fast immer besser ab. Die Menschen sind vielleicht unpünktlicher als wir deutschen (sic), strahlen aber auch in Stresssituationen mehr Ruhe aus. Es existieren eine höhere Toleranz als in Deutschland, und die Iren sind zugänglicher [...].«²²¹

Einer der interviewten Auszubildenden kritisiert allerdings, dass er und seine Kollegen sich während eines Praktikums in Italien ein bisschen alleingelassen gefühlt haben. Die Rahmenbedingungen, wie Unterbringung und der Praktikumsplatz im Betrieb, wurden zwar organisiert, doch darüber hinaus war kein Betreuer aus Deutschland vor Ort:

»... das fand ich ein bisschen schade, [dass], als wir den Monat unten waren, uns keiner betreut hat. Also, da sind wir mit dem Auto selber runter gefahren. Natürlich Hotel und alles hatten sie super organisiert, da gab es keine Probleme. Dann sind wir auf Arbeit gekommen. Es war halt nur blöd, dass wir alleine runter fahren mussten mit dem Auto und uns keiner so richtig geholfen hat.«²²²

219 Interview Auszubildender 1.

220 Praktikumsbericht 1, S. 3.

221 Praktikumsbericht 2, S. 7.

222 Interview Auszubildender 2.

Dennoch hat dieser Auszubildende von dem Praktikum profitiert, denn er hat auf Grund seiner Auslandserfahrungen und den Kontakten, die er zu dem italienischen Praktikumsbetrieb geknüpft hat, seinen späteren Arbeitsplatz in Deutschland gefunden. Daher ist er auch überzeugt, dass die Seminare, der internationale Austausch und das Praktikum seine Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessert haben:

»Ich denke mal, wer kann das schon in seine Bewerbung rein schreiben, dass man an einem Auslandspraktikum teilgenommen hat oder diese ganzen Lehrgänge, die das QFC gemacht hat. Wenn ich da bei anderen Leuten die Bewerbungen sehe, die haben vielleicht ein Drittel davon drin stehen, was ich drin stehen habe. Und die ganzen Seminare, die ich besucht habe, das ist doch was, was man mit reinschreiben kann, was nicht jeder hat. Also, ich denke mal, das ist ein großer Vorteil, wenn man so was mitgemacht hat.«²²³

Auch die Zahnarzthelferin ist der Meinung, dass die gute schriftliche Beurteilung, die sie aus der irischen Praxis bekam, ihre Berufschancen verbessern wird.

Die Auszubildenden haben eine sehr rationale Einschätzung der Arbeitsmarktsituation in den Neuen Ländern. Auf die Frage, ob die Qualifizierungsaktivitäten des QFC sinnvoll sind und die Mobilitätsbereitschaft fördern, antwortete einer der interviewten Jugendlichen:

»Gerade hier in Sachsen-Anhalt ist es ja so, dass wir das Schlusslicht sind in Sachen Arbeitslosenzahlen [...], und [es] wird früher oder später auf uns zukommen, den Standort zu wechseln. Also ich denke nicht, dass in naher Zukunft was passieren wird in der Politik, [das] uns ermöglichen wird, hier zubleiben. Und gerade deswegen: Man übt sozusagen die Flexibilität. Man lernt andere Leute kennen und hat es später einfacher.«²²⁴

Die Berichte der Praktikantinnen und die Interviews sprechen dafür, dass die Ziele der Auslandsaufenthalte erreicht wurden: Die Jugendlichen haben sich intensiv mit der Situation, fremd in einem Land zu sein, auseinandergesetzt. Ihre Ängste vor Diskriminierung haben sich dabei nicht bestätigt, im Gegenteil: die Gastfreundschaft der Kollegen und Gastfamilien hat sie tief beeindruckt. Die Berichte lassen vermuten, dass sich diese Erfahrung auf ihre eigene Einstellung und ihren Umgang mit ausländischen Kollegen im eigenen Land auswirkt. Die ausführlichen Praktikumsberichte zeugen von einer großen Motivation und einem hohen Reflektionsgrad der Jugendlichen. Auch die Eindrücke und Kommentare der inter-

223 Interview Auszubildender 2.

224 Interview Auszubildender 1.

viewten Jugendlichen dokumentieren, dass sie vielfältige und in der Mehrzahl positive Erfahrungen im Ausland gesammelt und diese in neue Erkenntnisse überführt haben. Sie stellen selbst fest, dass sie selbstbewusster und offener gegenüber Neuem geworden sind. Die Jugendlichen sind kritischer gegenüber sich selbst und anderen geworden, sind motiviert und übernehmen Verantwortung.

5.2. KOOPERATION MIT RADICI – BEISPIEL FÜR DIE ERFOLGREICHE UMSETZUNG DER QUALIFIZIERUNGSAKTIVITÄTEN

Im Rahmen des SOKRATES-Programms der Europäischen Union führte das QFC 1999 ein Austauschprojekt mit einer italienischen Partnereinrichtung, einer berufsbildenden Schule, durch. Der Austausch wurde durch ein fünftägiges Seminar vorbereitet, das aus einem Sprachkurs und Länderkunde bestand. Außerdem sammelten die Auszubildenden Material für das gemeinsame Umweltschutzprojekt zum Thema Gewässerschutz in den Regionen Lombardei und Bitterfeld. Über eine Videokonferenz nahmen die Jugendlichen Kontakt mit den italienischen Austauschpartnern auf. Der Austausch selbst bestand aus einem zweiwöchigen Aufenthalt in Italien und einem ebenso langen Gegenbesuch der italienischen Berufsschüler in Halle. Sowohl im Raum Bitterfeld, als auch in der Lombardei bearbeiteten die Jugendlichen das Projekt »Mensch und Wasser« und drehten dazu einen Videofilm. Der gesamte Austausch wurde darüber hinaus von der Werkstatt für interkulturelle Medienarbeit in einem Video dokumentiert.

Während einer Betriebsbesichtigung bei dem italienischen Chemiekonzern Radici im italienischen Novara hatten einige Jugendliche die Idee, dort ein Praktikum zu absolvieren. Mit Hilfe seiner internationalen Kooperationspartner konnte das QFC noch im gleichen Jahr acht Jugendlichen der Ausbildungsplatzinitiative einen vierwöchigen Sprachkurs in Florenz und daran anschließend ein zweimonatiges Betriebspraktikum in Novara ermöglichen. Ein Vertreter des QFC fasst die Entwicklung folgendermaßen zusammen:

»Der Aufenthalt in Italien sollte gar nicht bedeuten, sich zu irgendetwas Längerfristigem zu verpflichten, sondern nur, sich vorzustellen, für 14 Tage nach Italien zu gehen. Es war schon schwierig genug, dafür die Bereitschaft zu finden, und auch ohne die Unterstützung der Ausbilder in den Bildungseinrichtungen, die die Jugendlichen schon gedrängt haben, das auch zu machen, oder ihnen als eine Belohnung angeboten haben, wäre es nicht zustande gekommen. [...] Das Ganze hat

sich innerhalb weniger Wochen abgespielt, die Deutschen waren vierzehn Tage in Italien, dann waren die Italiener 14 Tage hier. Noch im gleichen Jahr sind sieben von den vierzehn auf eigene Initiative wieder in das Land gefahren, um ein Betriebspraktikum zu machen. Das war für uns alle auch überraschend, was da dann innerhalb von so kurzer Zeit alles passierte.«²²⁵

Inzwischen hat der internationale Konzern Radici einen Standort auf dem ehemaligen Hydrierwerk in Zeitz angesiedelt. Die ehemaligen Praktikant/innen und andere Absolventen der Ausbildungsplatzinitiative haben dort eine Beschäftigung gefunden. Das Unternehmen hat sich zudem dazu entschlossen, selbst in der Berufsausbildung tätig zu werden. Da die Zahl der geplanten Ausbildungsplätze die Kapazität und Leistungsfähigkeit des italienischen Unternehmens überfordert, wurde das QFC beauftragt, die Ausbildung im Verbund mit anderen Betrieben und Bildungsträgern nach dem Vorbild der Ausbildungsplatzinitiative zu koordinieren. Auch für diese Auszubildenden sind Seminare zur Vermittlung von sozialer und interkultureller Kompetenz sowie Auslandspraktika obligatorisch.

Diese Entwicklung ist ein Beispiel für den Erfolg der Aktivitäten des QFC und für die Schlüssigkeit des Konzeptes: Die Auszubildenden wurden schrittweise an interkulturelle Erfahrung herangeführt, bauten durch ein Praktikum Kontakt zu einem internationalen Investor auf, bei dem sie auf Grund ihrer Auslandserfahrung und Fremdsprachenkenntnisse einen Arbeitsplatz erhielten. Dass der Konzern eine weiterführende Kooperation mit dem QFC einging, spricht ebenfalls für die Qualität der Verbundausbildung und des Ausbildungsmanagements durch das QFC.

5.3. WIRKUNG AUF DIE BESCHÄFTIGUNGSSITUATION DER AUSZUBILDENDEN – BEWERTUNG DURCH DAS ZENTRUM FÜR SOZIALFORSCHUNG HALLE (ZSH)

Um den Verbleib der Auszubildenden nach dem Abschluss festzustellen und Indikatoren für ihre Beschäftigungsfähigkeit zu ermitteln, beauftragte das QFC das Zentrum für Sozialforschung in Halle e.V. (ZSH) mit der Befragung von Auszubildenden und Ausbildungsabsolventinnen der Ausbildungsplatzinitiative. Das ZSH führte zwei unterschiedliche Befragungen durch: Zum einen eine schriftliche Befragung im Jahr 2000 (»Übergang mit Hindernissen«²²⁶), in der 119 Auszubildende

225 Interview QFC 1.

226 Steiner (2000).

aus kaufmännischen und gewerblichen Berufen per Fragebogen befragt wurden, die kurz vor der Abschlussprüfung standen. Zum anderen eine telefonische Befragung im Jahr 2002 (»Einmündung in Ausbildung und Erwerb«²²⁷) von 210 Auszubildenden und Ausbildungsabsolvent/innen.²²⁸ Beide Befragungen wurden anonym durchgeführt. Inwieweit es eine Schnittmenge zwischen den beiden Gruppen von Befragten gab, ist nicht bekannt.

In der schriftlichen Befragung wurden die Auszubildenden zur Einschätzungen ihrer Chancen auf dem Arbeitsmarkt befragt. Dabei wurde erhoben, wer bereits einen Arbeitsvertrag oder eine Zusage für einen Arbeitsplatz nach der Abschlussprüfung hatte und zu welchen Zugeständnissen die Jugendlichen bereit wären, um einen Arbeitsplatz zu erhalten. Ziel der telefonischen Befragung war es, die Bildungs- und Erwerbsverläufe der Jugendlichen zu erfassen und dadurch Aufschluss über die der Ausbildung vorgängigen Bildungs- und Erwerbsbiographien sowie den Verbleib der Ausbildungsabsolvent/innen zu erhalten.

Bezüglich der Bildungsverläufe kommt die telefonische Befragung zu dem Ergebnis, dass der überwiegende Teil der Auszubildenden einen Realschulabschluss (74 %) hat, 14 % haben Abitur, 11 % Hauptschulabschluss. Eine Reihe von Auszubildenden hatte vor Beginn der durch das QFC vermittelten Ausbildung eine andere Ausbildung begonnen, diese aber abgebrochen. Die Autoren der Studie führen das auf ein »Ausbildungsmismatch« zurück, also darauf, dass sich die Jugendlichen für eine unpassende Ausbildung entschieden hatten.²²⁹

5.3.1. Zum Verbleib der Absolvent/innen

Die Telefonbefragung untersucht vornehmlich die ersten sechs Monate nach Ausbildungsende. Insgesamt kommt die Studie zu dem Ergebnis, dass sich der Verbleib der Absolvent/innen kaum von dem durchschnittlichen Verbleib von Auszubildenden in den neuen Bundesländern unterscheidet.

Unmittelbar nach Abschluss der Ausbildung waren 55 % der Absolvent/innen zunächst arbeitslos gemeldet. Diese vergleichsweise hohe Arbeitslosigkeit baut sich aber im ersten halben Jahr nach Ausbildungsende rasch ab. Sechs Monate nach Abschluss der Ausbildung waren 36 % der Absolvent/innen in Arbeit, 34 % waren arbeitslos. Das restliche Drittel befand sich in weiteren Bildungsgängen (Studium, weitere Ausbildung), im Wehr- oder Zivildienst oder in Mutterschaft. Die

227 Pein/Steiner (2002).

228 Bei dieser Befragung stellten die Auszubildenden einen Anteil von 44,2 %.

229 Vgl. Pein/Steiner (2002), S. 11.

Autoren der Telefonbefragung kommen daher zu der Einschätzung, dass die Erwerbssituation der Absolvent/innen »eher von Normalität denn Prekarität«²³⁰ gekennzeichnet ist. Im Vergleich zu ihren Altersgenossen in den neuen Bundesländern entspräche die Situation der Absolvent/innen der Ausbildungsplatzinitiative dem Durchschnitt. Den Ergebnissen des Sozioökonomischen Panels (SOEP) zufolge seien 29 % der 17-25-jährigen Jugendlichen in den neuen Ländern erwerbstätig.²³¹

»Unterschiede zeigten sich vor allem hinsichtlich der Berufszugehörigkeit: So gelang es v.a. Absolvent/innen der Chemieberufe im Vergleich zu den Angehörigen der anderen Berufsgruppen deutlich häufiger, in Beschäftigung zu gelangen.«²³² Maurer, Maler und Lackierer/innen sowie Köche/innen hatten demgegenüber schlechtere Startchancen. Unterschiede in Bezug auf das Geschlecht waren nicht zu verzeichnen: »Mit 47 % [...] sind nahezu genauso viele Frauen wie Männer unter den Erwerbstätigen zu finden.«²³³ Allerdings zeichnen sich Frauen durch eine höhere Investitionsbereitschaft in weitere Bildung aus. Sie verfügen nicht nur häufiger über Abitur, es waren auch in erster Linie Frauen, die im Anschluss an ihre Ausbildung ein Studium aufnahmen.²³⁴

Im Gegensatz zu den Autoren der ZSH-Studie ist hier u.E. streng genommen doch eine Benachteiligung der Frauen zu verzeichnen. Die Ergebnisse der Studie zeigen nämlich, dass Frauen zwar besser ausgebildet sind und auch eine höhere Bereitschaft zur Weiterbildung haben und dennoch mit 47 % eine – wenn auch vergleichsweise geringfügig – niedrigere Erwerbsquote als die Männer aufweisen. Dabei ist die Bereitschaft, ins Ausland zu gehen, bei weiblichen Auszubildenden des QFC deutlich höher als bei den Männern: von insgesamt 32 Auslandspraktikanten waren 24 Frauen.²³⁵ Die Beteiligung an Auslandspraktika und Austauschprojekten und ihr Effekt auf die Beschäftigungsfähigkeit könnten in einer erneuten Befragung von Auszubildenden berücksichtigt werden.

Die Ausbildung wurde von den Befragten der Telefonbefragung als »gut« bewertet: Auf einer Skala von 1 (sehr gut) bis 6 (sehr schlecht), wurde die theoretische Vermittlung von Ausbildungsinhalten mit durchschnittlich 2,4 bewertet, die praktische Vermittlung mit 2,06, das Ausbildungsklima mit 1,9. Ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt bewerteten die Jugendlichen mit 3,79 als eher schlecht, wobei

230 Pein/Steiner (2002), S. 8.

231 Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2002), S. 542 ff.

232 Pein/Steiner (2002), S. 15.

233 Pein/Steiner (2002), S. 7.

234 Vgl. Pein/Steiner (2002), S. 19.

235 Quelle: QFC.

die noch in Ausbildung begriffenen Jugendlichen etwas optimistischer waren (3,19).²³⁶

Die Telefonbefragung geht nicht auf das ausbildungsbegleitende Seminarprogramm und auf die Auslandserfahrung der Jugendlichen ein. Daher sind nur sehr bedingt Schlüsse auf deren Auswirkung auf die Erwerbschancen der Absolventinnen möglich.

In der schriftlichen Befragung von außerbetrieblichen Auszubildenden gaben die Auszubildenden an, dass sie relativ frühzeitig für die Schwierigkeiten an der zweiten Schwelle sensibilisiert wurden. Das ausbildungsbegleitende Angebot zur Bewältigung dieser Schwierigkeit bewerteten sie als gut. Die Untersuchung differenziert bei diesen Angeboten nach Informationsveranstaltungen des Arbeitsamtes, Bewerbungstraining und »zusätzlichen Angeboten«. Diese zusätzlichen Angebote umfassen Fremdsprachenunterricht und berufsspezifische Zusatzqualifikationen. Nicht deutlich ist, um welche ausbildungsbegleitenden Angebote es sich hierbei genau handelte. Auf das modulare Angebot zur Förderung der Mobilität und interkulturellen Kompetenz geht die Studie nicht ein, was damit zu erklären ist, dass das modulare Modell in seiner jetzigen Form noch nicht bestand. Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass Praktika eine erhebliche Rolle bei der erfolgreichen Suche nach Arbeit spielen: »ein nennenswerter Teil derjenigen, die bereits eine Zusage [für einen Arbeitsplatz] aufweisen konnten, hatten ihren künftigen Arbeitgeber über ein Praktikum gefunden«²³⁷. Das »zusätzliche Bildungsangebot« bewertet die Autorin als zu unspezifisch und daher eher wirkungslos, obwohl es von den Jugendlichen als gut eingeschätzt wird. Hier ist zu bedenken, dass nicht klar ist, welche Informationen und Materialien der Autorin bezüglich der Qualifizierungsaktivitäten des QFC vorlagen. Ihre Kritik, das begleitende Angebot sei möglicherweise nicht fachspezifisch genug²³⁸, ist jedoch u.E. unbegründet, da sich Schlüsselkompetenzen und »fachübergreifende« Kompetenzen dadurch auszeichnen, eben gerade nicht fachspezifisch zu sein!

In der schriftlichen Befragung wird deutlich, welche Rolle Eigeninitiative bei der erfolgreichen Arbeitsplatzsuche spielt: Diejenigen, die breiter suchten und sich nicht nur auf das institutionelle Angebot des Arbeitsamtes verließen, sondern sich gezielt bewarben, waren erfolgreicher. Aus den Antworten auf den Fragebögen ergab sich, dass Frauen in der Regel anders suchten als Männer, sie nutzten ande-

236 Vgl. Pein/Steiner (2002), S. 24.

237 Steiner (2000), S. 7.

238 Vgl. Steiner (2000), S. 7 und 11.

239 Steiner (2000), S. 9.

re Kombinationen von Aktivitäten und »setzten in starkem Maße auf gezielte Bewerbung. [...] Demgegenüber favorisierten Männer die Unterstützungs- und Vermittlungsleistung [...] durch die Familie, von Freunden und Bekannten«²³⁹. Die schriftliche Befragung kommt zu dem Ergebnis, dass die befragten Frauen erfolgreicher bei der Suche nach einem Arbeitsplatz waren, als die Männer: 69 % der befragten Frauen hatten einen Arbeitsplatz in Aussicht, während 70 % der Männer noch auf der Suche waren.²⁴⁰

5.3.2. Mobilität

Zur Mobilität der Auszubildenden bietet die Telefonbefragung nur wenig Anhaltspunkte. Bemerkenswert ist allerdings der Aspekt, dass auch hier bestätigt wird, dass die Jugendlichen vor Beginn der Ausbildung äußerst geringe Mobilitätserfahrung mitbringen:

»Aufgrund der mehrheitlich direkten Übergänge [von allgemein bildender Schule] in Ausbildung waren kaum weitreichende regionalen (sic) Wanderungsbewegungen erwartbar, und von Einzelfällen abgesehen auch nicht festzustellen. Soweit erkennbar kamen die meisten Jugendlichen mehr oder weniger aus dem mittelbaren regionalen Umfeld der Ausbildungsorte der QFC-Initiative, bezogen auf die Ortschaften, in denen die Jugendlichen unmittelbar vor der Aufnahme der Ausbildung ansässig waren.«²⁴¹

Die Bereitschaft, für den Ausbildungs- oder Arbeitsplatz den Wohnort zu wechseln, war also beim überwiegenden Teil der Jugendlichen vor Beginn der Ausbildung gering. Hingegen nehmen viele in Kauf, täglich weite Strecken zu ihrem Ausbildungsplatz zu pendeln:

»Nur 20 % der Befragten wohnten bzw. wohnen während der Ausbildung am Ausbildungsort. Der überwiegende Teil, nämlich 80 %, pendelt(e) zwischen Wohn- und Ausbildungsort(en). Allerdings scheint dies von den Befragten nicht als Belastungsmoment wahrgenommen zu werden. Die Wege zur Ausbildungseinrichtung wurden im Durchschnitt als wenig belastend empfunden.«²⁴²

Nach Abschluss der Ausbildung gingen 13 % der Jugendlichen in die alten Bundesländer, allerdings nicht nur, um eine Arbeit aufzunehmen, sondern auch für ein Praktikum oder den Wehr- oder Zivildienst. Da es sich nur um eine geringe Zahl

240 Vgl. Steiner (2000), S. 5.

241 Pein/Steiner (2002), S. 11.

242 Pein/Steiner (2002), S. 11.

von Personen handelt, sind Aussagen über die Berufsgruppen, die vornehmlich in die alten Länder abwanderten, nicht aussagekräftig.

Die Autoren der Telefonbefragung stellen fest, dass sich nach Abschluss der Ausbildung die Bereitschaft zur Mobilität etwas erhöht hat: »Ein knappes Viertel [der Befragten] gab an, zu diesem Zeitpunkt in den alten Bundesländern ansässig gewesen zu sein.«²⁴³ Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass Abiturient/innen und diejenigen, die über »West-Erfahrung« verfügten (also z.B. ein Praktikum in den alten Ländern absolviert hatten), ein deutlich geringeres Risiko haben, von Arbeitslosigkeit betroffen zu sein.²⁴⁴ Hinsichtlich der beruflichen (mentalen) Mobilität kommt die Telefonbefragung zu dem Ergebniss, dass 6 Monate nach Ausbildungsabschluss die meisten Absolvent/innen in ihren erlernten Berufen tätig waren.

In der schriftlichen Befragung durch das ZSH von Auszubildenden kurz vor der Abschlussprüfung wurden diese dazu befragt, welche Zugeständnisse sie machen würden, um einen Arbeitsplatz zu erhalten. Nur jeder fünfte gab an, sich auf eine befristete Stelle einzulassen, ein Drittel würde im Notfall auch eine Teilzeitstelle annehmen, ebenfalls ein Drittel wäre bereit, den erlernten Beruf aufzugeben. »Am ehesten kommt für die jungen Fachkräfte noch regionale Mobilität als Ausweichstrategie [...] in Frage.«²⁴⁵

Gut die Hälfte der Befragten gab an, bereit zu sein für einen Arbeitsplatz den Heimatort zu verlassen. Jedoch wird bei näherer Betrachtung deutlich, dass »Regionale Mobilität [...] eher als Pendeln, denn als Wohnortswechsel vorgestellt«²⁴⁶ wird.

Außerdem weist die Autorin darauf hin, dass »zwischen der angezeigten [hohen] Mobilitätsbereitschaft und der ernsthaften Auseinandersetzung mit den Anforderungen von Mobilität eine deutliche Diskrepanz besteht.«²⁴⁷ Dies werde an den Antworten auf Fragen zu Mobilitätshemmnissen deutlich. Die Jugendlichen geben an, dass ihnen vor allem die Bindung an Freunde und Familie den Wegzug erschweren würden. Die Autorin gibt zu bedenken, dass diese Bindungen auch nicht bloß als Hemmnis abgetan werden sollten, sondern auch die Funktion eines Kontaktnetzes erfüllen würden, über das die Jugendlichen teilweise erfolgreich Ausbildungs- und Arbeitsplätze akquiriert hätten.

243 Pein/Steiner (2002), S. 17.

244 Vgl. Pein/Steiner (2002), S. 17.

245 Steiner (2000), S.9.

246 Steiner (2000), S. 9,10.

247 Steiner (2000), S. 9.

Mit der regionalen Mobilität gehen darüber hinaus weitere Probleme einher, die von den Jugendlichen teilweise unterschätzt wurden:

»Regionale Mobilität, insbesondere das Pendeln zwischen zwei Wohnorten, ist teuer. Dies hat zur Konsequenz, dass kaum befristete und/oder Teilzeitstellen gesucht werden, weil damit die Gefahr wächst, dass die finanziellen Lasten zu groß werden. Andererseits ist oft nicht klar, [...] in welches Verhältnis Kosten und Nutzen [...] zu bringen sind. Kurz: Die Organisation von Mobilität ist ein Problem und kann schnell zum Hemmnis werden.«²⁴⁸

Die Autorin weist zu Recht darauf hin, dass an diesem Punkt Hilfestellung nötig ist. Damit unterstützt sie die These des QFC, dass eine Auseinandersetzung mit Mobilität notwendig ist und Techniken erlernt und geübt werden müssen, um mobil zu werden. ...

5.4. EINSCHÄTZUNG DER ERFAHRUNGEN UND WIRKUNGEN

Die Berichte der Seminarleiter und die Experteninterviews ziehen im Großen und Ganzen ein positives Fazit. Das Ziel, den Jugendlichen neben den Seminarinhalten auch eine positive Gruppenerfahrung zu ermöglichen, bei der sie alternative Lernsituationen kennen lernen und sich neuen Erfahrungen öffnen, wird in der Regel erreicht. Allerdings sind die Seminarberichte von sehr unterschiedlicher Intensität und enthalten daher nicht immer die Informationen über das Seminargeschehen, die für eine abschließende Bewertung nötig wären. Einige Seminarberichte lassen darüber hinaus noch Qualifizierungsbedarf auf Seiten der Referenten erkennen.

Die Praktikumsberichte und Interviews mit Auszubildenden zeigen, dass die Auslandsaufenthalte nicht nur die Fremdsprachenkompetenz verbessern und landeskundliches Wissen vermitteln, sondern auch die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen befördern. Die Jugendlichen sind selbstbewusster und sowohl in geistiger wie regionaler Hinsicht mobiler geworden. Das zeigt sich auch daran, dass sie neue berufliche Möglichkeiten für sich in Betracht ziehen. Der modulare Aufbau des Qualifizierungskonzeptes, durch den die Jugendlichen schrittweise an die neuen Erfahrungen herangeführt werden, hat sich bewährt.

Das Ergebnis der ZSH-Studie bietet deutliche Anhaltspunkte dafür, dass das Konzept des QFC die Beschäftigungsfähigkeit fördert. Die Auszubildenden der Ausbildungsplatzinitiative galten vor Beginn der Ausbildung als marktbenachtei-

248 Steiner (2000), S. 10.

ligt, da sie keinen Ausbildungsplatz auf dem ersten Arbeitsmarkt gefunden haben. Das ZSH kommt zu dem Ergebnis, dass die Beschäftigungsquote der Jugendlichen nach Abschluss der Ausbildung der Quote sämtlicher Personen dieser Altersgruppe in den neuen Ländern entspricht. Die Marktbenachteiligung wurde also während der Ausbildung ausgeglichen, was sowohl für die Qualität der Ausbildung im Allgemeinen, als auch für die ausbildungsbegleitenden Qualifizierungsaktivitäten im Besonderen spricht.

Die Beschäftigungsfähigkeit kann außerdem durch Praktika erhöht werden, wie das Beispiel der Kooperation mit Radici zeigt. Die Jugendlichen gewinnen hierbei berufspraktische Erfahrungen und stellen Kontakte zu potenziellen Arbeitgebern her. Durch ihre Italienischkenntnisse und den Auslandsaufenthalt in Italien haben sich die Jugendlichen sehr spezielle Kenntnisse erschlossen, die für den italienischen Konzern von Interesse waren. Solche Kenntnisse sind unter kaufmännischen und gewerblich-technischen Arbeitnehmern die Ausnahme und stellen einen Wettbewerbsvorteil gegenüber anderen Bewerbern dar. Dieses Erfolgserlebnis und das Wissen, etwas Besonderes zu können, stärkt wiederum das Selbstbewusstsein der Jugendlichen.

TEIL C:

Konsequenzen

6. ABSCHLIESSENDE BEMERKUNGEN UND AUSBLICK

Bereits während der Deskription und der Analyse der Qualifizierungsaktivitäten des QFC im Teil B dieser Expertise wurde zu einzelnen Aspekten kommentierend Stellung genommen und es wurden z.T. Handlungsempfehlungen formuliert. In diesem abschließenden Teil sollen die Ergebnisse zusammengeführt und unter drei wesentlichen, allerdings nicht ganz redundanzfreien, Perspektiven im Sinne einer Einschätzung und Bewertung zusammengeführt werden: So erfolgt die Bewertung in einem ersten Schritt unter dem aktuell diskutierten Begriff der Qualität beruflicher Bildung. In einem zweiten Schritt orientieren wir uns an der Frage der Transferierbarkeit der Aktivitäten des QFC, sowohl nach »Innen« unter dem Fokus der Organisationsentwicklung des QFC als auch nach »Außen« in das Berufsbildungssystem. In einem abschließenden dritten Schritt greifen wir die in Abschnitt 2.5. entwickelten Anforderungen an eine moderne Berufsausbildung wieder auf und begründen anhand der vorliegenden Kriterien, inwieweit die Ausbildungspraxis des QFC als Best Practice eingeschätzt werden kann und insofern über Modellcharakter verfügt.

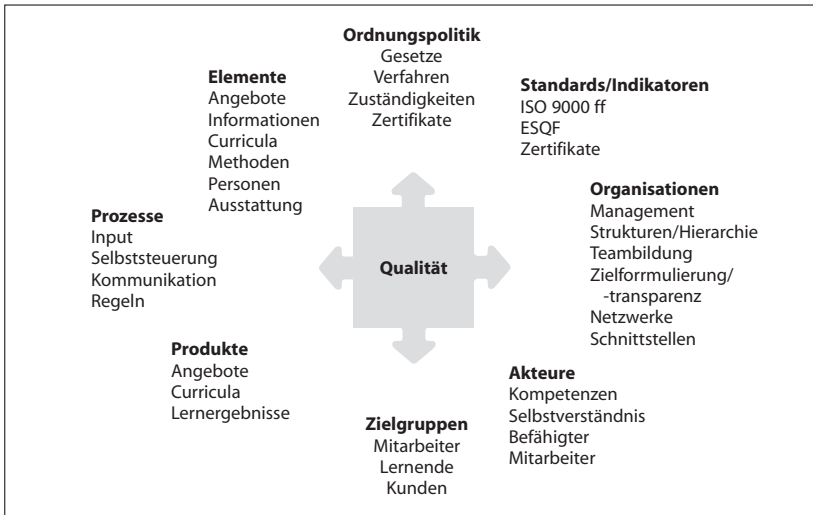
6.1. EINSCHÄTZUNG UNTER DEM QUALITÄTSASPEKT

In der beruflichen Bildung wird die Forderung nach einer nachhaltigen Qualitätssicherung immer häufiger gestellt. Ein Ausdruck dafür ist u.a. die zunehmende Zahl an Preisen, die für Best Practice Strategien und Qualitätsmanagement in der Aus- und Weiterbildung ausgelobt werden. Die Kriterien für die Vergabe dieser Preise bleiben jedoch meist unklar. Eine klare Definition für Qualität in der beruflichen Bildung ist auch nur äußerst schwer zu bestimmen, da es sich hier um ein hochkomplexes Bedingungsgefüge mit einer Vielzahl von sich wechselseitig beeinflussenden Faktoren handelt. Im Folgenden soll kurz der Versuch unternommen werden, Qualitätsanforderungen in der beruflichen Bildung näher zu bestimmen und dann die Aktivitäten des QFC entsprechend einzuschätzen.

Um einem Qualitätsverständnis zu entsprechen, das die Sicherung von Qualität als einen ständigen Prozess der Weiterentwicklung und kontinuierlichen Verbes-

serung versteht, nennt Rützel acht verschiedene Faktoren, die es zu berücksichtigen gilt:²⁴⁹

Abbildung 8: Qualitätsfaktoren



Quelle: Rützel (2000), S. 10

Hierzu zählen – wie in der obenstehenden Abbildung dargestellt – zunächst die Ordnungspolitik, u.a. mit ihren Gesetzen und Regelungen der Zertifizierung, und die Standards, wie z.B. ISO 9000 ff. oder ESQF. Weiter werden die Organisationen selbst, die Akteure, Zielgruppen und Produkte genannt. Schließlich sind auch die Prozesse und Elemente wie Methoden, Personen oder Ausstattung zu berücksichtigen.

Auf der Grundlage der bereits 1969 im Berufsbildungsgesetz (BBiG) festgelegten Normen eines Qualitätsniveaus und der daraus resultierenden Qualitätsfaktoren Input und Output, die das Erreichen sowie die Kontrolle und Sicherung des im BBiG festgelegten Niveaus garantieren sollten, erarbeitete Rützel ein Modell, welches darüber hinaus auch den Prozesscharakter von Lernen sowie die Auswirkungen beruflichen Lernens berücksichtigt. Dazu ordnet er die dargestellten Qualitätsfaktoren vier Qualitätsdimensionen zu: Inputqualität, Outputqualität, Prozess-Durchführungsqualität sowie Transferqualität.

²⁴⁹ Vgl. Rützel (2000), S. 10.

Abbildung 9: Qualitätselemente, -kriterien und -indikatoren für die berufliche Bildung

Inputqualität	Prozess- und Durchführungsqualität	Inputqualität	Inputqualität
• Befähigter der Ausbildung • Bestandteile des Konzepts • Ausstattung/ Technik • Qualifikation des Personals • Angebote • Curricula/Lehr-, Ausbildungspläne	• Zielgerichtetheit des Handelns • professionelle Lehr- und Ausbildungs-Methoden • Berücksichtigung der Teilnehmerinteressen • Formen der Prozess-Reflexion	• Formelle Abschlüsse • erworbene Kompetenzen • Vermittlungszahlen • Selbstständigkeit • Einsatz- und Leistungsbereitschaft	• Bewährung in der Arbeitswelt • Grad der Anwendung der erworbenen Kompetenzen • Verringerung der Fehlzeiten • Bessere Nutzung der Arbeitsmittel • Qualitätsbewusste Arbeitsweise • Verringerung der Kundenbeschwerden

Quelle: Rützel (2000), S. 11

Inputqualität stellt Qualitätsfaktoren dar, die in den Bildungsprozess einfließen, d.h. die die Rahmenbedingungen für Bildung definieren (Ausstattung, Qualifikation des Personals usw.). Die Prozess- und Durchführungsqualität bildet einen Rahmen für die professionelle Durchführung, dazu gehören Methoden, Zielgerichtetheit u.ä. Die dritte »Säule der Qualität« ist die Qualität der Ergebnisse, also das, was am Ende der Ausbildung z.B. hinsichtlich des Erwerbs von Kompetenzen erreicht wird. Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass der Output nicht nur aus einem formellen Abschluss bestehen darf, sondern z.B. auch Einsatz- und Leistungsbereitschaft der beteiligten Akteure beinhaltet. Die letzte Qualitätsdimension ist die Transferqualität. Sie stellt sozusagen eine höhere Ebene der Outputqualität dar. Hier wird thematisiert, wie der weitere Nutzen der Ausbildungsmaßnahme zu betrachten ist, z.B., inwieweit Kompetenzen, die erlernt wurden, auch angewendet werden können.

Legt man nun diese Qualitätselemente, -kriterien und -indikatoren für die Beurteilung der Ausbildungsqualität des QFC zugrunde, lassen sich in Bezug auf die einzelnen Dimensionen folgende Aussagen und Einschätzungen treffen.

6.1.1. Inputqualität

Wie wir dargestellt haben, folgt das pädagogische Konzept des QFC einem »ganzheitlichen« Ansatz, d.h. durch das ausbildungsbegleitende Qualifizierungsangebot wird die fachtheoretische und fachpraktische Handlungskompetenz durch die

Vermittlung überfachlicher Qualifikationen, insbesondere sozialer und interkultureller Kompetenz, ergänzt. Dabei geht es dem QFC auch darum, die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen, ihre Selbstständigkeit sowie ihre Kritikfähigkeit, zu fördern. Den Aktivitäten liegt dabei die implizite Annahme zugrunde, dass z.B. Auslandsaufenthalte mehr bewirken, als nur die Fremdsprachenkompetenz zu verbessern und die Kenntnisse über andere Länder zu erhöhen. Die Aufenthalte stoßen Entwicklungen bei den Jugendlichen an, öffnen sie für neue Perspektiven und stärken ihr Selbstbewusstsein. Die Praktikumsberichte und Interviews mit Auszubildenden belegen, dass diese überfachlichen Ziele des Qualifizierungskonzeptes offensichtlich bei vielen Jugendlichen erreicht werden.

Der ganzheitliche Ansatz wird auch daran deutlich, dass das QFC die Zusammenhänge der verschiedenen überfachlichen Kompetenzen berücksichtigt. Allerdings repräsentieren die Unterlagen keinen expliziten theoretischen Diskurs und auch keine dokumentierte Diskussion, die diese Verknüpfung thematisiert. Es ist, von wenigen Seminarkonzepten einzelner Referenten abgesehen, nicht zu erkennen, wie intensiv sich die beteiligten Akteure mit der theoretischen Debatte über pädagogische Konzepte zur interkulturellen Kompetenz beschäftigt haben. Es scheint, dass das Konzept des QFC der Intuition und dem Wissen aus Erfahrung Einzelner, insbesondere der Initiatoren, folgt. Auch das Fehlen eines explizit ausgewiesenen Curriculums legt den Schluss nahe, dass die Realisierung der Maßnahmen eher durch ein von Zufälligkeiten geprägtes Vorgehen bzw. von informellen Absprachen gekennzeichnet ist.

Die Initiatoren des QFC gehen davon aus, dass bestimmte Soziale Kompetenzen die Voraussetzung sind, um interkulturelle Kompetenz auszubilden und haben ihr Konzept dementsprechend ausgerichtet. Besonders bemerkenswert ist die Einbeziehung der Medienkompetenz in das Qualifizierungskonzept des QFC. Hering, Pfortsch und Wordelmann haben darauf hingewiesen, welche Rolle die Informations- und Kommunikationsmedien für die interkulturelle Kompetenz spielen.²⁵⁰

Das QFC hat erkannt, dass die modernen Kommunikationstechnologien eine wesentliche Rolle bei der fortschreitenden Globalisierung spielen und dass die Förderung von Medienkompetenz daher auch in den Kontext der interkulturellen Bildung gehört. Die Medienkompetenz wird nicht nur in speziellen Seminaren gezielt geschult. Moderne Medien werden auch regelmäßig in andere Seminarkontexte einbezogen und z.B. zur Kontaktaufnahme zwischen den Jugendlichen und ihren ausländischen Austauschpartnern genutzt.

250 Vgl. Abschnitt 2.3.2. Vgl. auch Hering/Pfortsch/Wordelmann (2001), S. 15.

Eine weitere wichtige Erkenntnis, die das QFC in seinen Qualifizierungsaktivitäten berücksichtigt, ist, dass die Jugendlichen, die in der Regel kaum Mobilitäts- und interkulturelle Erfahrungen mitbringen, schrittweise an die Auslandsaufenthalte herangeführt werden müssen. Viele von ihnen erleben im Ausland einen »Kulturschock« und reagieren zunächst mit Ablehnung auf das Fremde. Dies kann durch eine gute Vorbereitung, in der die Potenziale einer positiven Gruppendynamik ausgenutzt werden, abgefedert oder vermieden werden. Das »modulare« Qualifizierungskonzept des QFC trägt dieser Tatsache Rechnung. In den ersten beiden Modulen lernen die Jugendlichen zunächst Seminarsituationen kennen. Außerdem werden sie angeregt, sich mit ihrer persönlichen Situation auseinander zu setzen. Erleben sie die Seminare als neue und gewinnbringende Erfahrung, werden sie neugierig auf die weiteren Angebote des QFC. Neugier kann verstanden werden als ein erster Schritt heraus aus starren, durch Angst und Unwissen geprägte Strukturen, hin zu einer Öffnung gegenüber neuen Erfahrungen.

Die zitierten Berichte und Interviews der Jugendlichen dokumentieren, dass genau diese Entwicklung ausgelöst wird. Neben Fremdsprachenkenntnissen sind die Jugendlichen offener geworden, sind sowohl in geistiger wie regionaler Hinsicht mobil und beziehen neue berufliche Möglichkeiten für sich ein (z.B. Aufnahme eines Studiums im Anschluss an die Ausbildung, dauerhafter Arbeitsplatz im Ausland).

Das Baukastensystem des QFC erweist sich demnach in der Praxis als sinnvoll und richtig. Allerdings ist anzumerken, dass es sich nicht um »Module« im strengen Sinne handelt, sondern eher um eine Klassifizierung verschiedener Seminar-kategorien. Um tatsächlich als Module zu gelten, müssten diese einem klar umrissenen Curriculum folgen. Hinsichtlich der curricularen und der didaktischen Ausgestaltung der Module besteht somit ein gewisser Handlungsbedarf im Sinne einer Setzung von Mindeststandards, ohne jedoch die Gestaltungsfreiheit der jeweiligen Seminarleiter massiv zu beschränken.

In den Seminarkonzepten und Sachberichten, die uns vorlagen, werden die Ziele und Methoden der Qualifizierungsaktivitäten genannt. Zu überdenken wäre die Entwicklung von Kriterien und Instrumenten, die eine Überprüfung der Zielerreichung ermöglichen und dauerhaft die Qualität der Seminare sichern. Ein bedeutender Aspekt für die Qualitätssicherung ist die Ausbildung des Personals. Den Schulungsbedarf des Personals – sowohl der Ausbilder, als auch der Seminarleiter – hat das QFC bereits erkannt und mit den Qualifizierungskonzepten aus Modul 6 (für Ausbilder) und dem Referentenarbeitskreis (für Seminarleiter) Ansätze zur Schulung von Multiplikatoren entwickelt.

Die Qualität des Inputs wird aber auch wesentlich determiniert durch die aktiv genutzten Netzwerk- und Kooperationsstrukturen. Den Kriterien zur Folge, die wir in Abschnitt 2.5. aufgestellt haben, zeichnet sich moderne Berufsausbildung dadurch aus, dass sie regionale Besonderheiten kreativ nutzt. In den neuen Bundesländern ist der »dritte Lernort« eine solche regionale Besonderheit. Das QFC nutzt für seine Aktivitäten zur Förderung der interkulturellen Kompetenz und Mobilität die Ausbildungsverbünde, die im Umfeld der Standorte ehemaliger Kombinate entstanden sind. Es macht sich dabei die Vorteile der Strukturen außerbetrieblicher Ausbildung zu Nutze, die ursprünglich eine Notlösung zur Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze war bzw. nach wie vor ist. Im Verbund mit den Netzwerkpartnern können (internationale) Projekte realisiert werden, die keiner der Kooperationspartner allein umsetzen könnte. Für einen einzelnen Bildungsträger oder Betrieb wäre es z.B. ein zu großer Aufwand, die Auslandsreisen und -praktika für die Auszubildenden zu organisieren.

Das QFC übernimmt in dieser vernetzten Struktur eine wichtige Funktion, denn es koordiniert die Kooperationen, organisiert den Informationsfluss, initiiert Projekte, akquiriert finanzielle Mittel und übernimmt die Administration der gemeinsamen Projekte. Somit übernimmt das QFC die Rolle des Managements, der Moderation und zugleich der Beratung im Netzwerk. Es ist zu erwarten, dass die Bedeutung von intermediären Institutionen im Bildungssystem, die auf unterschiedlichen Ebenen Vernetzungs- und Beratungsstrukturen etablieren und inhaltlich-organisatorisch betreuen, weiter zunehmen wird. Auf der Mikroebene betrifft dieses das Verhältnis Individuum-Individuum, z.B. im Sinne einer Lernprozessbegleitung.²⁵¹ Auf der Mesoebene wird die Verbindung Individuum-Organisation relevant, also z.B. das Heranführen von Jugendlichen an den Mobilitätsgedanken und interkulturelles Lernen ermöglichende Ausbildungsgänge bzw. eine Ausbildungsplatzinitiative. Auf der Makroebene geht es um die Vermittlung zwischen Institutionen, z.B. zur Vernetzung regionaler Akteure der Berufsbildung.²⁵² Es ist zu konstatieren, dass das QFC auf allen drei Ebenen in Form unterschiedlicher Personen aktiv ist und grundsätzlich als ein »Prototyp« für eine neue Akteursform im Bereich der beruflichen Bildung angesehen werden kann. Allerdings besteht u.E. hier weiteres Professionalisierungspotenzial, da viele Strukturen und Kontakte auf der Ak-

251 Vgl. auch die analogen Entwicklungen im IT-Weiterbildungssystem, das stellvertretend für umfassende Innovationen in der beruflichen Weiterbildung steht, vgl. einführend Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002). Zu entsprechenden bildungspolitischen Implikationen vgl. Meyer (2003b).

252 Vgl. zum Aspekt der Beratung und Vermittlung auf den einzelnen Gestaltungs- und Organisationsebenen beruflicher Bildung Dietrich/Gillen (2003).

tivität einzelner Akteure des QFC beruhen und durch ihre jeweiligen Interessenslagen und zeitlichen und materiellen Ressourcen bestimmt werden. Es wäre zu prüfen, welche Ressourcen auch die Netzwerkpartner noch in das Netzwerk einbringen könnten, um das Gefälle an Einfluss und Aktivität zwischen ihnen und dem QFC zu verringern. Vorstellbar wäre in diesem Rahmen z.B. die Qualifizierung von QFC-Mitarbeitern durch Bildungsträger und Betriebe.

Das Netzwerk des QFC ist historisch gewachsen und um den organisatorischen Kern des QFC entstanden. Demzufolge konnten sich zentrale, für das Funktionieren von Netzwerken existentielle Bedingungen wie die Existenz von Vertrauen, Offenheit und Verbindlichkeit in einem kontinuierlichen Prozess entwickeln. Sicherlich kann aufgrund der Dominanz des QFC nicht von einem klassischen bottom-up-Prozess gesprochen werden, der Erfolg des Netzwerks ist jedoch auch auf die kontinuierlichen Aktivitäten des QFC zur qualitativen und quantitativen Verbesserung des Netzwerks zurückzuführen. Diese gewachsenen Strukturen sind von großer Bedeutung auch für zukünftige Aktivitäten in der Berufsbildung und lassen vermuten, dass ein Scheitern zukünftiger institutionsübergreifender Projekte – anders als bei »künstlichen«, durch aktuelle Förderprogramme zeitpunktbezogen initiierten, top-down-Netzwerken – eher unwahrscheinlich ist.²⁵³ Für die Jugendlichen bietet die im Netzwerk mögliche Lernortkooperation den Vorteil, dass sie vielfältige Arbeitssituationen kennen lernen, in den Seminaren neue Lernformen erleben und Auslandserfahrung sammeln können.

Zusammenfassend ist bezogen auf die Inputqualität festzustellen, dass die Organisation der Ausbildung in Zusammenarbeit mit den Netzwerkpartnern professionell und erfolgreich durchgeführt wird und dass die oben noch einmal dokumentierten Bestandteile des Qualifizierungskonzeptes im Wesentlichen den Anforderungen einer modernen Berufsausbildung mit einem entsprechenden Verständnis von Beruflichkeit entsprechen. Die Auszubildenden können im Rahmen eines reichhaltigen Angebots ihren individuellen Qualifizierungsbedürfnissen nachkommen. Ausstattung und Technik, dies wird im Rahmen des Schwerpunktes Medienkompetenz deutlich, sind auf dem aktuellsten Stand.

Bezogen auf die Qualifikation des Personals und die Curricula bestehen jedoch noch Verbesserungsmöglichkeiten. Das Defizit eines einheitlichen Curriculums führt in der Praxis dazu, dass die Seminarleiter Inhalte und Methoden nach ihren

253 So zeigen erste wissenschaftliche Analysen von Qualifizierungsnetzwerken in Brandenburg, dass Netzwerke mit langfristig gewachsenen Strukturen deutlich erfolgreicher arbeiten als kurzfristig inszenierte, vgl. <http://www.kooperationsnetze.brandenburg.de/content/downloads/vortragqualifizierungsnetzwerke.pdf>.

eigenen Maßstäben gestalten. Dies kann insbesondere zu Problemen führen, da nicht alle Seminarleiter bisher eine pädagogische bzw. psychologische Qualifikation, die sie zu professionellem Handeln im Lehr-Lernprozess befähigt, vorweisen können. Anzustreben ist insofern, dass alle Seminarleiter pädagogische Grundkenntnisse und Erfahrung in der Bildungsarbeit mitbringen. Auch die Diskussionen über interkulturelle Kompetenz und Mobilität sollte ihnen stärker vertraut sein und sie sollten darüber hinaus selbst über interkulturelle Erfahrung verfügen, die über Urlaubserfahrungen hinausgeht.

6.1.2. Prozess- und Durchführungsqualität

Die Zielgerichtetheit des Handelns, der Einsatz professioneller Ausbildungsmethoden, die auch die Teilnehmerinteressen berücksichtigen, sowie eine angemessene Prozessreflexion sind in den Aktivitäten des QFC deutlich erkennbar. Allerdings ist festzustellen, dass die Seminarqualität stark vom jeweiligen Seminarleiter geprägt ist. Diese Offenheit und Flexibilität ist einerseits ein Vorteil und trägt zur Dynamik der Seminare bei. Sie ist ein konstituierendes Merkmal gewerkschaftlicher Bildungsarbeit und es empfiehlt sich nicht, sie perspektivisch durch starre Vorgaben zu ersticken. Andererseits scheint es jedoch angeraten, einen Erfahrungsaustausch zwischen den Seminarleitern gerade in Hinblick auf die Vermittlung von interkultureller Kompetenz und Umgang mit Schwierigkeiten und Ressentiments gegenüber Fremden zu ermöglichen. Dabei könnte auf dem Erfahrungsschatz der bisherigen Seminare aufgebaut werden. Die bestehenden Referentenarbeitskreise bieten bereits ein geeignetes Forum für die Prozessreflexion und den Wissenstransfer und sollten unter diesem Aspekt ausgebaut und als Instrument der internen Referentenweiterbildung institutionalisiert werden.

Zur Zielüberprüfung sollten Evaluationsinstrumente genutzt werden, die langfristig auch der weiteren Organisationsentwicklung des QFC dienen könnten. Hierzu sind im Einzelnen Evaluationskriterien zu entwickeln, nach denen die Arbeit der einzelnen Seminarleiter beurteilt wird. Kriterien könnten in diesem Rahmen z.B. sein:

- Vorliegen von Seminarkonzepten und -planungen
- Methodenvielfalt und adäquater Methodeinsatz
- Methoden zur Thematisierung der kulturellen Identität/ kultureller Unterschiede
- Problembewusstsein in Bezug auf Gruppendynamische Prozesse
- Problembewusstsein in Bezug auf Ressentiments gegenüber Andersdenkenden.

Ein weiteres Instrument der Qualitätssicherung wäre ein einheitliches Auswertungsverfahren der einzelnen Qualifizierungsaktivitäten (z.B. in Form eines standardisierten Fragebogens, den die Teilnehmenden am Ende eines Seminars ausfüllen), dessen Ergebnisse unter bestimmten Gesichtspunkten von den Mitarbeitern des QFC analysiert werden. Die Seminare werden zwar durch die Seminarleiter gemeinsam mit den Teilnehmern bewertet, allerdings konnte uns in diesem Zusammenhang kein dokumentiertes Material zur Verfügung gestellt werden. Die Auswertung und die dabei verwendeten Methoden sind also von dem jeweiligen Seminarleiter abhängig und dementsprechend unterschiedlich. Grundsätzlich muss sichergestellt werden, dass die Seminarberichte und -evaluationen regelmäßig offengelegt und in geeigneten Foren, z. B. in den regelmäßigen Zusammenkünften der Seminarleiter, diskutiert und für die Verbesserung des Angebots genutzt werden (können).

Problematisch ist auch die Qualitätssicherung der Praktika im Ausland, da das QFC als Organisator nur bedingt Einfluss darauf hat, wie der Praktikant vom ausländischen Betrieb eingesetzt wird. Es wird sich nicht immer vermeiden lassen, dass Praktikanten zu Hilfstätigkeiten herangezogen werden, die nicht ihrer Ausbildung entsprechen, so wie es eine Praktikantin von ihrem Praktikum in London beschreibt. Dennoch sollten auch hier Qualitätsstandards entwickelt werden, die beispielsweise die Betreuung der Praktikanten im Betrieb gewährleisten oder ein Tätigkeitsprofil für die Praktikanten festlegen, z.B. in Form von verbindlichen Checklisten.

Über die Qualitätssicherung der Sprachkurse lagen uns kaum Informationen vor. Die Kurse im Ausland scheinen schwierig zu beeinflussen zu sein, da sie durch ausländische Partner organisiert werden. Dennoch wäre hier zu überlegen, ob sich Kriterien entwickeln lassen, die mit den Partnerorganisationen abzustimmen sind. Es könnten auch hier bestimmte Methoden, Themen und Lernziele im Sinne von Mindeststandards vereinbart werden.

6.1.3. Outputqualität und Transferqualität

Das Qualifizierungskonzept des QFC scheint sich in der Praxis zu bewähren. Die These des QFC, dass sich durch die Aktivitäten zur Förderung von Mobilität und interkultureller Kompetenz die Beschäftigungsfähigkeit verbessert, ist allerdings nur schwer durch Zahlen und Fakten zu belegen, da in Ermangelung einer adäquaten Vergleichsgruppe nicht zu ermitteln ist, was aus den Jugendlichen ohne entsprechende Aktivitäten geworden wäre. Das Ergebnis der ZSH-Studie bietet jedoch

deutliche Anhaltspunkte dafür, dass das Konzept des QFC die Beschäftigungsfähigkeit der ostdeutschen Jugendlichen fördert. Die Auszubildenden der Ausbildungsplatzinitiative galten vor Beginn der Ausbildung als marktbenachteiligt. Zieht man in Betracht, dass die Ergebnisse der Abschlussprüfungen nach Auskunft der Ausbildungsleiter ebenfalls dem Durchschnitt entsprachen und teilweise sogar darüber lagen, so lässt sich feststellen, dass das Ausbildungskonzept der Ausbildungsplatzinitiative mit all seinen Komponenten offensichtlich den anfänglichen »Rückstand« der Auszubildenden ausgeglichen hat. Das Beispiel der Kooperation mit dem italienischen Unternehmen Radici zeigt außerdem, dass Auslandspraktika ein wirkungsvolles Instrument sind, die Jugendlichen in Beschäftigung zu bringen, da sie Kontakte zu Unternehmen knüpfen, ihre interkulturellen Kompetenzen einbringen und damit insgesamt ihre Leistungsfähigkeit unter Beweis stellen können. Welche Rolle die Seminare zur sozialen Kompetenz und Mobilität sowie Auslandsaufenthalte hier im einzelnen gespielt haben, ist auf der Grundlage unserer Ergebnisse allerdings nur schwer zu quantifizieren und müsste gegebenenfalls näher untersucht werden.

Ebenso offen muss die Frage nach dem konkreten Lerntransfer, d. h. der Anwendung von im Lernfeld erworbenen Kompetenzen im beruflichen Funktionsfeld, bleiben. Zwar deuten die ausgewerteten Materialien an, dass die Teilnahme an unterschiedlichen Modulen die Einstellung zur Mobilität und Fähigkeit zu interkulturellem Handeln verbessert, aber auch hier könnte lediglich eine biographische Studie über Lern- und Berufskarrieren ehemaliger Teilnehmer zu validen Erkenntnissen führen.

6.2. EINSCHÄTZUNG DER TRANSFERIERBARKEIT NACH »INNEN« UND »AUßEN«

Das gewachsene und auf dem Prinzip der Kooperation und Vernetzung basierende Ausbildungskonzept wirkt auch in das QFC hinein (nach »innen«) und bestimmt dort Arbeitsablauf und -organisation und umgekehrt. Somit bietet es sich an, z. B. die Durchführung von Projekten oder neue »Phasen« im Rahmen des hier beschriebenen Ausbildungskonzepts zur (Selbst-)Reflexion und Metakommunikation, z.B. im Rahmen des Referentenarbeitskreises, zu nutzen. Ebenso kann diese Studie auch zur internen Auseinandersetzung und weiteren Verbesserung von QFC- bzw. netzwerkinternen Strukturen und Prozessen im Verständnis einer Organisationsentwicklung beitragen. Anliegen der Organisationsentwicklung ist eine

(zielgerichtete) Veränderung der Organisation unter besonderer Berücksichtigung der Organisationsstruktur (formelle Regelungen des Aufbaus und von Abläufen) und der Organisationskultur in Form von Leitbildern und Leitsätzen, gemeinsamen Werten und Riten, d. h. von verhaltenssteuernden Merkmalen einer Organisation.²⁵⁴ Die zentralen Prinzipien sind dabei: Prozesscharakter der Bewusstseins- und Strukturveränderungs- oder Strukturbildungsprozesse, Ganzheitlichkeit aufgrund Vernetzung der Systemelemente und Partizipation im Sinne von »Betroffene zu Beteiligten machen.«²⁵⁵ In dieser Perspektive gibt es durchaus weiteren Verbesserungs- und Optimierungsbedarf. Deutlich erhöht werden könnte aus unserer Sicht die interne Transferqualität der einzelnen Maßnahmen innerhalb des QFC. Dazu gehört der Ausbau der Kooperations- und Kommunikationsstrukturen zwischen den Referenten, die bisher eher individualisiert ihre Veranstaltungen durchführen. Wünschenswert wäre z.B., dass die Seminarleiter ihre Arbeitsweisen und Methoden, auch durch Nutzung neuer Kommunikationsmedien, austauschen und dass sie darüber hinaus in eine fortlaufende Diskussion über die gruppendynamischen Prozesse während der Seminare eingebunden werden. Hierzu könnte zum einen der bestehende Referentenarbeitskreis genutzt werden. Allerdings setzen derartige Transferbestrebungen mit dem Ziel der Synergieerzeugung eine gewissenhafte und detaillierte Dokumentation der Seminare seitens der Seminarleiter voraus. Aber auch auf der Ebene des Netzwerks wäre es zweckmäßig, bestehende Kontakte und Strukturen durch vermehrte interne Kommunikation und entsprechende Dokumentation und Visualisierung zu verdeutlichen und so festzuhalten, dass das »Organisationswissen« des QFC nicht ausschließlich bei den derzeit aktiven Personen verbleibt. Bisher »lebt« und funktioniert das interne und externe Netzwerk des QFC mit einem geringen Maß explizierter Regeln und Normen und ist geprägt durch die Aktivität und Präsenz von Schlüsselpersonen. Die Frage nach fundierten Maßnahmen der Organisationsentwicklung stellt sich spätestens bei intendierter Verstetigung oder gar Ausweitung der Netzwerke bzw. Wachstum der Organisation »QFC« und bei personellen Wechsel. Hierbei geht es auch um die Explikation bisher eher informeller Normen, Wertesysteme und Strukturen, d. h. Aufgaben der organisationsinternen Verstetigung, für die in drittmittel-finanzierten Projekten in der Regel keine Ressourcen eingestellt werden (können).

Zugleich erscheint es aber auch zweckmäßig, innovative und erfolgreiche Ausbildungskonzepte für die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz dahinge-

254 Vgl. einführend zur Organisationsentwicklung den zusammenfassenden Überblick von Euler/Sloane (1989).

255 Vgl. von Sassen (1991), S. 55 f.

hend zu interpretieren und zu nutzen, inwieweit von ihnen auch Impulse für das Berufsbildungssystem (nach »außen«) ausgehen können. Um einen Transfer zu ermöglichen, sollte angestrebt werden, die einzelnen strukturellen Ansätze zur Vermittlung von Mobilität und interkulturellem Lernen in der Berufsausbildung in einer modernen Berufsbildungspolitik fortzusetzen. Davon ausgehend, dass der zukünftige Fokus der Berufsbildung auf einem Kontinuum, d.h. dem Prozess der Gestaltung liegen muss²⁵⁶, sollten erfolgreiche Umsetzungsbeispiele daraufhin geprüft werden, welche Elemente der Aktivitäten des QFC im Rahmen politischer Maßnahmen Eingang in die Ordnungsmittel der Berufsbildung finden können. Grundsätzlich ist zu fordern, dass aufgrund der zunehmenden Bedeutung internationaler und kultureller Handlungskompetenz sowohl für die Beschäftigungsfähigkeit des Einzelnen als auch für die Wettbewerbsfähigkeit der Betriebe, internationale Elemente stärker in die Regelausbildung integriert werden.²⁵⁷ Zwar sind diese Aspekte in einigen neuen oder neugeordneten Berufen berücksichtigt, es besteht hier aber u.E. weiterer Bedarf in quantitativer und qualitativer Hinsicht. Das Modell des QFC für eine Kooperation unterschiedlicher Lernorte und Institutionen belegt, dass die Vermittlung von internationalen Qualifikationen auch trägerübergreifend effizient und erfolgreich organisiert werden kann, sodass eine Anreicherung der Ordnungsmittel beruflicher Bildung nicht unbedingt zu einer Mehrbelastung von Betrieben im Sinne »ausbildungshemmender Vorschriften« interpretiert werden muss. Allerdings stellt sich hier die Frage, inwieweit ein »dritter Lernort« i.S. von Lernortpluralität regelmäßig in die Ausbildung integriert werden kann und soll bzw. inwieweit der duale Charakter beruflicher Ausbildung zugunsten einer stärker vernetzten Organisationsstruktur mehrerer Partner zur Verwirklichung innovativer Qualifizierungsansätze weichen darf.

Damit verbinden sich nicht nur neue Anforderungen und Chancen für Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen, sondern auch neue Anforderungen an gewerkschaftliche Bildungspolitik. Gewerkschaftliche Bildungspolitik im Rahmen der Berufsausbildung ist bisher stark an der traditionellen Berufsform ausgerichtet und drückt sich in dem Versuch aus, im Rahmen von Neuordnungsverfahren formalisierte Aus- und Weiterbildungsberufe an modernisierte Arbeitsbeziehungen anzupassen. Die konkrete inhaltliche Gestaltung von Berufsbildung, insbesondere der beruflichen Erstausbildung, kann bisher nur sehr begrenzt als Aktionsfeld gewerkschaftlicher Bildungspolitik gelten. Insbesondere die Frage, wie neue Qualifizierungsinhalte und Qualifizierungsformen im Rahmen modernisierter Arbeitsbe-

256 Vgl. Laur-Ernst (2000), S. 107.

257 Vgl. auch die Forderungen von Borch/Diettrich/Frommberger/Reinisch/Wordelmann. (2003), S. 157 ff.

ziehungen und im Kontext moderner Beruflichkeit gestaltet werden können, muss als ein zukünftiges gewerkschaftliches Handlungsfeld definiert werden. Das QFC als gewerkschaftsnahe Institution kann mit seinen Aktivitäten im Rahmen der beruflichen Erstausbildung als beispielhaft für eine gelungene Gestaltung moderner Ausbildungsorganisation in einer strukturschwachen Region gelten.

6.3. GESAMTEINSCHÄTZUNG ZUM AUSBILDUNGSKONZEPT DES QFC ALS BEST PRACTICE EINER MODERNEN BERUFS- AUSBILDUNG

Das QFC erfüllt mit seinen Aktivitäten zur Mobilitätssteigerung und interkulturellem Lernen im Wesentlichen die Kriterien moderner Qualitätsanforderungen und die, die eine moderne Berufsausbildung über die fachtheoretische und fachpraktische Ausbildung hinaus auszeichnen sollte. Wir haben Verbesserungsmöglichkeiten der Qualitätsentwicklung aufgezeigt und auf die Notwendigkeit der Ausarbeitung eines Curriculums im Rahmen des Modulkonzeptes hingewiesen.

Im ersten Teil dieser Expertise haben wir Kriterien formuliert, die eine moderne Berufsausbildung erfüllen soll. Dazu gehört u.a. die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen, die Befähigung zu umfassender beruflicher Handlungskompetenz, die Ausbildung internationaler und interkultureller beruflicher Handlungskompetenz sowie die Förderung von Mobilität in mentaler und regionaler Dimension.

Aus unserer Sicht sind die Aktivitäten des QFC im Rahmen der Berufsausbildung insbesondere unter drei Aspekten hervorzuheben:

- zum einen durch die Orientierung auf die Vermittlung explizit nicht fachspezifisch gebundener Kompetenzen, die im Kontext moderner Arbeitsbeziehungen berufs- und betriebsübergreifend gefordert werden
- zum anderen durch die Fokussierung auf ein spezifisch benachteiligtes Klientel in einer strukturschwachen Region, wobei den Adressaten dieser Maßnahmen üblicherweise der Zugang zu eben jenen Kompetenzen verwehrt bleibt
- sowie durch die Organisation der Maßnahmen in vernetzten Strukturen.

Die Qualifizierungsaktivitäten für eine moderne Beruflichkeit sollten nach unserem Verständnis²⁵⁸ langfristig angelegt sein, ein individualisiertes Lernverhalten im Sinne der Ermöglichung lebenslangen Lernens befördern und auch vermeintlich

258 Vgl. Abschnitt 2.2.2.

lernschwächere Jugendliche in die Ausbildungspraxis einbeziehen. Das Qualifizierungskonzept des QFC ist ausdrücklich darauf ausgerichtet, »marktbenachteiligte« Jugendliche zu fördern, also Jugendliche, die oft auf Grund von schlechteren Schulnoten oder Defiziten im sozialen Verhalten keinen Ausbildungsplatz auf dem ersten Arbeitsmarkt gefunden haben. In den Seminaren des ausbildungsbegleitenden Qualifizierungsprogramms erleben die Jugendlichen neue Lernformen, die sich von der Lernsituation in der Schule unterscheiden. Durch die Gruppensituation lernen sie soziale Kompetenzen, die durch Frontalunterricht kaum zu vermitteln sind. Die Auslandsaufenthalte stärken ihr Selbstbewusstsein und damit auch ihre Herangehensweise an schwierige Situationen. Die langfristige Wirkung lässt sich im Rahmen dieser Expertise nicht beurteilen. Das Ziel der Qualifizierungsaktivitäten, auch die geistige Mobilität zu fördern, ist aber darauf ausgerichtet, dass sich die Jugendlichen auch zukünftig schneller und besser auf einen Arbeitsplatzwechsel und veränderte Lebenssituationen einstellen können.

Die Ausbildung in der Ausbildungsplatzinitiative und in den Ausbildungsverbünden vollzieht sich in netzwerkförmigen Strukturen. Ausbildung ist nicht mehr auf ein oder zwei Lernorte (Betrieb und Berufsschule) beschränkt, sondern vollzieht sich an drei oder mehr Orten. Das ausbildungsbegleitende Qualifizierungsprogramm vermittelt genau die überfachlichen Kompetenzen, die Arbeitnehmer/innen in einer modernen Berufswelt benötigen: Die Bereitschaft, sich auf permanente berufliche Veränderungen einzulassen, die Befähigung zu fachübergreifendem Denken und Handeln sowie die Fähigkeit, in internationalen Kontexten zu agieren; hinzu kommt aber auch die Fähigkeit, eigenes und fremdes berufliches Handeln kritisch zu reflektieren, mit entsprechenden sozialen Konflikten umgehen zu können²⁵⁹ und die eigene Persönlichkeit weiterzuentwickeln.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Berufsausbildung, die das QFC im Kontext von Mobilität, interkulturellem Lernen und vernetzten Lernstrukturen organisiert

- den zukünftigen Facharbeitern und Fachangestellten neben einer umfassenden fachtheoretischen und -praktischen Ausbildung auch den Erwerb überfachlicher, insbesondere interkultureller Qualifikationen ermöglicht und
- damit zur Entwicklung bzw. Ausprägung unterschiedlicher Kompetenzbereiche führt, die letztlich in einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz der zukünftigen Arbeitnehmer münden

259 Vgl. zu diesem Aspekt Meyer (2001).

- den Jugendlichen die Möglichkeit bietet, im Rahmen ihrer Ausbildung internationale und interkulturelle berufliche Handlungskompetenz zur Bewältigung aktueller und auch zukünftiger Arbeitsaufgaben zu erwerben
- dadurch die Mobilität der Jugendlichen in mentaler und räumlicher Hinsicht fördert und sie so auf zukünftige Einsatzfelder und -bedingungen vorbereitet
- sich unterschiedlicher Lernorte je nach inhaltlicher, organisatorischer und regionaler Eignung und Nähe bedient und versucht, durch Vernetzung der Akteure und Institutionen, die Lernortkooperation und damit die Qualität der Ausbildung ständig zu verbessern
- außergewöhnliche regionale Besonderheiten und Rahmenbedingungen kreativ im Sinne einer Verbesserung der Ausbildung nutzt (z.B. durch die Einbeziehung eines »dritten Lernortes«)
- nachhaltig angelegt ist und sowohl die aktuelle Arbeitssituation in den Betrieben als auch die Ausbildungswünsche der Jugendlichen berücksichtigt
- ein weitgehend individualisiertes Lernverhalten ermöglicht und damit auch vermeintlich leistungsschwächere bzw. marktbenachteiligte Jugendliche in die Ausbildungspraxis einbezieht
- innovativ auf die Ausgestaltung von Ordnungsmitteln bzw. auf die Entscheidungsträger wirken kann und so ein Transfer generalisierbarer Erfahrungen und Konzepte in die Rechtsgrundlagen beruflicher Bildung ermöglicht werden könnte.

Somit erweist sich das Konzept des QFC als ein in vielerlei Hinsicht nachahmenswertes Beispiel für eine Best Practice moderner Berufsausbildung im Kontext von Mobilität, interkulturellem Lernen und vernetzten Lernstrukturen. Es ist insbesondere im Sinne der Auszubildenden zu wünschen, dass es, nicht zuletzt durch diese Studie, gelingt, die Ansätze des QFC aus ihrem derzeitigen Status einer »Insellösung« mit relativ starkem Regionalbezug herauszulösen und in andere Kontexte bzw. Regionen zu transferieren. Dieser Transferprozess ist einerseits durch Publikationen und Öffentlichkeitsarbeit, andererseits durch konsequente Erweiterung der Netzwerkarbeit, auch unter Nutzung gewerkschaftlicher Organisationsstrukturen, zu unterstützen. Auch bezüglich dieses Anliegens wird wieder deutlich, dass intermediär arbeitende Personen und Organisationen zukünftig für die Entwicklung und Umsetzung von Innovationen in der Berufsbildung von immer größerer Bedeutung sein werden.

7. LITERATUR UND QUELLEN

- Bolten, Jürgen (2001): Interkulturelle Kompetenz, Landeszentrale für politische Bildung, Erfurt.
- Von Behr, M. (2002) (Hrsg.): Erhöhung der Globalisierungsfähigkeit kleiner und mittlerer Unternehmen, München.
- Borch, H./Dietrich, A./Frommberger, D./Reinisch, H./Wordelmann, P. (2003): Internationalisierung der Berufsbildung. Strategien – Konzepte – Erfahrungen – Handlungsvorschläge, Berichte zur beruflichen Bildung 257, Bonn.
- Bundesinstitut für Berufsbildung/Bundesarbeitgeberverband Chemie e.V./Industriegewerkschaft Bergbau, Chemie, Energie (2001): Neuordnungen der Berufsbildungen Chemikant/in, Pharmakant/in, Bonn (CD-ROM).
- Bundesinstitut für Berufsbildung/Infratest Sozialforschung (2002): Grenzüberschreitende Mobilität. Erfahrungen von Auszubildenden und jungen Fachkräften, Bonn.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2000): Referenz-Betriebs-System, Information N. 16, Vermittlung von Zusatzqualifikationen, 6. Jahrgang, Januar 2000.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002): IT-Weiterbildung mit System. Neue Perspektiven für Fachkräfte und Unternehmen. Dokumentation, Bonn.
- Dehnbostel, P. (2001): Perspektiven für das Lernen in der Arbeit, in: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation, Münster u.a., S. 53-93.
- Dehnbostel, P./Uhe, E. (2002): Verbünde und Netzwerke als moderne Lernortssysteme in der beruflichen Bildung, in: berufsbildung, Heft 75 2002, S. 3-6.
- Dietrich, A. (2000): Der Kleinbetrieb als Lernende Organisation – Konzeption und Gestaltung von betrieblichen Lernstrategien. Eine betriebspädagogische Analyse, Markt Schwaben.
- Dietrich, A. (2002): Zum Status Quo der Vermittlung internationaler Kompetenzen in Deutschland, in: Dybowski, G./Fahle, K./Feuerstein, M. (Hrsg.): Globalisierung, Europäisierung, internationale Vernetzung. Innovative Konzepte zur Förderung von Mobilität und internationalen Qualifikationen, Bielefeld 2002, S. 17-25.
- Dietrich, A./Frommberger, D. (2002): Erwerb internationaler Qualifikationen in der Berufsausbildung durch Auslandspraktika, in: berufsbildung, Heft 71 2001, S. 43-45.

- Diettrich, A./Gillen, J. (2003): Beratung und Vermittlung auf den unterschiedlichen Organisations- und Gestaltungsebenen beruflicher Bildung – Offene Lern- und Kooperationsstrukturen erfordern intermediäre Akteure und Institutionen, unveröffentlichtes Arbeitspapier; Hamburg; Jena 2003.
- Diettrich, A./Jäger, A. (2002): Lernen in regionalen Netzwerken – Konzeptionelle Überlegungen und praktische Erfahrungen, in: Kölner Zeitschrift für »Wirtschaft und Pädagogik«, Heft 33 2002, S. 45-70.
- Diettrich, A./Jäger, A. (2003): Netzwerke als innovative Formen beruflicher Qualifizierung – Lernpotentiale unterschiedlicher Netzwerktypen, erscheint 2003.
- Diettrich, A./Meyer-Menk, J. (2003): Berufliches Lernen in Netzwerken und Kooperationen – Ansatzpunkte zur Kompetenzerfassung und -zertifizierung, in: BWP@ Ausgabe 3 2002 (http://www.bwpat.de/ausgabe3/diettrich_meyer-menk_bwpat3.html), Seite 1-17.
- Dobischat, R. (1999): Reichweiten und Grenzen des Beitrags von beruflicher Weiterbildung zum regionalen Strukturwandel. Netzwerke zwischen Betrieben und überbetrieblichen Weiterbildungsträgern – eine Allianz mit Zukunft?, in: Hendrich, W./Büchter, K. (1999): Politikfeld betriebliche Weiterbildung, München; Mering S. 89-116.
- Euler, D./Sloane, P. F. E. (1989): Aktuelles Stichwort »Organisationsentwicklung«, in: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 6/1989, S. 123-141.
- Gersterkamp, T. (2000): »Coole Leute mit heißen Jobs« – Neue Selbständige in einer Vorreiterbranche. Blätter für deutsche und internationale Politik; Heft 3; S. 350-357.
- Hering, E./Pförtsch, W./Wordelmann, P. (2001): Internationalisierung des Mittelstandes. Strategien zur internationalen Qualifizierung in kleinen und mittleren Unternehmen, Bielefeld.
- Henze, J. (1991): Personalwirtschaftslehre 1, 5., überarbeitete Auflage, Bern; Stuttgart.
- Howaldt, J./Husemann, R./Morhard, A. u.a. (2002): Workshopergebnisse. In: Diettrich, J./Hoß, D. (Hrsg.): Arbeiten und Lernen in Netzwerken. Eine Zwischenbilanz zu neuen Formen sozialer und wirtschaftlicher Kooperation. Eschborn, S. 404-414.
- Johnson, C. (1995): Die Rolle intermediärer Organisationen beim Wandel des Berufsbildungssystems, in: Wiesenthal, H. (Hrsg.): Studien zur sektoralen Transformation Ostdeutschlands, Frankfurt/Main; New York, S. 126-159.
- Kailer, N. (1994a): Bildungsmanagement von Weiterbildungsträgern für kleine und mittlere Unternehmen, in: Geißler, H. (Hrsg.): Bildungsmanagement, Frankfurt/Main 1994.

- Kailer, N. (1994b): Neue Lernformen in der betrieblichen Weiterbildung und bei Bildungsträgern, in: GdWZ 5, S. 242-245.
- Laur-Ernst, U. (2000): Lernortkooperation durch moderne Kommunikationstechnologie und innovative Netzwerke, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Dreißig Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung, Bielefeld, S. 93-114.
- Loiselle, J. (1999): Interkulturelle Handlungskompetenz, in: Huisinga, R./Lisop, I./Speier, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung – Konstruktion und Unterrichtspraxis, Frankfurt/Main, S. 409-445.
- Mens, F. (2003): »Völlig neue Menschen«. Während der Lehre ins Ausland gehen? Das ist möglich, aber nur einer von hundert Azubis schafft den Weg über die Grenze, in: Die ZEIT 24/2003, S. 65.
- Meyer, R. (2000): Qualifizierung für moderne Beruflichkeit – Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten, Münster; New York.
- Meyer, R. (2001): Berufsförmige Organisation von Arbeit und soziale Konflikte moderner Beruflichkeit, in: WSI Mitteilungen 06/2001, S. 391-395.
- Meyer, R. (2003a): Bedeutet die Erosion des Fachprinzips das Ende der Berufe?, in: Reinisch, H. u.a. (Hrsg.): Didaktik beruflichen Lehrens und Lernens – Reflexionen, Diskurse und Entwicklungen, Opladen 2003, S. 83-94.
- Meyer, R. (2003b): Bildungspolitische Impulse aus der Weiterbildung im IT-Bereich?, in: Clement, U./Lipsmeier, A.: Berufsbildung zwischen Struktur und Innovation, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 17, S. 39-58.
- Moldaschl, M./Voß, G. (2002): Subjektivierung von Arbeit, Band 2, München.
- Müller, Bernd-Dietrich (1998): Begriffsrecherche und Fremderfahrung in der Sprachlehrforschung, in: Kinzling, Hans-Gerhard (Hrsg.): Neue Lernverfahren: zweite Festschrift für Walter Zifreund aus Anlass seiner Emeritierung, Tübingen.
- Ostendorf, A. (1998): Interkulturelles Lernen in der Berufsausbildung. In: Ausbilder-Handbuch, Fach 6.1.8, 21. Ergänzungs-Lieferung – Köln, S. 1 – 19.
- Reetz, L. (1999): Kompetenz. in: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bad Heilbrunn; Hamburg, S. 245.
- Rützel, J. (2000): Entwicklung und Umsetzung von Qualitätsstandards in der Berufsbildung – Einführende Überlegungen. In Rützel, J. (Hrsg.): Entwicklung und Umsetzung von Qualitätsstandards in der Berufsbildung, Bielefeld, S.5-16.
- Von Sassen, H. (1991): Was ist Organisationsentwicklung?, in: Kailer, N./Biehal, F. (Hrsg.): Organisationsentwicklung. Sichtweisen und Erfahrungen österreichischer Führungskräfte, Wien 1991, S. 54-58.

- Sauter, E. (2002): Ein neues Paradigma für die Konstruktion von Berufsbildern, in: WSI Mitteilungen, Schwerpunkttheft Aktuelle Aspekte beruflicher Bildung 01(2002), S. 3-9.
- Stahl, T. (1996): Fragestellung und Konzept des Modellversuchs. Die Integration von Organisationsentwicklung und Personalentwicklung als neue Qualität der Kooperation zwischen Bildungsträgern und kleinen und mittleren Unternehmen (KMU), in: Berufliche Fortbildungszentren der Bayerischen Arbeitgeberverbände e. V. (1996) (Hrsg.), S. 27-45.
- Statistisches Bundesamt (2002): Datenreport 2002, in Zusammenarbeit mit WZB und ZUMA, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.
- Staudt, E./Kriegesmann, B. (1999): Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Misserfolgen der Weiterbildung, in: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 1999 – Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen, Münster u.a., S. 17-54.
- Steiner, C. (2000): Übergang mit Hindernissen. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung zur Bewältigung der 2. Schwelle unter außer- und überbetrieblichen Ausgebildeten, schriftliche Fassung des Vortrags auf dem Quartalsgespräch des QFC am 10.11. 2000 in Leuna.
- Steiner, C./Pein, G. (2002): Einmündung in Ausbildung und Erwerb. Ergebnisse einer Befragung zu den Bildungs- und Erwerbsverläufen der Auszubildenden und Ausbildungsabsolvent/innen der Ausbildungsplatzinitiative des Qualifizierungsförderwerkes Chemie (QFC), Zentrum für Sozialforschung Halle.
- Thomas, Alexander (1999): Kultur als Orientierungssystem und Kulturstandards als Bauteile, Universität Osnabrück, IMIS Heft Nr. 10, S. 91 – 131, Osnabrück.
- Weber, S. (2000): »Kiss, Bow, or Shake Hands« – Zur Entwicklung einer interkulturellen Handlungskompetenz in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 96, S. 376 – 398.
- Wiegand, U. (2003): Projekt »EU-Kaufmann/-frau für Verkehrsservice« der Deutschen Bahn, in: Cramer, G. (Hrsg.): Jahrbuch Ausbildungspraxis 2003. Erfolgreiches Ausbildungsmanagement, Köln; München; Neuwied 2003, S. 58-61.
- Wordelmann, P. (1997): Internationale Qualifikation und Fremdsprachenlernen – eine Bestandsaufnahme. In: Ross, E. (Hrsg.): Berufsbezogenes Fremdsprachenlernen – Neue Konzeptionen, Inhalte, Methoden und Medien. Bielefeld, S. 29 – 54.

- Wordelmann, P. (2000): Internationale Qualifikationen und Berufsausbildung – Chancen für junge Migrantinnen und Migranten?, in: Jugend Beruf Gesellschaft, Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, 3/2000, S. 133ff.
- Zander, I. (1999): Job-Nomaden auf dem Weg in die geregelte Arbeitswelt, in: Die Mitbestimmung, 11, S. 38ff.
- Zühlke, S. (2000): Beschäftigungschancen durch berufliche Mobilität? Arbeitslosigkeit, Weiterbildung und Berufswechsel in Ostdeutschland, Berlin.

ZITIERTE INTERNET-QUELLEN:

- <http://www.abwf.de> (27.06.2003)
- <http://www.bibb.de/de/1065.htm> (10.07.2003)
- <http://www.kmk-fsz-hamburg.de/downloads/Handreichung/hr99-1.pdf> (27.06.2003)
- <http://www.kooperationsnetze.brandenburg.de/content/downloads/vortragqualifizierungsnetzwerke.pdf> (14.05.2003)
- <http://www.kopra-online.de> (27.06.2003)
- <http://www.lernende-regionen.info> (27.06.2003)
- <http://www.qfc.de> (10.07.2003)
- <http://www.regiokom.de> (01.07.2003)

DOKUMENTE DES QFC

- QFC (2001): TRANS-FER – Modellprojekt zur Förderung der Bildungsmobilität, Antrag auf Förderung eines Modellprojektes aus Mitteln des Landes Sachsen-Anhalt und dem Europäischen Sozialfonds, Halle.
- QFC (2001): TRANS-MOBIL – Modellvorhaben zur Förderung der beruflichen Mobilität durch Koordinierung transregionaler betrieblicher Praktika im Rahmen der betrieblichen Erstausbildung für Jugendliche, die über Bedarf ausgebildet und durch den Ausbildungsbetrieb nicht übernommen werden sowie zielgerichtete Unterstützung beim Einstieg in das Berufsleben, Antrag auf Förderung eines Modellprojektes aus Mitteln des Landes Brandenburg und dem Europäischen Sozialfonds, Halle.
- QFC (2002): Entwicklungspartnerschaft ARENA – Agentur regionaler Netzwerke zur Beschäftigungs- und Anpassungsfähigkeit, Antrag auf Förderung im

Rahmen der Gemeinschaftsinitiative EQUAL; Teilprojekt: Nachwuchskräfteentwicklung, Halle.

QFC (2003): TRANS-FER – Modellprojekt zur Förderung von Bildungsmobilität von Auszubildenden, Sachbericht vom 01.01. bis 31.12. 2002, Halle.

WIM Werkstatt für Interkulturelle Medienarbeit (2001): Dokumentationsfilm »Wie knackt man eine Kokosnuss?«, Berlin.

ANONYMISIERTE QUELLEN

Praktikumsbericht 1 (o.J.).

Praktikumsbericht 2 (2002).

Praktikumsbericht 3 (2003).

Praktikumsbericht 4 (2002).

Prozessorientierter Sachbericht Europaseminar, Straßburg (2002).

Sachbericht Deutsch-Polnisches Jugendseminar (2002) A.

Sachbericht Deutsch-Polnisches Jugendseminar (2002) B.

Sachbericht Grundseminar (2002).

Sachbericht Interkulturelles Seminar in Italien (2002).

Sachbericht »NET@QFC.de«, Arbeiten mit neuen Medien (1999).

Sachbericht »Sprache und Politik-Seminar« in Paris (2001).

Seminarkonzept »Baustein – interkulturelles und Identitäts-Lernen« (o.J.).

Seminarkonzept England-Seminar A (o.J.).

Seminarkonzept England-Seminar B (2003).

Seminarkonzept »Mobilität« (1998).

Seminarprogramm »Mobilität – Anforderungen an den Arbeitnehmern im neuen Jahrtausend« (1999).

Seminarunterlagen »Soziale Kompetenzen« (o.J.).

Seminarunterlagen zum Referentenarbeitskreis, Thema: interkulturelle Kompetenz (2003).

Themenzentrierter Sachbericht Europaseminar, Straßburg (2002).

DURCHGEFÜHRTE INTERVIEWS (ANONYMISIERUNG)

Interview Ausbilder 1.

Interview Ausbilder 2.

Interview Ausbildungsleiter.
Interview Auszubildender 1.
Interview Auszubildender 2.
Interview Berufsschulleiter.
Interview QFC 1.
Interview QFC 2.
Interview Seminarleiterin.

8. ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1:	
Übersicht über Arbeitsschwerpunkte und Projekte des QFC	53
Abbildung 2:	
Übersicht über Lernziele der Qualifizierungsaktivitäten des QFC	59
Abbildung 3:	
Soziale Kompetenz, interkulturelle Kompetenz, Mobilität aus Sicht des QFC	63
Abbildung 4:	
Modulare Struktur der Qualifizierungsaktivitäten	66
Abbildung 5:	
Übersicht über die Module des QFC und die dazugehörigen Seminare	74
Abbildung 6:	
Lehrmethoden der Qualifizierungsaktivitäten des QFC	83
Abbildung 7:	
Netzwerkpartner des QFC	98
Abbildung 8:	
Qualitätsfaktoren	134
Abbildung 9:	
Qualitätselemente, -kriterien und -indikatoren für die berufliche Bildung	135

In der edition der Hans-Böckler-Stiftung sind bisher erschienen:

Nr.	Autor/Titel	€	Bestell-Nr.	ISBN-Nr.
50	<i>Peter Kalkowski/Matthias Helmer/ Otfried Mickler</i> Telekommunikation im Aufbruch	10,23	13050	3-935145-22-5
51	<i>Dunja M. Mohr</i> Lost in Space: Die eigene wissen- schaftliche Verortung in und außerhalb von Institutionen	14,32	13051	3-935145-23-3
53	<i>Wolfhard Kohte</i> Störfallrecht und Betriebsverfassung	10,23	13053	3-935145-25-X
54	<i>Manfred Deiß/Eckhard Heidling</i> Interessenvertretung und Expertenwissen	13,29	13054	3-935145-28-4
55	<i>Herbert Bassarak/Uwe Dieter Steppuhn (Hrsg.)</i> Angewandte Forschung und Entwicklung an Fachhochschulen in Bayern	15,00	13055	3-935145-29-2
56	<i>Herbert Bassarak/Uwe Dieter Steppuhn (Hrsg.)</i> Angewandte Forschung und Entwicklung an Fachhochschulen Sozialer Arbeit	23,00	13056	3-935145-30-6
57	<i>Heide Pfarr (Hrsg.)</i> Ein Gesetz zur Gleichstellung der Geschlechter in der Privatwirtschaft	12,00	13057	3-935145-31-4
58	<i>Stefan Eitenmüller</i> Reformoptionen für die gesetzliche Rentenversicherung	15,00	13058	3-935145-32-2
59	<i>Bernd Kriesemann/Marcus Kottmann</i> Neue Wege für Personalanpassungen in der Chemischen Industrie	10,00	13059	3-935145-33-0
60	<i>Hans-Böckler-Stiftung/DGB-Bundesvorstand</i> Welthandelsorganisation und Sozialstandards	7,00	13060	3-935145-34-9
61	<i>Renate Büttner/Johannes Kirsch</i> Bündnisse für Arbeit im Betrieb	11,00	13061	3-935145-35-7
62	<i>Elke Ahlers/Gudrun Trautwein-Kalms</i> Entwicklung von Arbeit und Leistung in IT-Unternehmen	9,00	13062	3-935145-36-5
63	<i>Thomas Fritz/Christoph Scherrer</i> GATS 2000. Arbeitnehmerinteressen und die Liberalisierung des Dienstleistungshandels	12,00	13063	3-935145-37-3
64	<i>Achim Truger/Rudolf Welzmüller</i> Chancen der Währungsunion – koordinierte Politik für Beschäftigung und moderne Infrastruktur	13,00	13064	3-935145-38-1
65	<i>Martin Sacher/Wolfgang Rudolph</i> Innovation und Interessenvertretung in kleinen und mittleren Unternehmen	19,00	13065	3-935145-39-X

Nr.	Autor/Titel	€	Bestell-Nr.	ISBN-Nr.
66	Volker Meinhardt/Ellen Kirner/ Markus Grabka/Ulrich Lohmann/Erika Schulz Finanzielle Konsequenzen eines universellen Systems der gesetzlichen Alterssicherung	12,00	13066	3-935145-40-3
67	Thomas Ebert Langfrist-Arbeitszeitkonten und Sozialversicherung	12,00	13067	3-935145-41-1
68	Jan Prieue unter Mitarbeit von Christoph Scheuplein und Karsten Schuldt Ostdeutschland 2010 – Perspektiven der Innovationstätigkeit	23,00	13068	3-935145-42-X
69	Sylke Bartmann/Karin Gille/Sebastian Haunss Kollektives Handeln	30,00	13069	3-935145-43-8
70	Bernhard Nagel Mitbestimmung in öffentlichen Unter- nehmen mit privater Rechtsform und Demokratieprinzip	12,00	13070	3-935145-44-6
72	Eva Kocher Gesetzentwurf für eine Verbandsklage im Arbeitsrecht	12,00	13072	3-935145-46-2
73	Hans-Böckler-Foundation (ed.) Future Works	10,00	13073	3-935145-47-0
74	Reinhard Schüssler/Claudia Funke Vermögensbildung und Vermögensverteilung	16,00	13074	3-935145-48-9
75	Ingrid Ostermann (Hrsg.) Perspektive: GLOBAL! Inter-nationale Wissenschaftlerinnenkooperationen und Forschung	20,00	13075	3-935145-49-7
76	Christine Schön Betriebliche Gleichstellungspolitik	12,00	13076	3-935145-50-0
77	Volker Korthäuer/Marius Tritsch US-Cross-Border-Lease	8,00	13077	3-935145-51-9
78	Jörg Towara Tarifvertragliche Regelungen zur Teilzeitarbeit	8,50	13078	3-935145-52-7
79	Anja Riemann Auswertung und Darstellung gesetzlicher Bestimmungen zur Teilzeitarbeit	8,00	13079	3-935145-53-5
80	Heide Pfarr/Elisabeth Vogelheim Zur Chancengleichheit von Frauen und Männern im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit	12,00	13080	3-935145-56-X
81	Wilfried Kruse/Daniel Tech/Detlev Ullenbohm Betriebliche Kompetenzentwicklung. 10 Fallstudien zu betrieblichen Vereinbarungen	12,00	13081	3-935145-57-8

Nr.	Autor/Titel	€	Bestell-Nr.	ISBN-Nr.
82	<i>Stefan Bach/Bernd Bartholmai</i> Perspektiven der Vermögensbesteuerung in Deutschland	12,00	13082	3-935145-58-6
83	<i>Charlotte Wahler (Hrsg.)</i> Forschen mit Geschlecht? Zwischen Macht und Ohnmacht: Frauen in der Wissenschaft	20,00	13083	3-935145-59-4
84	<i>Henry Schäfer</i> Sozial-ökologische Ratings am Kapitalmarkt	16,00	13084	3-935145-60-8
85	<i>Maliszewski/Neumann</i> Bündnisse für Arbeit – Best Practice aus Ländern und Regionen	14,00	13085	3-935145-61-1
86	<i>Matthias Müller</i> International Accounting Standards	9,00	13086	3-935145-62-4
87	<i>Arno Prangenberg</i> Grundzüge der Unternehmensbesteuerung	8,00	13087	3-935145-63-2
88	<i>Klaus Jacobs/Jürgen Wasem</i> Weiterentwicklung einer leistungsfähigen und solidarischen Krankenversicherung unter den Rahmenbedingungen der europäischen Integration	12,00	13088	3-935145-64-0
89	<i>Thomas Schönwälder</i> Begriffliche Konzeption und empirische Entwicklung der Lohnnebenkosten in der Bundesrepublik Deutschland – eine kritische Betrachtung	25,00	13089	3-935145-65-9
90	<i>Helene Mayerhofer</i> Handbuch Fusionsmanagement Personalpolitische Aufgaben im Rahmen von Fusionen	10,00	13090	3-935145-66-7
91	<i>Helene Mayerhofer</i> Handbuch Fusionsmanagement Fusionsbedingte Integration verschiedener Organisationen	10,00	13091	3-935145-67-5
92	<i>Hans-Erich Müller</i> Handbuch Fusionsmanagement Übernahme und Restrukturierung: Neuausrichtung der Unternehmensstrategie	8,00	13092	3-935145-68-3
93	<i>Christian Timmreck</i> Handbuch Fusionsmanagement Unternehmensbewertung bei Mergers & Acquisitions	10,00	13093	3-935145-69-1
94	<i>Volker Korthäuer, Manuela Aldenhoff</i> Handbuch Fusionsmanagement Steuerliche Triebfedern für Unternehmensumstrukturierungen	6,00	13094	3-935145-70-5
95	<i>Dieter Behrendt</i> Ökologische Modernisierung: Erneuerbare Energien in Niedersachsen	11,00	13095	3-935145-73-X

Nr.	Autor/Titel	€	Bestell-Nr.	ISBN-Nr.
96	Uwe Wilkesmann/Ingolf Rascher Wissensmanagement – Analyse und Handlungsempfehlungen	12,00	13096	3-935145-71-3
97	Tanja Klenk/Frank Nullmeier Public Governance als Reformstrategie	12,00	13097	3-935145-72-1
98	Reiner Hoffmann/Otto Jacobi/Berndt Keller/ Manfred Weiss (eds.) European Integration as a Social Experiment in a Globalized World	14,00	13098	3-935145-74-8
99	Angelika Bucerius Alterssicherung in der Europäischen Union	25,00	13099	3-935145-75-6
100	Werner Killian/Karsten Schneider Die Personalvertretung auf dem Prüfstand	12,00	13100	3-935145-76-4
102	Susanne Felger/Angela Paul-Kohlhoff Human Resource Management	15,00	13102	3-935145-78-0
103	Paul Elshof Zukunft der Brauwirtschaft	16,00	13103	3-935145-79-9
104	Henry Schäfer/Philipp Lindenmayer Sozialkriterien im Nachhaltigkeitsrating	19,00	13104	3-935145-80-2
107	Axel Olaf Kern/Ernst Kistler/Florian Mamberer/ Ric Rene Unteutsch/Bianka Martolock/ Daniela Wörner Die Bestimmung des Leistungskataloges in der gesetzlichen Krankenversicherung	18,00	13107	3-935145-84-5
108	Dea Niebuhr/Heinz Rothgang/Jürgen Wasem/ Stefan Greß Die Bestimmung des Leistungskataloges in der gesetzlichen Krankenversicherung	28,00	13108	3-935145-85-3
109	Yasmine Chahed/Malte Kaub/Hans-Erich Müller Konzernsteuerung börsennotierter Aktiengesellschaften in Deutschland	14,00	13109	3-935145-86-1

**Bestellungen
bitte unter
Angabe der
Bestell-Nr. an:**



Kreuzbergstraße 56
40489 Düsseldorf
Telefax: 02 11 / 408 00 90 40
E-Mail: mail@setzkasten.de

Hans-Böckler-Stiftung

Die Hans-Böckler-Stiftung ist das Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des Deutschen Gewerkschaftsbundes. Gegründet wurde sie 1977 aus der Stiftung Mitbestimmung und der Hans-Böckler-Gesellschaft. Die Stiftung wirbt für Mitbestimmung als Gestaltungsprinzip einer demokratischen Gesellschaft und setzt sich dafür ein, die Möglichkeiten der Mitbestimmung zu erweitern.

Mitbestimmungsförderung und -beratung

Die Stiftung informiert und berät Mitglieder von Betriebs- und Personalräten sowie Vertreterinnen und Vertreter von Beschäftigten in Aufsichtsräten. Diese können sich mit Fragen zu Wirtschaft und Recht, Personal- und Sozialwesen, Aus- und Weiterbildung an die Stiftung wenden. Die Expertinnen und Experten beraten auch, wenn es um neue Techniken oder den betrieblichen Arbeits- und Umweltschutz geht.

Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (WSI)

Das Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Institut (WSI) in der Hans-Böckler-Stiftung forscht zu Themen, die für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer von Bedeutung sind. Globalisierung, Beschäftigung und institutioneller Wandel, Arbeit, Verteilung und soziale Sicherung sowie Arbeitsbeziehungen und Tarifpolitik sind die Schwerpunkte. Das WSI-Tarifarchiv bietet umfangreiche Dokumentationen und fundierte Auswertungen zu allen Aspekten der Tarifpolitik.

Forschungsförderung

Die Stiftung vergibt Forschungsaufträge zu Strukturpolitik, Mitbestimmung, Erwerbsarbeit, Kooperativer Staat und Sozialpolitik. Im Mittelpunkt stehen Themen, die für Beschäftigte von Interesse sind.

Studienförderung

Als zweitgrößtes Studienförderungswerk der Bundesrepublik trägt die Stiftung dazu bei, soziale Ungleichheit im Bildungswesen zu überwinden. Sie fördert gewerkschaftlich und gesellschaftspolitisch engagierte Studierende und Promovierende mit Stipendien, Bildungsangeboten und der Vermittlung von Praktika. Insbesondere unterstützt sie Absolventinnen und Absolventen des zweiten Bildungsweges.

Öffentlichkeitsarbeit

Im Magazin »Mitbestimmung« und den »WSI-Mitteilungen« informiert die Stiftung monatlich über Themen aus Arbeitswelt und Wissenschaft. Mit der homepage www.boeckler.de bietet sie einen schnellen Zugang zu ihren Veranstaltungen, Publikationen, Beratungsangeboten und Forschungsergebnissen.

Hans-Böckler-Stiftung
Abteilung Öffentlichkeitsarbeit
Hans-Böckler-Straße 39
40476 Düsseldorf
Telefax: 0211/7778 - 225
www.boeckler.de

**Hans Böckler
Stiftung** 

Fakten für eine faire Arbeitswelt.

