

EUROPASS- Berufsbildung ⁽¹⁾ Plus: Practicert

Peter-Jörg Alexander

Koordinator an den BBS Wechloy, Oldenburg,
zuständig für die europäischen Bildungsprogramme

Michael Hahne

Berater für die europäischen Bildungsprogramme und Internationales bei der
niedersächsischen Landesschulbehörde – Zentrale Lüneburg

Manfred Lukas

Stellvertretender Referatsleiter beim Deutsch-Französischen Jugendwerk in Paris

Detlef Pohl

Leonardo-Berater bei der niedersächsischen Landesschulbehörde – Außenstelle
Osnabrück

Schlagwörter

Europass,
training credit,
trainee assessment,
vocational training,
vocational preparation,
international relations

ZUSAMMENFASSUNG

Als Berufsschullehrern im deutschen System ist den Autoren die Erlangung interkultureller Kompetenzen, die für das Bestehen in anderen Arbeitskulturen unabdingbar sind, ein wichtiges Anliegen. Bestimmte internationale Kompetenzen erleichtern nicht nur den frisch Ausgebildeten die Jobsuche, sondern können auch die Stellung ihrer jeweiligen Unternehmen am globalen Markt stärken.

Insbesondere im Kontext der europäischen Integration erscheinen Ausbildungsaufenthalte im Ausland geeignet, um Auszubildende gegen die Schwierigkeiten internationaler Arbeitssituationen zu wappnen. Derartige Ausbildungsmodule müssen sorgsam geplant werden, denn neben den erforderlichen Absprachen mit den ausländischen Partnern gilt es, die möglichen Auswirkungen auf die Curricula, praktische Vorbereitungen, Sprachunterricht, praktische Durchführung, Überwachung und Bewertung zu bedenken.

Mit Blick darauf, den Mehrwert von Ausbildungsabschnitten im Ausland zum Nutzen des Auszubildenden und seines Arbeitgebers zu dokumentieren, erscheint die Entwicklung valider Zertifizierungsmethoden, die auf breite Akzeptanz bei den Arbeitnehmern stoßen, von vorrangiger Bedeutung.

(¹) Seit dem 1. Januar 2005 wurde der Europass-Berufsbildung durch den Europass-Mobilität ersetzt (Anm. des Herausgebers).

Problemstellung

Vor fast einem Vierteljahrhundert resümierte Felix Kempf, seit 1965 Leiter der Abteilung Berufliche Bildung im DGB-Bundesvorstand und leitendes Mitglied zahlreicher europäischer Gremien, die *Gemeinsame Politik der EG auf dem Gebiet der Berufsbildung? - Die Sicht der Gewerkschaften*. In dieser Publikation über die Bildungspolitik in der Europäischen Gemeinschaft war das Fragezeichen mit Absicht gesetzt. Dennoch bezeichnete Kempf es als ein kleines; denn rückblickend auf den Zeitraum 1965 bis 1980 hielt er es für „vermessen und unangemessen, die Arbeiten der EG auf dem Gebiet der Berufsbildung unterzubewerten oder gering einzuschätzen. Betroffen macht, dass ganze Passagen dieses Artikels noch immer aktuell sind! Das gleiche Déjà-vu-Erlebnis stellte sich kürzlich (am 21./22.4.2004 im Haus des Handwerks) in Berlin bei einer Fachtagung zur grenzüberschreitenden Verbundausbildung ein. Die aktuellen Empfehlungen der BIBB-Experten unterscheiden sich unwesentlich von denen einer vierseitigen Arbeitsgruppe (CH-DE-FR-LU) unter Federführung des Auswärtigen Amtes, die am 1. Juni 1997 unter dem Titel „Initiative zur Steigerung der Qualifizierung der Arbeitskräfte für grenzüberschreitende Tätigkeiten und Mobilität“ den zuständigen Regierungskommissionen zugeleitet wurden. Aber es gibt unbestreitbare Fortschritte hinsichtlich der Mobilität junger Deutscher.

Galt bislang die Vorlage des „Europasses-Berufsbildung“ - von dem seit seiner Einführung im Jahre 2000 gut 70 000 Exemplare vergeben wurden, davon die Hälfte allein in Deutschland – als Qualitätsmerkmal mobilitätswilliger Auszubildender, geht es nunmehr darum, einen „Europass-Berufsbildung Plus“⁽²⁾ ins Leben zu rufen. Und das kommt nicht von ungefähr; rückt doch Mobilität nunmehr verstärkt in den Mittelpunkt von Erstausbildung. Waren es in der Vergangenheit allerdings nur rund 0,7 % bzw. 11 000 aller Auszubildenden des deutschen dualen Systems der Berufsausbildung, die Euro-Praktika absolvierten, spricht das BIBB nunmehr gar von 16 000. Bezogen auf etwa 1,6 Millionen Auszubildende insgesamt stieg der Anteil damit auf 1,0 %⁽³⁾. Gleichwohl sollen diese Zahlen noch deutlich gesteigert werden: Bis zum Jahre 2013 werden nach dem Willen der EU-Kommission EU-weit pro Jahr mindestens 150 000 Auszubildende mit Förderung durch das Programm Leonardo da Vinci Auslandserfahrungen sammeln können gegenüber derzeit 45 000. Verglichen mit den er-

(2) 2005 wurde der Europass-Berufsbildung durch den Europass-Mobilität ersetzt, eines der fünf Europass-Instrumente (siehe <http://europass.cedefop.europa.eu>). Im Europass-Mobilität wird jeder Bildungs- oder Ausbildungsaufenthalt eines europäischen Bürgers in einem anderen europäischen Land festgehalten (Berufsbildung, Hochschulbildung, freiwilliges Jahr, usw.) (Anm. der Hrsg.).

(3) Es sei daran erinnert, dass das BBiG ohnehin auf knapp 200 000 junge Menschen, die vollzeitschulisch ausgebildet werden, keine Anwendung mehr findet und Auslandspraktika hier einen deutlich höheren Anteil haben als in der dualen Ausbildung, durch die nur noch etwa 60 % eines Jahrganges ihre Berufsbefähigung erlangen (dpa. Kulturpolitik, Nr.18/2004 vom 26.4.2004).

klären Absichten der Kommission, was die Steigerungen der Mobilität im allgemein bildenden Schulbereich (mindestens 10 % der Schüler sollen zwischen 2007 und 2013 am Programm Comenius teilnehmen können, gegenüber zurzeit knapp 3 %) und vor allem im Hochschulbereich betrifft (bis zum Jahre 2010 sollen 3 Millionen Studierende durch Erasmus gefördert worden sein, was eine Verdreifachung bedeutet), bleibt der Austausch in der beruflichen Bildung gering ⁽⁴⁾.

Dennoch liegt Grund genug für Politiker vor, Auslandserfahrungen zu einem höheren Stellenwert in der Berufsbildung zu verhelfen. So sieht der Referentenentwurf zur Novelle des Berufsbildungsgesetzes vor, dass Jugendliche die Ableistung beruflich relevanter Ausbildungsabschnitte (bis zu einem Viertel der Ausbildungszeit) als integralen Bestandteil ihrer Erstausbildung im Ausland absolvieren können. Diese längst überfällige Reform wird in der Umsetzung neue Anforderungen an die Lehrer stellen, auf die in diesem Beitrag einzugehen ist ⁽⁵⁾. Die Verbesserung gesetzlicher Rahmenbedingungen geht zudem einher mit einer Erhöhung finanzieller Mobilitätsmittel durch das künftige Leonardo-Berufsbildungsprogramm ab 2007. Neben einer angekündigten Bündelung, Straffung, Dezentralisierung und Vereinfachung der neuen Programmgeneration im Bildungsbereich ab 2007 ist Teil der Strategie von Lissabon, Europa bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten Wirtschaftsraum zu machen. Das Primat ökonomischer Strategien im Allgemeinen und im beruflichen Bildungsbereich im Besonderen hat natürlich Auswirkungen auf Bildungsziele, -methoden und -inhalte. Die Verbesserungsvorschläge der EU-Politiker umfassen zudem höhere Qualitätsstandards von „Euro-Praktika“ – und das nicht nur aus Gründen eines Nachfrageüberhangs von Antragstellern gegenüber den durch EU-Bildungsprogramme zur Verfügung gestellten Budgets. Gleichermassen wird dem nun Rechnung getragen durch die in der Priorität I im Leonardo-Aufruf für die Jahre 2005/2006 vorgeschriebene „Förderung der Transparenz von Qualifikationen“.

ECVET (*European credit (transfer) system for vocational education and training*), ein Kreditierungssystem für die Bewertung von Euro-Praktika unter Bezugnahme auf das europaweit für den Hochschulbereich akkreditierte *European Credit Transfer System* (ECTS), nennt sich das Vehikel, mit dem qualitätsträchtige Mobilitätsmaßnahmen künftig bewertet und als wichtiger Bestandteil lebensbegleitenden Lernens angesehen werden. Zugleich wird damit auch ein Stück Vergleichbarkeit von Berufsbildungsabschlüssen in die europäische Berufsbildungslandschaft hinein getragen. Dabei geht es nicht nur – wie bislang – um die Zertifizierung von Fremdsprachen, sondern grundsätzlich geleistete berufsbezogene Qualifikationen in Europa ⁽⁶⁾.

Hier soll der Europass II, eben der Europass-Mobilität, nachbessern. Der Vorschlag der EU-Kommission für den neuen Europass hat im ersten Anlauf die Hürde des Europäischen Parlamentes noch nicht genommen,

⁽⁴⁾ ec.europa.eu/comm/dgs/education_culture/index_de.htm (Stand vom 31.01.2005)

⁽⁵⁾ www.bmbf.de/pub/eckwerte_bbig_reform.pdf (Stand vom 31.01.2005)

aber in der ersten Hälfte 2005 wird er wohl verabschiedet werden ⁽⁷⁾. Ausgeweitet auf die allgemeine Bildung, soll er künftig Mobilitätserfahrungen jedweder Art bescheinigen, mit dem Risiko einer Beliebigkeit und hohen Verbreitung, die zu einem Verlust an Relevanz für die berufliche Bildung führen könnte. Er soll aus folgenden Dokumenten bestehen: dem Europass selbst, dem europäischen Lebenslauf, dem europäischen Sprachenportfolio, der Zeugniserläuterung und einem Diplomzusatz. Bezogen auf die Berufsbildung bleibt unklar, welches Diplom bzw. welches Zeugnis gemeint ist. Das Cedefop ist für die elektronische Technik zuständig und hat einen Prototypen entwickelt: Wichtig dabei ist für die berufliche Bildung, dass der neue Europass einen Referenzrahmen bietet und damit offen ist für weitere und möglicherweise aussagekräftigere und spezifische Dokumente, die ihn ergänzen und damit die Aussagekraft für den Personalchef eines Betriebes signifikant erhöhen können. Ausbildungsabschnitte im Ausland, Lernortverlagerung ins Ausland, Auslandspraktika während der beruflichen Erstausbildung, grenzüberschreitende Verbundausbildung oder wie auch immer werden in ihren Ergebnissen und in ihrer Bedeutung transparenter, wenn das im Hochschulbereich praktizierte ECTS-Punkte-Kreditizierungs-system auf den Berufsbereich übertragen wird. Nach den erfreulicherweise ambitionierten Vorstellungen der EU-Kommission soll ECVET bis 2010 anwendbar sein. Vorarbeiten dazu leistete seit Jahren das DFJW durch ein Leonardo-Pilotprojekt Practicert, das sich unter dem Arbeitstitel „Europass-Plus“ zum Ziel setzt, durch EU-Praktika während der Erstausbildung erworbene Zusatzqualifikationen zu evaluieren und zu zertifizieren. Einbezogen werden dabei nicht nur die Euro-Praktika selbst – sowohl im *Pre-Departure-Training* als auch in der *After-Return-Evaluation* lassen sich Qualitätsaspekte verfolgen und in die ECVET-Evaluation einbeziehen. Die Bewertung derartiger durch Mobilität erworbener beruflicher Kompetenzen und ihre europaweiten Anerkennung durch den Europass Plus gelten gleichwohl als Chance, eine Nachhaltigkeit in der Berufsbildung zu fördern.

Der vorliegende Beitrag spiegelt nur ein Ergebnis des Leonardo-Projekts Practicert / Europass Plus wider, nämlich den Erwerb interkul-

⁽⁶⁾ In einem sehr interessanten Arbeitspapier vom 19.04.2004 für die o.g. Fachtagung zur grenzüberschreitenden Verbundausbildung Zum Umgang mit im Ausland erworbenen Qualifikationen konstatiert Klaus Fahlé, Leiter der Nationalen Agentur im BiBB, dass sich für die am Auslandspraktikum beteiligten Unternehmen, die Bildungseinrichtungen und die Praktikanten immer wieder die Frage stellt, „in welcher Form eine Anerkennung, Anrechnung oder Zertifizierung der im Ausland erworbenen Qualifikationen vorgesehen oder möglich ist. Fehlende Anerkennung von Abschlüssen wird als ein wichtiges Hindernis der Mobilität von Arbeitnehmern in der EU angesehen. Dieser Tatbestand strahlt auch auf die Konzeption transnationaler Ausbildungsmaßnahmen aus.“ Der Autor weist zu Recht darauf hin, dass der bislang verwandte „Europass Berufsbildung“ als einheitliches europäisches Dokument zwar den Auslandsaufenthalt bescheinigt, nicht aber die durch ihn erworbenen Zusatzqualifikationen.

⁽⁷⁾ Die Entscheidung Nr. 2241/204/EG des Europäischen Parlaments und des Rates über ein einheitliches gemeinschaftliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz bei Qualifikationen und Kompetenzen (Europass) wurde am 15. Dezember 2004 angenommen (Anm. der Hrsg.).

tureller Kompetenzen. Deshalb steht im vorliegenden Beitrag die Fragestellung im Vordergrund, welche pragmatischen Überlegungen⁽⁸⁾ notwendig sind, um „interkulturelle Kompetenzen“ im Rahmen von Practicert zu erfassen und durch ECVET *Credit Points* bewerten bzw. zertifizieren zu lassen.

Zur Entstehung des Projektes Practicert

Rund 700 Praktika werden von dem Deutsch-Französischen Jugendwerk / Office franco-allemand pour la Jeunesse (DFJW/OFAJ) jährlich während der beruflichen Erstausbildung zwischen Deutschland und Frankreich gefördert; im Durchschnitt haben diese Praktika eine siebenwöchige Dauer. Daneben fördert es jährlich rund 600 Programme für ca. 15 000 Auszubildende, junge Berufstätige und arbeitslose Jugendliche zwischen den beiden Ländern. Zudem gehört das DFJW in Deutschland zu einer der Ausgabestellen des „Europasses“ und es wirkt mit bei der Propagierung des Europasses, bei den jährlichen Auswertungs- und Planungskonferenzen sowie bei der Evaluierung dieses wichtigen Instruments zur Förderung beruflicher Mobilität in Europa. In mehreren Projekten hat das DFJW/OFAJ überdies daran gearbeitet, die Mobilität von Auszubildenden zu steigern und die Qualität der Maßnahmen zu verbessern.

⁽⁸⁾ „Pragmatische Überlegungen“ weisen bereits auf eine hier grundlegende wissenschaftstheoretische Richtung hin: Ohne wissenschaftstheoretische Konzepte einer intensiveren Untersuchung zu unterziehen (das geschah z.B. an anderer Stelle, siehe Alexander, 1996, S. 32-51), soll hier aus projektpragmatischen Überlegungen heraus das Konzept des pragmatischen Entschlusses und seinen beiden Supplementen von Stachowiak (1973, S. 52ff.) in den Mittelpunkt methodischen Vorgehens gestellt werden:

Pragmatischer Entschluss: „Beschließe über dasjenige, was du unter Erkenntnis verstehen willst, immer nur bezüglich der Intentionen (Absichten, Zwecke, Ziele), die du dir als einzelner oder als Mitglied einer oder mehrerer hinreichend intentionshomogener Gruppen für eine gewisse Zeitspanne gesetzt hast. Versuche also nicht, auf Intentionlosigkeit des Erkennens, auf eine Erkenntnis, die nicht ein ‚Wissen wozu‘ erzeugt, zu intendieren“ (Stachowiak, 1973, S. 52).

Erstes Supplement zum pragmatischen Entschluss: „Die Intentionalität der Erkenntnis und damit die ad-hoc-Fassung des Erkenntnisbegriffs darf nicht ins Uneigentlich-Pragmatische entgleiten“ (Stachowiak, 1973, S. 52).

Zweites Supplement zum pragmatischen Entschluss (Absicherung gegen einen unendlichen Stufen-Regress der Erkenntnis): „Es soll, außer in einem erkenntnismäßig unverbindlichen Modellentwurf..., das Repertoire der pragmatisch intentionalen Fassungen des Erkenntnisbegriffs nicht metatheoretisch transzendiert werden.“ (Stachowiak, 1973, S. 54).

Im Rahmen einer solchen Liberalität werden nun auch die Prüfmethoden für die Gültigkeit bzw. Ungültigkeit von Theorien relativiert und ein Pluralismus von Methoden und Theorien für die Suche von Zertifizierungskriterien möglich: Einerseits ist die Verwendung des Intuitiven, Außerpragmatischen, Unverbindlich-Spielerischen im Sinne des pragmatischen Entschlusses durchaus legitim. Andererseits ist die hier charakterisierte Liberalität mit höchster wissenschaftlicher Strenge durchaus vereinbar: „Exaktheitsforderungen werden sogar gerade desto wichtiger, je undogmatischer, elastischer und diskussionsoffener die Grundbaupläne der im Einzelnen durch Verarbeitung des Materials der Erfahrung zu errichtenden Theorien gestaltet sind. ... Erfahrungswissenschaftliche Theorien können etwas von der Eigentümlichkeit formalwissenschaftlicher Systeme gewinnen, bei denen höchste Freiheit der Axiomenauswahl und strengste Bindung an die Deduktionsvorschriften komplementär existieren.“ (Stachowiak, 1973, S. 60).

Der Gedanke an Verbesserung von Qualität zeigte auf, dass bereits die Vorbereitung von Euro-Praktika Schwachstellen aufwies, angefangen mit der Ausbildung von Berufsschullehrern. Deshalb entwickelte das DFJW/OFAJ mit dem dänischen PIU-Centret in einem weiteren Leonardo-Pilotprojekt „Module und Materialien für die transnationale Qualifizierung von Ausbildern und Lehrern an berufsbildenden Einrichtungen“. Die Ergebnisse wurden auf einer Doppel-CD-ROM festgehalten und 2002 mit dem europäischen Sprachensiegel ausgezeichnet.

Schließlich zeigte sich bei Auswertungen von Praktikumsberichten der vom DFJW/OFAJ geförderten Maßnahmen, dass erhebliche Qualitätsunterschiede bei den Arbeitsaufenthalten im Ausland auftraten. Ursachen lagen vor allem bei Defiziten hinsichtlich der Integration des Praktikums in die eigentliche Erstausbildung, mangelnde Kommunikation zwischen der entsendenden Bildungseinrichtung und dem aufnehmenden Betrieb, mangelnde begleitende Betreuung, unzureichende Informationen über die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Praktikanten, d.h. über dessen Einsatzmöglichkeiten u.a.m. Daraus ergab sich, wiederum mit dem PIU - Dänemark als Piloten, ein erneutes Leonardo-Projekt: Ein Handbuch für alle an einem Auslandspraktikum beteiligten Akteure zur Qualitätsverbesserung und -sicherung der berufsorientierten Auslandsaufenthalte. Wenn nun aber durch eine solche Qualitätssicherung Transparenz hergestellt wird, dann liegt der Gedanke nahe, dass es möglich sein muss, die durch das Auslandspraktikum erworbenen zusätzlichen Qualifikation messen und damit auch zertifizieren zu können.

Practicert erweist sich damit als logische Weiterentwicklung der gemeinsamen Anstrengungen von DFJW/OFAJ mit PIU, die Qualität europäischer Mobilität junger Auszubildender zu steigern und zu verbessern. Durch die Entwicklung von Kriterien für die Zertifizierung der Zusatzqualifikationen im beruflichen, fremdsprachlichen und fachlichen Bereich sowie für interkulturelle Kompetenzen sollte zudem eine Steigerung der Aussagefähigkeit des Europasses erreicht werden. PIU war aber inzwischen mit Cirijs zur nationalen dänischen Leonardo-Agentur verschmolzen und stand damit als Projektpartner nicht mehr zur Verfügung. Deshalb fand das DFJW/OFAJ in der *International Certificate Conference* einen in europäischen Zertifizierungsfragen ausgewiesenen Koordinator.

Zur Steigerung der Aussagefähigkeit von Europässen gab es bereits Vorläufer, zielte doch bereits der Minister des französischen Erziehungsministeriums Melançon im *Bulletin Officiel* in einem Modellvorhaben „sections européennes“ für den allgemein bildenden Bereich darauf ab, auch Berufsschulen mit einzubeziehen. Er wollte Berufsbildung durch durch europaweit einheitliche Ausbildungen europäisieren und führte zu diesem Zweck die Zusatzprüfung EUROPRO ein. Drei französische Akademien sind am EUROPRO beteiligt: Bordeaux, Dijon und Toulouse. Die Académie de Dijon wurde schließlich Partner des Practicert-Projekts. Das von Berufsschullehrern (Fach- und Sprachlehrer in den Bereichen Hotel/ Gastronomie, Kfz und Energie) entwickelte Material war jedoch sehr stark

auf landeskundliche Belange ausgerichtet und wies deutliche Defizite hinsichtlich des interkulturellen Lernens auf. Die Bildung einer Gruppe aus deutschen und französischen Berufsschullehrkräften sollte hier Abhilfe schaffen.

Bedingt durch ihre unterschiedlichen Bildungssysteme verfolgen beide Staaten unterschiedliche konzeptionelle Ansätze: In Deutschland wird überwiegend dual ausgebildet, selbst in vollzeitschulischen Ausbildungsgängen wird häufig eine Dualität simuliert. In Frankreich dominiert hingegen die schulische Ausbildung. Auch EUROPRO orientiert sich an schulischen Prüfungsgepflogenheiten: Es gibt eine mündliche Abschlussprüfung, die mit dem üblichen französischen 20-Punkte-System benotet wird. Zuvor haben die Teilnehmer je ein Praktikum in Deutschland und Großbritannien absolviert. EUROPRO folgt daher dem französischen Ausbildungssystem: Die Adaptionmöglichkeiten von EUROPRO auf andere Bildungssysteme (Deutschland und Italien) zu prüfen, wurde damit ein dringliches Vorhaben. Zunächst wurde das Referat für berufliche Bildung des Niedersächsischen Kultusministeriums als wichtiger Partner gewonnen.

Durch diese Kooperationen gelang es, verstärkt interkulturelle Ansätze (auch in der Vorbereitung von Euro-Praktika) in EUROPRO zu verankern. Practicert und EUROPRO bleiben durch entstandene persönliche und professionelle Kontakte vernetzt. Zudem setzt sich EUROPRO mehr und mehr in Frankreich durch: Waren es in der Académie de Dijon von 2001 bis 2002 noch fünf beteiligte Berufsschulen, so stieg die Anzahl im Jahre 2003 bereits auf zwölf, das sind fast ein Drittel aller Berufsschulen in Burgund. Die Ausweitung auf weitere Regionen Frankreichs ist damit vorprogrammiert.

Definition interkultureller Kompetenzen

„Stünde ich noch einmal vor der Herausforderung, Europa zu integrieren, würde ich wahrscheinlich mit der Kultur anfangen“, erklärte einst Jean Monnet, Begründer der Europäischen Union. Für ihn besteht Kultur in jenem Kontext, in dem Dinge passieren; denn außerhalb dieses Kontexts verlieren selbst rechtliche Belange an Bedeutung (Trompenaars, 1993, S. 8). Neben dieser Kulturauffassung gibt es jedoch etliche mehr, versucht doch fast jeder Autor ⁽⁹⁾ eigene Definitionen zu erschaffen (Perlitz, 1995, S. 302). Dennoch – es gibt Anhaltspunkte, die das Begriffschaos über Kultur miteinander verbinden. So wurde das seit dem 17. Jahrhundert vom lateinischen *cultura* im Sinne von Landbau, Pflege des Körpers und Geistes stammende Wort einerseits mit „Bodenkultur“ und andererseits mit der „Pflege geistiger Güter“, einer „Geisteskultur“ in Bezug gebracht. Im Laufe der Zeit erwuchs daraus die allgemeine Stellung des Begriffs Kultur als Gesamtheit der geistigen und künstlerischen Lebensäußerungen (einer Gemeinschaft, eines Volkes) (Bäumer, 2002, S. 77; Hofstede, 1997, S. 4f.). Sieht Richard Hall, der bekannte Kulturanthropologe, Kultur allerdings noch

mehr als *hidden dimension*, die fest biologisch und physiologisch verwurzelt und gar mit einem außerordentlich komplexen Computer vergleichbar sei (Hall, 1966/1982, S. 3; Hall, Hall, 1987, S. 4), so betrachtet sein bekannter Kollege Geert Hofstede den Kulturbegriff unter einem erweiterten Blickwinkel. Seine Überlegungen scheinen im Rahmen der vorliegenden Ausführungen am geeignetsten zu sein, zumal auch die meisten Studien kulturvergleichender Managementforschung der 1980er und 1990er Jahre seine Begriffsbestimmung zugrunde legen (Perlitz, 1995, S. 303). Er entlehnt seinen Kulturbegriff aus Überlegungen anthropologischen Ursprungs und bezieht nicht nur Geisteskultur, sondern auch gewöhnliche Dinge des Lebens wie Begrüßung, Essen, das Zeigen von Gefühlen oder Körperhygiene in seine Überlegungen mit ein.

Summa summarum stellt Hofstede Kultur dar als gruppenspezifisches, kollektives Phänomen gemeinsam geteilter Werthaltungen, als kollektive Programmierung bzw. Software menschlichen Denkens, welche die Mitglieder einer Gruppe, einer Nation von den Mitgliedern anderer Gruppen unterscheidet (Hofstede, 1997, S. 5f.)⁽¹⁰⁾. Entsprechend kann Kultur als Unterscheidungs- und Abgrenzungskriterium von Gruppen, Organisationen, Unternehmen, Branchen oder Gesellschaften herangezogen werden (Bea/Haas, 2001, S. 454f.). Hinzu kommt – und das wird hier für die Erlangung interkultureller Kompetenzen zum zentralen Gedanken – dass Kultur im Gegensatz zur menschlichen Natur erlernt und nicht vererbt wird (Hofstede, 1997, S. 5f. vgl. auch Trompenaars, 1993, S. 13)⁽¹¹⁾. Und gerade hier anknüpfend ergeben sich Möglichkeiten, Facetten anderer, fremder Kulturen, das „Wandern“ zwischen⁽¹²⁾ zwei oder mehreren Kulturen bis zu einem bestimmten Grade als interkulturelle Kompetenzen zu erlernen⁽¹³⁾.

Im Gegensatz zu Kultur lassen sich Kompetenzen eindeutiger klären; denn: „Kompetenzen bezeichnen den Lernerfolg im Hinblick auf den Lernenden selbst und seine Befähigung zu selbstverantwortlichem Handeln im privaten, beruflichen und gesellschaftspolitischen (und kulturellen/ Anm. der Verfasser) Bereich. Im Hinblick auf die Verwertbarkeit ist der Lernerfolg (jedoch) eine Qualifikation“ (Deutscher Bildungsrat, 1974, S. 64f.)⁽¹⁴⁾.

⁽⁹⁾ Aus Vereinfachungsgründen werden männliche Bezeichnungen gewählt.

⁽¹⁰⁾ „Culture ... is always a collective phenomenon, because it is at least partly shared with people who live or lived within the same social environment, which is where it was learned. It is the collective programming of the mind which distinguishes the members of one group or category of people from another.“ (Hofstede, 1997, S. 5).

⁽¹¹⁾ Ähnlich findet es sich auch in der amerikanischen Literatur über internationales Management wieder, vgl. z.B. Deresky, 20003, S. 105.

⁽¹²⁾ „zwischen-“ bzw. „inter-“, steht als erstes Glied in dem Begriff interkulturelle Kompetenzen.

⁽¹³⁾ Zwiebelmodell von Trompenaars: „Culture comes in layers, like an onion. To understand it, you have to unpeel it layer by layer“ (1993, S. 6). Stellt man Kultur als eine Wesensart in drei Ebenen einer Zwiebel dar, kann das folgendermaßen aussehen:

- „sichtbare Ebene: Verhalten und kulturelle Erzeugnisse (Führungsstil, Lebensweise, Verhandlungstaktiken, Arbeitsplatzgestaltung usw.)
- bewusste Ebene: Werte und Normen (Individualismus, Gleichheit, Rolle der Frau usw.)
- unbewusste Ebene: unbewusst kulturelle Grundannahmen (Raum- und Zeitkonzept, Verhältnis von Mensch und Umwelt, Vorstellung über die Natur des Menschen usw.)“ (Bäumer, 2002, S. 78).

Während sich demzufolge Qualifikation auf die Verwertbarkeit speziell am Beschäftigungsmarkt und überhaupt aus der Sicht der Nachfrage in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen beziehen kann, die sich etwa durch Zertifikate wie den Europass Plus dokumentieren lässt, sind Kompetenzen als erlernbare Disposition des Handelnden interpretierbar (Herbrand, 2002, S. 48; Bader, Müller, 2002, S. 176; vgl. auch Lüdtke, 1975, S. 175).

Ist der Begriff „Kultur“ schon nicht eindeutig definierbar, so trifft das zumindest in gleichem Maße für den Begriff „interkulturelle Kompetenzen“ zu. Immerhin unternehmen zahlreiche Autoren den Versuch, relevante Erfolgsfaktoren für interkulturelle Zusammenarbeit zu identifizieren. „Da jedoch keine eindeutigen Erkenntnisse über die Schlüsselfaktoren für die menschliche Anpassung an fremde Kulturen vorliegen, besteht bis heute keine Einigkeit darüber, woraus interkulturelle Kompetenz besteht. Umstritten ist unter anderem die unterschiedliche Bedeutung und Gewichtung verschiedener Faktoren und Dimensionen interkultureller Kompetenz“ (Jaßmeier, 2003, S. 218). Dennoch soll hier – aus Erwägungen hinsichtlich eines pragmatischen Entschlusses – in Anlehnung an Thomas Baumer (2002) eine Begriffsdefinition vorangestellt werden: Interkulturelle Kompetenzen lassen sich im weitesten Sinne verstehen als „die Fähigkeit, mit anderen Menschen erfolgreich zu kommunizieren“ (S. 76). Im engeren Sinne führt Baumer an: „Interkulturell kompetent ist eine Person, die bei der Zusammenarbeit mit Menschen aus ihrer fremden Kulturen deren spezifischen Konzepte der Wahrnehmung, des Denkens, Fühlens und Handelns erfasst und begreift“ (S. 80). Gerade im Hinblick auf die bei Practicert im Fokus stehenden Euro-Praktika ist der Gedanke der Zusammenarbeit mobiler Jugendlicher tragend; an dieser Zusammenarbeit bemisst sich schließlich auch die Möglichkeit, operationale Kriterien einer Bewertung überhaupt zu unterziehen.

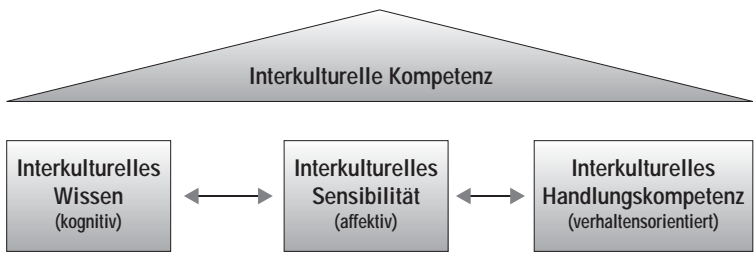
Wenn auch kein eindeutiges Begriffsgerüst für interkulturelle Kompetenz vorliegt, so lassen sich dennoch verschiedene Dimensionen ausmachen, die sowohl für das *Pre-Departure-Training* zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen als auch für die Euro-Praktika selbst sowie die Evaluation nach der Rückkehr (*After-Return-Evaluation*) herangezogen werden können (vgl. Jaßmeier 2003). Schlüssig und auf einem pragmatischen Entschluss beruhend – ohne auf die Diskussion verschiedener Ansätze einzugehen – erscheint hier eine Dreiteilung in kognitive, affektive und verhaltensorientierte Dimensionen (Abbildung 1), die gleichzeitig als Trainingsziele anzusehen sein werden. Sie stehen in wechselseitigen Beziehungen, ihre Grenzen sind fließend. Während die kognitive Dimension das Wissen

(14) Die vom Deutschen Bildungsrat bereits 1974 verwendete Definitionen von Kompetenzen und Qualifikationen sind auch heutzutage noch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik aktuell; noch immer wird nach wie vor eine Trennung zwischen erlernbaren Kompetenzen etwa in der Berufsschule und den verwertbaren Qualifikationen für den Beschäftigungsmarkt unterschieden (Alexander, 1996, S. 9ff.; vgl. auch Jungblut, 1998, S. 99; Kuhlmeier, 1998, S. 137).

über eine Kultur betrifft (interkulturelles Wissen), dreht es sich bei der affektiven Dimension um die Sensibilität für die Eigenarten und Besonderheiten einer Kultur verbunden mit der Veränderung persönlicher Einstellungen gegenüber bisher Fremden (interkulturelle Sensibilität). Ergänzt werden diese beiden Dimensionen durch eine dritte kommunikativ-verhaltensorientierte im Sinne einer interkulturellen Handlungskompetenz. Sie wiederum setzt interkulturelle Sensibilität und interkulturelles Wissen voraus und ermöglicht dadurch die Fähigkeit, in kulturell geladenen Situationen richtig zu handeln (Apfelthaler, 1999, S. 194; Demorgon, 1996, S. 10f.; Herbrand, 2002, S. 48; Jaßmeier, 2003, S. 218f. vgl. auch Axel, Prümper, 1997, S. 352f.).

Interkulturelle Kompetenz hat auch für Auszubildende Gültigkeit, wenn es darum geht, gewisse Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erlernen, um in einem anderen Kulturkreis effizient tätig zu werden. Für (Ausbildungs-) Betriebe fallen darunter hauptsächlich Komponenten wie Kunden- und Teamorientierung sowie Persönlichkeitsbildung. Haben Auszubildende diese interkulturellen Kompetenzen entwickelt, dann kann dies auch für Ausbildungsfirmen einen ökonomischen Nutzen erbringen. Für den Erwerb interkultureller Kompetenzen ist jedoch zunächst eine Weltoffenheit sowohl als Forderung an international ausgerichtete Unternehmen als auch an auslandsinteressierte Auszubildende zu stellen: Nur wenn bei der Selektion ⁽¹⁵⁾ geeigneter junger Praktikanten eine Weltoffenheit vorliegt, sind interkulturelle Kompetenzen für sie überhaupt erwerbbar, nur dadurch wird die Motivation erzeugt, sich interkulturelles Wissen anzueignen. Daran schließt sich die Entwicklung von *cultural awareness* an. Hierzu gehören vornehmlich jene interkulturellen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die der Einsicht unterliegen, dass wir selbst einer spezifischen Art zu denken und zu handeln haben und dass darin völlig wertfreie Unterschiede zu anderen Kulturen liegen (können) (Apfelthaler, 1999, S. 185). An vorderer Stelle sind dabei die Toleranz zu anderen Organisationsformen des Lernens im Gastland und die Entwicklung eines diplomatischen Gespürs zu nennen. Sie sind sogar von höherer Relevanz als das sichere Beherrschen der jeweiligen Landessprache, die häufig fälschlicherweise von Außenstehenden an erster Stelle gesehen wird ⁽¹⁶⁾.

Abb. 1: Dimensionen interkultureller Kompetenz



Herbrand, 2002, S. 48; Jaßmeier, 2003, S. 218

Zur Aneignung interkultureller Kompetenzen gehören in diesem Sinne Informationen über fremde Kulturen, Entwicklung von Empathie für fremden Kulturen und die Schaffung eigener Handlungsmuster unter Berücksichtigung eigener Verantwortlichkeit für sich und seine Unternehmung. Die Bandbreite unternehmerischer Weltoffenheit ist weit gefächert; so kann das Erlernen interkultureller Kompetenzen zum einen etwa politischen Unterrichtsinhalten an Berufsschulen, zum anderen kognitiven Methoden wie z.B. Vorträgen verschiedener Informationsgeber zugewiesen werden. Aber erst eine längerfristige Vor-Ort-Erfahrung sichert für die Erlangung interkultureller Kompetenzen die größte Effizienz, wie durch verschiedene Untersuchungen nachgewiesen werden konnte (Apfelthaler, 1999, S. 184ff.). Und genau hier greift auch Practicert ein; denn gerade diese Bandbreite zum Erwerb interkultureller Kompetenzen reicht von der Motivation, ein Euro-Praktikum abzuleisten, geht weiter über das Erlernen von Techniken zur Bewältigung interkultureller Aufgaben und findet ihren Höhepunkt im Euro-Praktikum selbst, das schließlich in der *After-Return-Evaluation* bewertet bzw. zertifiziert wird.

Zur Problematik von Zertifizierungen interkultureller Kompetenzen

Zwar steht man in Deutschland einer in Folge der Kreditierung und entsprechenden Zertifizierung von Ausbildungsabschnitten auftretenden Modularisierung von Ausbildung kritisch gegenüber, aber in Europa stößt diese Idee auf viel Wohlwollen – eine Idee, der sich daher auch Deutschland nicht verschließen kann, zumal sich gerade durch das ECVET-System neue Chancen lebensbegleitenden bzw. lebenslangen Lernens auf tun (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2004, S. 206; Heide- mann, 2004, S. 1ff.)⁽¹⁷⁾. In der gegenwärtigen Diskussion zu Zertifizierungsüberlegungen über ECVET stellt man analoge Überlegungen zu ECTS im Hinblick auf die Anerkennung von Kreditpunkten für Ausbildungsabschnitte an: Die Anwendung von ECVET könnte zudem nicht nur die Transparenz und Anerkennung von Bildungsabschlüssen erhöhen, sondern gleichzeitig auch Übergänge von beruflicher Bildung zu einem Studium er-

⁽¹⁵⁾ Im Idealfall sollte bereits bei der Personalbeschaffung und -auswahl darauf geachtet werden, dass künftige Mitarbeiter über eine „world openness“ verfügen, stellen doch Tätigkeiten in einem interkulturellen Umfeld höhere Anforderungen an die Persönlichkeiten der Mitarbeiter als entsprechende Tätigkeiten im eigenen monokulturellen Umfeld der Heimat. Zu den Charaktereigenschaften gehören zumindest Empathie, Toleranz, Konfliktfähigkeit, interkulturelle Lernbereitschaft und Unvoreingenommenheit, Integrationsbereitschaft, Kommunikations- und Teamfähigkeit sowie überhaupt eine Motivation zur interkulturellen Zusammenarbeit (Herbrand, 2002, S. 143 ff.).

⁽¹⁶⁾ Einige Organisatoren bieten für die Mittler der interkulturellen Bildung spezielle sprachliche Vorbereitungen an, z. B. Fortbildungsprogramm des DFJW: www.dfjw.org. Von Vorteil für die Verständigung dürfte in jedem Fall das sichere Beherrschen einer Lingua franca für alle Partner sein.

leichtern. Damit trüge ECVET insgesamt zu einer Qualitätsverbesserung und Steigerung der Attraktivität von Berufsbildung bei. Hinsichtlich der Gewichtung von Ausbildungs-abschnitten per Euro-Praktika sind gerade für Practicert mindestens zwei Fragen einem pragmatischen Entschluss zu unterziehen:

- (1) Inwieweit kann man sich im europäischen Raum pragmatisch darauf einigen, *Credit Points* einheitlich – hier etwa für interkulturelle Kompetenzen zu vergeben?
- (2) Inwieweit sind akademische und berufliche Bildung dahingehend als gleichwertig zu betrachten, als dass ECTS *Credit Points* für Studieninhalte (welcher Fachrichtung auch immer) mit *Credit Points* im Rahmen von ECVET überhaupt vergleichbar werden?

Bei der pragmatischen Einigung hinsichtlich der ersten Frage sind einerseits drei Grundregeln einer effizienten Umsetzung des ECVET-Systems zu beachten⁽¹⁷⁾. Andererseits ist auf die Formulierung von Einheiten bzw. Kriterien insofern Rücksicht zu nehmen, als gemeinsam mit den internationalen Partnern – hier die Partner des Leonardo-Projekts Practicert – ein pragmatischer Konsens gefunden wird.

Im Rahmen von Practicert wird für die Lösung der zweiten Frage anzudenken sein, dass man zunächst das Arbeitspensum von Vollzeitstudierenden, dem während eines akademischen Jahres 60 ECTS *Credits* entsprechen, mit einem Arbeitspensum von Personen in der Berufsbildung von 60 ECVET gleichsetzt. Analog dazu entspräche dem Pensum von 24 bis 30 Arbeitsstunden einem ECTS *Credit Point* bzw. einem ECVET *Credit Point*.⁽¹⁹⁾ Schließlich wäre festzulegen, welchen zeitlichen Umfang das Modul *Pre-Departure-Training* ausmachen soll und welche Anzahl von *Credit Points* für das Euro-Praktikum selbst veranschlagt werden sollten. Zudem ist zu überlegen, inwieweit verhaltensorientierte Dimensionen interkultureller Kompetenzen festgehalten und etwa durch Betreuer von Euro-Praktika getestet werden könnten. Im Rahmen der *After-Return-Evaluation* ist dann durch operationale Kriterien ebenfalls die verhaltensorientierte Dimension interkultureller Kompetenzen zu diagnostizieren, damit die entsprechenden interkulturellen Qualifikationen in einem Europass-Plus – mit ECVET *Credit Points* versehen – zertifiziert werden können. Zudem ist in einem weiteren Schritt darüber zu befinden, inwieweit die für

⁽¹⁷⁾ Vgl. auch www.na-bibb.de/uploads/leo/ecvet_eu-kommission_leitlinien.pdf (Stand vom 31.01.2005).

⁽¹⁸⁾ Diese Grundregeln lauten:

- Die Ziele des Bildungsweges, des Ausbildungsprogramms oder der Bestandteile einer Qualifikation werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die entsprechend eines bestimmten Referenzniveaus zu erwerben oder zu beherrschen sind, formuliert. Diese werden in Einheiten formiert, zusammengefasst und organisiert.
- Gemäß einer Vereinbarung auf europäischer Ebene wird eine maximale Anzahl von *Credits* einer Gesamtheit von Einheiten einem vollständigen Bildungsgang, Ausbildungsprogramm oder einer Qualifikation zugeteilt. Diese Vereinbarung ermöglicht es, jede Einheit (oder eine Gruppe von Einheiten) einer Anzahl von *Credits* auf der Basis des relativen Gewichts jeder Einheit dieser Gesamtheit zuzuteilen. Der Transfer- und Austauschwert jeder Einheit ist in Creditpunkten definiert.

ECTS gültige Bewertungsskala von A (*Excellent*) bis FX/F (*Fail*) Anwendung finden soll. ⁽²⁰⁾

Vorbereitung

Interkulturelle Kompetenzen der Ausbilder / Berufsschullehrer als Bedingung für die Vorbereitungen von Auslandspraktika

Erst in den kommenden Ausbilder- und Lehrgenerationen werden bei den Vermittlern von Praktika berufliche Auslandserfahrungen durch eigenes Erleben häufiger anzutreffen sein. Das Zusammenwachsen in Europa und die stärkere Akzeptanz der europäischen Bildungsprogramme werden diesen Prozess maßgeblich fördern. Dies bedeutet jedoch keinesfalls, dass die vielen jetzt schon für Auslandspraktika und Lernortverlagerungen ins Ausland eintretenden Ausbilder und Berufsschullehrer weniger erfahren oder für diese Arbeit nicht genügend qualifiziert sind. Vielmehr sollten Interessierte und Neueinsteiger wissen, welche Kompetenzen von ihnen erwartet werden, damit die angestrebte Tätigkeit auch erfolgreich wahrgenommen werden kann.

Die wesentlichsten Voraussetzungen für die Arbeit im internationalen Bereich liegen in persönlichen Eigenschaften begründet. Dies gilt sowohl für die teilnehmenden Auszubildenden als auch für die Organisatoren. An vorderer Stelle sind dabei die Toleranz zu anderen Organisationsformen des Lernens im Gastland und die Entwicklung eines diplomatischen Gespürs (affektive Dimension interkultureller Kompetenzen) zu nennen. Ihre Aufgeschlossenheit für neue Ideen und ihre Flexibilität zeichnen diese engagierten Personen aus, die es gelernt haben, auch schwierigere Situationen selbstsicher zu bestehen.

Wichtig ist die frühzeitige Einbindung der Vorgesetzten in die grenzüberschreitenden Kontakte. Insbesondere in Frankreich und den südeuropäischen Ländern können die Leiter von Institutionen häufig Kontakte erwirken, die dem einfachen Kollegen verwehrt sind. Die Kontakte Schule-Wirtschaft laufen in vielen Ländern ausschließlich über die Unternehmens- und

- Eine Vereinbarung zur Zusammenarbeit verbindet die Ausbildungsstätten, welche das Mobilitätsinstrumentarium für die Teilnehmer auf der Basis des ECVET in die Praxis umsetzen. Diese Vereinbarung beträgt die Zone des gegenseitigen Vertrauens zwischen den Anbietern. Sie beinhaltet einerseits die Gesamtheit der Einheiten, die in einem oder anderen Bildungs- und Berufsbildungssystem mit einer Ausbildung verbunden werden. Sie beinhaltet andererseits die Charakteristika der Lernmodule, Lernprogramme, Praktika, Einheiten etc., an denen der Lernende sich im Rahmen seiner Mobilität beteiligen wird. Diese Vereinbarung zusammen mit anderen Dokumenten (Europass, Zertifikats- oder Diploma-Supplement etc.) garantiert die Transparenz des individuellen Mobilitätsprozesses, die Zielsetzung der Lernaktivitäten und den Erwerb entsprechender Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten“ (www.na-bibb.de/uploads/leo/ecvet_eu-kommission_leitlinien.pdf, S. 4) (Stand vom 31.01.2005).

⁽¹⁹⁾ http://ec.europa.eu/comm/education/programmes/socrates/ects_de.html (Stand vom 12.12.04, S. 1)

⁽²⁰⁾ Bislang scheint es noch keine Ergebnisse zu geben, wie sich anlässlich einer Tagung der InWent gGmbH in Hannover vom 17. Januar 2005 herausstellte.

Schulleitungen, die auf diese Weise auch den betreuenden Kollegen der Partnereinrichtungen zu den notwendigen Kontakten verhelfen können. Als hilfreich hat es sich auch erwiesen, wenn sich die Repräsentanten einer Institution an Begegnungen der Partnereinrichtungen beteiligen und die Verhältnisse im Gastland kennen lernen um gewissermaßen vor Ort verhaltensorientierte Dimensionen interkultureller Kompetenzen einzuüben.

Auch für die Arbeit in der entsendenden Einrichtung ist es sinnvoll, wenn der betreffende Kollege Unterstützung z. B. durch die Schulleitung und die Gesamtkonferenz hat, denn es werden häufig Situationen auftreten, in denen unkompliziert gemeinsame Lösungen gefunden werden müssen, z. B. die Freistellung aus Unterrichtsverpflichtungen während eines Besuches der Partnereinrichtung.

Eine große Hilfe in der Anbahnung neuer Ausbildungs- und Schulpartnerschaften stellen vorbereitenden Besuche dar, die von den europäischen Bildungsprogrammen und den Jugendwerken gefördert werden. Sinnvoll ist dabei die Anbindung an eine nationale Koordinierungsstelle, da diese mit ihrer Betreuung und ihrem Unterstützungsrahmen sehr hilfreich im Aufbau fester Partnerschaften sind. Obwohl das Antragsverfahren den Beteiligten einen Teil der Flexibilität nimmt, lenken die dabei einzureichenden Vordrucke die Beantragenden auf wesentliche Inhalte eines vorbereitenden Besuches hin und erleichtern ihnen somit den späteren Umgang mit den Partnern im Gastland.

Es wird nicht möglich sein, die facettenreichen Erfahrungen eines Auslandsaufenthaltes Außenstehenden detailliert zu vermitteln. Jedoch bieten die europäischen Bildungsprogramme, das Cedefop und bilaterale Einrichtungen (DFJW, Deutsch-Polnisches Jugendwerk, die deutsch-tschechischen Koordinierungsstellen „Zukunftsfond“ und „Tandem“) vielfältige Einführungs-/Vorbereitungskurse sowie begleitende Materialien für Mittler in der beruflichen Bildung an. ⁽²¹⁾

Zertifizierungsmodul: Das Pre-Departure Training als pädagogische Vorbereitung auf das Euro-Praktikum

Die Dezentralität des Lernarrangements während der zeitlich begrenzten Phasen der beruflichen Bildung im Ausland in Form von Euro-Praktika sieht die berufspädagogisch Verantwortlichen in einer bisher weitgehend ungewohnten Rolle. Zuhause lässt sich der Lernprozess der Auszubildenden von den Ausbildern situationsadäquat beeinflussen und steuern, denn der unmittelbare Kontakt ist fast ständig gegeben. Dagegen kann während eines Euro-Praktikums - selbst bei Gebrauch telekommunikativer Mittel - der angestammte Ausbilder nur in sehr begrenztem Umfang in das Lerngeschehen eingreifen. Dieses würde auch dem Grundprinzip von Euro-Prak-

tika widersprechen und ihnen den besonderen pädagogischen Reiz nehmen. Trotzdem bleibt auch aus der Ferne der Anspruch erhalten, das Lernen so effektiv wie möglich zu organisieren, um ein optimales interkulturelles Lernresultat zu erzielen. Deshalb bietet sich an, die Auszubildenden schon vor Antritt der Maßnahme in einem *Pre-Departure-Training* auf (interkulturelle) Belange vorzubereiten, die sie im Ausland erwarten werden. ⁽²²⁾

Dabei muss es darum gehen, die Wahrnehmung von der extrem komplexen Arbeitswelt im Ausland informativ zu entlasten und die Beobachtung der Praktikantinnen und Praktikanten in bestimmte Richtungen zu orientieren. So kann verhindert werden, dass die Dezentralität des Lernens im Ausland zu diffusen Ergebnissen führt. Eine angemessene Vorbereitung des Auslandspraktikums gibt der Maßnahme eine Struktur und reduziert das Risiko eines Scheiterns.

Es ist zu befürchten, dass Mobilitätsmaßnahmen von Jugendlichen in der beruflichen Erstausbildung auch international eher nachlässig vorbereitet werden. Zahlenmaterial über Art und Umfang der Vorbereitung auf Auslandsaufenthalte junger Auszubildender liegt offensichtlich nicht vor. Die Dezentralität solcher Trainingsphasen in vereinzelt Betrieben und Schulen und die Tatsache, dass sich die moderne Praktikumsbewegung noch im Anfangsstadium befindet, erschweren solche Erhebungen nachhaltig. So kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt nur mit Bedauern konstatiert werden, dass eine systematische Vorbereitung auf Praktika im Ausland weitgehend unterbleibt. Dieses ist umso bedauerlicher, als junge Praktikantinnen und Praktikanten noch nicht über einen personellen oder methodischen Apparat verfügen, mit dem sie im Ausland auftretende Probleme bewältigen können. Es fehlt das Backup, auf das erfahrene „Expatriates“ Rückgriff nehmen können. Mehr noch als den Delegierten von international operierenden Konzernen droht dem jungen Auslandspraktikanten eine ineffektive Phase der Ausbildung, im Extremfall der Abbruch der Maßnahme.

Um dieses zu verhindern, besteht dringender Handlungsbedarf bei allen für die Ausbildung verantwortlichen Personen. Sie sehen sich einer neuen Aufgabe gegenüber und sollten sich zunächst fragen, welche Ziele in der Vorbereitung auf ein Auslandspraktikum erreicht werden sollen und mit welchen curricularen Inhalten dieser Anspruch eingeholt werden kann.

⁽²¹⁾ Die Fortbildungsprogramme sind auch im Internet der jeweiligen Organisationen zu finden, z. B. www.cedefop.europa.eu, dfjw.org.

⁽²²⁾ Mit unserer Forderung nach einer angemessenen Vorbereitung des Auslandspraktikums im Hinblick auf eine Qualitätssteigerung der beruflichen Bildung stehen wir national gesehen noch am Anfang. Da mag es ein wenig trösten, dass im internationalen Vergleich die Situation nicht wesentlich besser aussieht. Nach Apfelthaler (1999, S. 184) erhält selbst die Ebene der Mitarbeiter in multinationalen Unternehmen nur zu etwa 30 % bis maximal 45 % eine Vorbereitung auf einen betrieblichen Auslandsaufenthalt und die Begegnung mit fremden Kulturen. Richard Mead geht sogar noch weiter: „Only 12 per cent in 51 multinational US corporations had been offered seminars and workshops on cross-cultural differences and doing business abroad. Other research estimates that 65 per cent of United States MNCs do not offer training to their expatriates before sending them overseas“ (Mead, 1998, S. 423).

Mögliche curriculare Elemente der Vorbereitung auf das Praktikum

Als Ergebnis einer Analyse und Reduktion von mehreren Katalogen, die für beruflich etablierte ins Ausland entsandte Mitarbeiter erstellt wurden und sich beispielsweise bei Apfelthaler (1999, S. 184 ff.) finden, schlagen wir – orientiert am pragmatischen Entschluss – auf der affektiv-interkulturellen Kompetenzebene (interkulturelle Sensibilität) folgendes Primärziel vor, das durch internationale Praktika erreicht werden soll:

Die Praktikantinnen und Praktikanten sollen möglichst kompetent, fair und effizient in der fremden Kultur zurecht kommen.

Dieses Primärziel lässt sich in folgende Unterziele teilen, aus denen sich Kriterien für die Vergabe von ECVET *Credit Points* herleiten lassen. Im Einzelnen sollten ins Ausland entsandte Mitarbeiter

- die in interkulturellen Kontexten notwendige Sensibilität besitzen;
- sich rasch an andere Umwelten anpassen können;
- mit Unsicherheit und Zweideutigkeit umgehen können;
- Interesse zeigen, über die Grenzen der eigenen Kultur hinaus zu denken;
- Bereitschaft, stereotype Vorstellungen über andere Kulturen abzubauen;
- sich in neue Arbeitsteams einfügen können.

Auf der Ebene eher kognitiv-landeskundlicher Ziele (interkulturelles Wissen) sollen die Personen möglichst komplexe Kenntnisse über die fremde und eigene Kultur erwerben. Hier werden – auf einem pragmatischen Konsens beruhende – Grobkriterien als Anregung aufgeführt, aus dem in Abhängigkeit von der Situation im Gastland einzelne relevant scheinende Blöcke heraus bearbeitet werden können:

- Sprache des Landes ⁽²³⁾,
- demografische Strukturdaten aller Art,
- physisch-geografische Informationen,
- verkehrsgeografische Angaben,
- Verfügbarkeit moderner Kommunikationstechnologien,
- das Schulsystem,
- Ausbildungsstand der Arbeitnehmer,
- die Rolle von Frauen,
- die Rolle von Minoritäten,
- die Rolle der Geschichte im Gastland,
- Eigentumsverhältnisse,
- Sicherheitsbestimmungen,
- innerbetriebliche Mitbestimmungen,
- Umweltbewusstsein,
- politische Verhältnisse/Machtverteilung,
- Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände,
- steuerliche Aspekte,

- regionale Wirtschaftsförderung,
- Einfluss von Religion auf das Arbeitsverhalten,
- rechtliche Besonderheiten,
- das Freizeitverhalten.

Die Behandlung einer Auswahl dieser oder weiterer Themen mag dazu beitragen, die Aufmerksamkeit des Praktikanten für einzelne Probleme im Gastland zu schärfen. Weiterhin wird die enorme Komplexität des Erlebens im Ausland etwas „vorentlastet“ und damit leichter erfahrbar. Die Vorbereitung könnte dann in einen Arbeits- oder Beobachtungsauftrag für die Praxisphase münden. Ziel einer solchen Aufgabe ist es, die Aufmerksamkeit der Praktikanten in eine bestimmte Richtung zu lenken und eine Basis für ein Auswertungsgespräch oder eine Präsentation nach Abschluss des Praktikums zu schaffen. Damit wäre es gleichzeitig möglich, insbesondere auch die verhaltensorientierte Dimension erworbener interkultureller Kompetenzen zu diagnostizieren und zu bewerten⁽²⁴⁾. Bezüglich einer Bewertung mit ECVET Credit Points wäre dann zu überlegen, wie viele Stunden für ein derartiges *Pre-Departure-Training* anzusetzen wären; umfasste etwa das zeitliche Arbeitspensum einen dreitägigen Workshop à acht Stunden, dann ließe sich dafür ein ECVET *Credit Point* vergeben.

Von Euro-Praktika zur grenzüberschreitenden Verbundausbildung - europäische Ausbildungsabschnitte auf dem Weg zu Zertifizierungsmöglichkeiten im internationalen Berufsbildungsverbund

Trotz der absoluten Zahlen von teilnehmenden Auszubildenden an bilateralen Programmen, bleiben die tatsächlichen Entsendungen von Auszubildenden im dualen System bislang weit hinter den Erwartungen zurück. Die grenzüberschreitende Verbundausbildung könnte einen Beitrag zur signifikanten Erhöhung der Fallzahlen leisten⁽²⁵⁾. Die Idee liegt auf der

⁽²³⁾ Die Erweiterung fremdsprachlicher Kompetenzen wird berechtigterweise traditionell als ein Hauptziel von Auslandspraktika angesehen. Die hohe Beliebtheit der Zielländer Großbritannien, Frankreich und Spanien erklärt sich mit der globalen Verbreitung der dortigen Sprachen und der Erwartung der Praktikantinnen und Praktikanten, in Schule und Beruf von den Auslandserfahrungen auch einen fremdsprachlichen Nutzen ziehen zu können. Natürlich ist es erstrebenswert, dass der schulische Fremdsprachenunterricht in der Vorbereitungsphase durch einen situativen Ansatz die sprachlichen Probleme der Praktikantinnen und Praktikanten in den genannten Ländern reduziert oder ausräumt. Das gilt selbstverständlich auch für Praktika, in denen Englisch, Französisch oder Spanisch die Funktion einer Lingua franca oder Brückensprache übernimmt.

⁽²⁴⁾ Es ist zunächst davon auszugehen, dass nur operationalisierbare Kriterien, d.h. beobachtbare Kriterien für Bewertungszwecke im Sinne von Testtheorien herangezogen werden können. Deshalb dürfte eine Bewertung affektiver Dimensionen von vornherein wegfallen. Hingegen sind kognitive Dimensionen durchaus in Form von schriftlichen oder mündlichen Tests abfragbar und mithin durch Beobachter bewertbar.

Hand, und es gibt erste Versuche in grenznahen Bereichen, von denen man lernen könnte. Dort begann man zumeist mit Vollzeitklassen. Die Distanzen der Entsendungen waren überschaubar, sodass im Konfliktfall eine persönliche Betreuung durch den entsendenden Ausbilder gewährleistet werden konnte. Dennoch waren diese ersten Versuche nicht frei von Problemen und zumeist lagen diese im administrativen Bereich, zum Beispiel in den unterschiedlichen Ausbildungssystemen. So ergaben sich zum Beispiel gravierende Unterschiede zwischen den Theorie- und Praxisanteilen von Ausbildungsgängen der beteiligten Partnerstaaten und damit Schwierigkeiten bei der gegenseitigen Anerkennung in den Abschlussprüfungen. Hier gilt es Wege zu finden, diese eher bürokratischen Hemmnisse schnell abzubauen. Gerade für die Ausbildung im Handwerk gibt es eine jahrhundertealte Tradition, an die es anzuknüpfen gilt. Zwar erfolgten die Wanderjahre der Gesellen stets nach der beruflichen Erstausbildung, in der Altersstruktur würde sich jedoch nichts ändern.

Eine grenzüberschreitenden Verbundausbildung bietet sich aus pragmatischen Erwägungen zunächst besonders für den Bereich einer Handwerkskammer ⁽²⁶⁾ an, wenn bereits Erfahrungen mit der europäischen Ausbildung gesammelt wurden. Folgende Schritte sollten überlegt werden:

- ein Großteil der beruflichen Erstausbildung sollte in einer, eventuell sogar in zwei ausländischen Ausbildungspartner-Einrichtungen absolviert werden;
- bei diesen Ausbildungsabschnitten sollte es sich um Langzeitaufenthalte von vier bis sechs Monaten handeln. Ein Entsendezeitraum von einem Jahr könnte für die deutschen Ausbilder möglicherweise einfacher zu handhaben sein;
- die Auszubildenden erhalten zusätzlich zu den Berufsabschlüssen im Heimatland die beruflichen Abschlüsse der jeweiligen Gastgeberländer analog der akademischen Bildung, zumal dies in vielen Hochschulverbänden praktiziert wird.

Ein gewichtiges Gegenargument wird vermutlich sein, dass die Auszubildenden in der vorgesehenen Entsendungszeit gerade soweit eingearbeitet sind, dass sie beginnen, verlässlich zu werden und für das Unternehmen erste Gewinne zu erwirtschaften. Darüber hinaus wird es wahrscheinlich in vielen Fällen nicht leicht sein, die Inhalte des versäumten Be-

⁽²⁵⁾ Grenzüberschreitende Verbundausbildung bedeutet für uns, dass Ausbilder eines Berufsfeldes aus unterschiedlichen europäischen Ländern ein gemeinsames Ausbildungskonzept für die berufliche Erstausbildung entwickeln und sich darin absprechen, welche Ausbildungsinhalte ergänzend bei dem Partner vermittelt werden können. Das Ziel in der Verbundausbildung ist dann erreicht, wenn nach Beendigung der regulären Ausbildungszeit der Bildungsabschluss aus mindestens zwei europäischen Ländern verliehen werden kann. Es muss jungen Leuten ermöglicht werden, in der beruflichen Erstausbildung grenzüberschreitende Erfahrungen zu erleben. In der Vergangenheit war dies – zum Beispiel bei den Wandergesellen des Handwerks – nach der Erstausbildung üblich.

⁽²⁶⁾ Ausbildungsberufe, die zuvörderst für das Angebot einer grenzüberschreitenden Verbundausbildung geeignet erscheinen, wären zum Beispiel die Bauberufe (z. B. Dachdecker), Heizungsbauer, Landmaschinenmechaniker und Kfz-Mechaniker, Elektroniker und Parkettleger.

rufsschulunterrichtes selbstständig nachzuarbeiten. Wenn ein Projekt zu einem Ausbildungsverbund erfolgreich arbeiten soll, dann ginge dies nach Auffassung einiger Bildungsexperten etwa unter der Federführung zuständiger Stellen wie der Handwerkskammern in Kooperation mit einem Berufsbildungszentrum sowie der vorhandenen Partnerorganisationen im Ausland. Ein erster Schritt könnte die Forcierung von zusätzlicher Ausbilder-mobilität sein. Diese Ausbilder besuchen das Ausland, um die Ausbildungsbedingungen für ihre Lehrlinge ganz konkret zu sichten und um Ausbildungsabschnitte zu verabreden. Gemeinsam mit ihren ausländischen Partnern müssten sie die in der Regel drei- bis dreieinhalbjährige Ausbildungszeit so strukturieren, dass die Auslandszeiten keine Zusatz- oder Verlustzeiten nach sich ziehen. Parallel dazu könnte das Projekt zur Abstimmung der Ausbildungsrahmenpläne beitragen, um Auslandsaufenthalte in einen verbindlichen Rahmen einzubetten.

Bezieht man eine Verbundausbildung auf die Möglichkeiten von Zertifizierungen über ECVET, dann zeigt sich hier vor allem eine große Chance für die Steigerung von Qualität und Attraktivität des deutschen dualen Systems der Berufsausbildung. Und das auch vor dem Hintergrund des eingangs aufgeführten Wandels zu mehr Internationalität in der Berufsbildung durch die Novellierung des BBiG. Der vorliegende Beitrag spiegelt nur ein Ergebnis des Leonardo-Projekts Practicert/ Europass Plus wider, den Erwerb interkultureller Kompetenzen. Vor dem Hintergrund eines – im Practicert-Projekt praktizierten – pragmatischen Entschlusses lässt sich festhalten, dass es durchaus Möglichkeiten zur Kriterienbildung aller (affektiver, kognitiver und verhaltensorientierter) Dimensionen interkultureller Kompetenzen gibt, die sich im Rahmen von Practicert erfassen und durch *Credit Points* bewerten bzw. zertifizieren lassen. Und es scheint auf der Hand zu liegen, dass gerade im Rahmen einer Verbundausbildung sowohl die pragmatische Konsensfindung hinsichtlich der Kriterien für die Dimensionen interkultureller Kompetenzen, als auch eine konsensorientierte Vergabe von ECVET *Credit Points* sowie eine entsprechende Zertifizierung durch einen Europass Plus um ein Vielfaches leichter wären. ■

Bibliografie

- Alexander, P.-J. *Szenario-Technik als Beitrag zur Prognoseproblematik in der wirtschaftsberuflichen Curriculumsdiskussion*. Köln, 1996.
- Alexander, P.-J.; Hahne, Lukas, M.; Pohl, D. *Qualitätsverbesserung von Auslandspraktika 2002*. In: www.mhahne/gmxhome/europa/materialien/Qualitaetsverbesserung.pdf (Stand vom 31.01.2005).
- Alexander, P.-J. et al. *Qualitätsverbesserung von Auslandspraktika*. In: *Impuls 05*, 2003, S. 30-34.
- Apfelthaler, G. *Interkulturelles Management*. Wien, 1999.
- Axel, M.; Prümper, J. *Interkulturelle Kompetenz durch interkulturelles Training*. In Clermont, A.; Schmeisser, W. (Hg.). *Internationales Personalmanagement*. München, 1997, S. 349-371.
- Bader, R.; Müller, M. *Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. Anregungen und Ausdifferenzierung des Begriffs*. In: *Die berufsbildende Schule*, Heft 6, 2002, S. 176-182.
- Baumer, T. *Handbuch Interkulturelle Kompetenz*. Zürich, 2002.
- Bea, F. X.; Haas, J. *Strategisches Management*. Stuttgart, 2001.
- BMBF. *Referentenentwurf zur Novelle des Berufsbildungsgesetzes, 2005*. www.bmbf.de/pub/eckwerte_bbig.reform.pdf (Stand vom 31.01.2005).
- Crainer, S. *Managementtheorien, die die Welt verändert haben*. Niedernhausen/Tn., 1999.
- Demorgon, J. *Einleitung: Ein Potential interkultureller Kompetenzen*. In: Deutsch-französisches Jugendwerk (Hg.). *Arbeitstexte Internationales und interkulturelles Lernen. Für die Entwicklung interkultureller Kompetenz in Europa. Welche Ausbildungen? Welche formale Abschlüsse? Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Nr. 13, 1996, S. 7-17.
- Deresky, H. *International Management. Managing across borders and cultures*. New Jersey, 2000.
- Deutscher Bildungsrat. *Empfehlungen der Bildungskommission zur Neuordnung der Sekundarstufe II*. Bonn, 1974.
- dpa: *Kulturpolitik* Nr. 18/2004 vom 26.04.2004.
- Guy, V.; Mattock, J. *The New International Manager. An Action guide for Cross-Cultural Business*. London, 1991.
- Hall, E. T. *The Hidden Dimension*. New York et al., 1966/1982.
- Hall, E. T.; Hall, M. R. *Hidden Differences. Doing Business with the Japanese*. New York et al., 1987.
- Heidemann, W. *Kreditpunkte schaffen Übergänge*. 2004. www.boeckler.de/cps/rde/xchg/SID-3D0AB75D74743/hbs/hs.xsl/163_316 (Stand vom 31.01.2005).
- Herbrand, F. *Fit für fremde Kulturen. Interkulturelles Training für Führungskräfte*. Bern, Stuttgart, Wien, 2002.
- Hofstede, G. *Cultures and Organizations. Software of the Mind. Intercultural Cooperation and its Importance for Survival*. New York et al., 1997.
- Jaßmeier, A. *Interkulturelle Kompetenz für Ostasien – eine Zusatzqualifi-*

- kation für Auszubildende und Berufspraktiker! In: *Wirtschaft und Erziehung*, Heft 6, 2003, S. 218-221.
- Jungblut, H.-J. Stichwort: Kompetenz. In: Pahl, J.-P.; Uhe, E. (Hg). *Betrifft: Berufsbildung. Begriffe von A-Z*. Seelze, 1998.
- Kempf, F. Publikation über die „Bildungspolitik in der Europäischen Gemeinschaft“. Arbeitspapier „Zum Umgang mit im Ausland erworbenen Qualifikationen“ vom 19.04.2004 (am 21./22.4.2004 im Haus des Handwerks in Berlin) bei einer Fachtagung zur „grenzüberschreitenden Verbundausbildung“. 2004.
- Kuhlmeier, W. Stichwort: Qualifikation. In: Pahl, J.-P.; Uhe, E. (Hg). *Betrifft: Berufsbildung. Begriffe von A-Z*. Seelze, 1998.
- Lüdtke, H. Funktionen der Aus- und Fortbildung in der Curriculumreform: Qualifikation für den Ausgleich struktureller Ungleichheit der Beteiligten. In: Frey, K. (Hg.): *Curriculum-Handbuch*, Band III, München, Zürich, 1975, S. 173-191.
- Mead, R. *International Management*. Malden, 1998.
- Perlitz, M. *Internationales Management*. Stuttgart, Jena, 1995.
- Trompenaars F. *Riding on the Waves of Culture. Understanding Cultural Diversity in Business*. London, 1993.
- Stachowiak, H. *Allgemeine Modelltheorie*. Wien. New York, 1973.
- Watzlawik, P.; Beavin, J.H.; Jackson, D.D. *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern, Stuttgart, Toronto, 1993.