

Mobilität in der beruflichen Bildung
am Beispiel des Projekts
„Freiwillige Berufliche Praktika in Tschechien“

Wissenschaftliche Arbeit
im Fach Bildungswissenschaften

Lehramt an beruflichen Schulen

eingereicht von

Köpke, Julia

geboren am 21.04.1992

Technische Universität Dresden
Fakultät Erziehungswissenschaften
Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken

Gutachter:

Dipl.-Berufspäd. Marcel Köhler

Prof. Dr. Thomas Köhler

Dresden, Juli 2017

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	I
Abbildungsverzeichnis	II
1 Einleitung	1
1.1 Problemfeld.....	1
1.2 Wissenschaftliche Fragestellung und Ziele der Arbeit	4
1.3 Aufbau der Arbeit	5
2 Ordnungspolitische Rahmenbedingungen für Ausbildung und Beruf in Europa	7
2.1 Begriffsbestimmung.....	7
2.1.1 Mobilität.....	7
2.1.2 Mobilitätsprojekt.....	9
2.1.3 Lebenslanges Lernen.....	11
2.1.4 Kompetenz.....	13
2.2 Maßnahmen zur Mobilität in der beruflichen Bildung.....	19
2.2.1 Maßnahmen auf EU Ebene	19
2.2.2 Beschlüsse auf nationaler Ebene	21
2.3 Mobilitätsfördernde Programme der EU	21
2.3.1 Erasmus+.....	21
2.3.2 Leonardo da Vinci.....	24
3 Systeme der beruflichen Bildung in Deutschland und Tschechien	26
3.1 Berufsbildungssystem in Deutschland	26
3.1.1 Arten von Bildungseinrichtungen	26
3.1.2 Organisation der beruflichen Bildung	30
3.2 Tschechisches Berufsbildungssystem	31
3.2.1 Arten von Bildungseinrichtungen	31
3.2.2 Organisation der beruflichen Bildung	34
4 Freiwillige Berufliche Praktika	36
4.1 Tandem und seine Bedeutung für die deutsch-tschechischen Beziehungen	36
4.2 Programmrahmen.....	37
4.3 Spezifische Projektdaten	39
5 Zusammenfassung: Bedeutung der bildungspolitischen Maßnahmen für Deutschland und Tschechien	43
6 Qualitative Untersuchung des Projekts FBP in Tschechien	45
6.1 Methodisches Vorgehen	45
6.1.1 Forschungsdesign.....	45
6.1.2 Das Interview als Datenerhebungsmethode	45
6.1.3 Grundgesamtheit und Bildung der Stichprobe.....	47
6.1.4 Untersuchungsfeld.....	48

6.1.5	Konzeptionierung des Interviewleitfadens.....	49
6.2	Auswertungsdesign	51
6.2.1	Transkription	52
6.2.2	Qualitative Auswertung	52
6.3	Ergebnisse.....	53
6.3.1	Ergebnisse der Interviews	53
6.3.2	Diskussion der Ergebnisse.....	60
7	Zusammenfassung und Ausblick.....	65
8	Literaturverzeichnis	68
Anhang	74
Anhang A:	Interviewleitladen.....	74
Anhang B:	Kodierleitfaden.....	77
Anhang C:	Interviewtranskripte digital beigefügt	115
	Interviewpartner/-in B1	115
	Interviewpartner/-in B2.....	115
	Interviewpartner/-in B3.....	115
	Interviewpartner/-in B4.....	115
	Interviewpartner/-in B5.....	115
	Interviewpartner/-in B6.....	115
	Interviewpartner/-in B7	115
	Interviewpartner/-in B8.....	115

Abkürzungsverzeichnis

BBiG.....	Berufsbildungsgesetz
BIBB.....	Bundesinstitut für Berufsbildung, Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF.....	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ.....	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BY.....	Bayern
DAAD.....	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DESTATIS.....	Statistisches Bundesamt
DiS.....	diplomovaný specialista (= nichtakademischer Titel, nach Abschluss der VOŠ)
DQR.....	Deutscher Qualifikationsrahmen
EQF.....	European Qualifications Framework
EQR.....	Europäischer Qualifikationsrahmen
ET 2020.....	Europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung
EU.....	Europäische Union
FBP.....	Freiwillige Berufliche Praktika (Programm)
FBP in Tschechien	Freiwillige Berufliche Praktika in Tschechien (Projekt)
HWK.....	Handwerkskammer
IHK.....	Industrie- und Handelskammer
ISCED.....	International Standard Classification of Education
KMK.....	Kultusministerkonferenz
MŠMT ČR.....	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (= Ministerium für Bildung, Jugend und Sport)
NA beim BIBB.....	Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung
NA JFE.....	Nationale Agentur Erasmus+ Jugend in Aktion
NI.....	Niedersachsen
NUOV.....	Národní ústav odborného vzdělávání (= Nationales Institut für technische und berufliche Bildung)
OECD.....	Organisation for Economic Co-operation and Development (= Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)
PAD.....	Pädagogischer Austauschdienst
PLL.....	Programm für lebenslanges Lernen
RP.....	Rheinland-Pfalz
SH.....	Schleswig-Holstein
SOŠ.....	střední odborná škola (= Berufsoberschule)
SOU.....	střední odborná učiliště (= Berufsmittelschule)
VOŠ.....	vyšší odborná škola (= Höhere Berufsfachschule)
Zufo.....	Deutsch-Tschechischer Zukunftsfonds

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Berufsbildungssystem Deutschland	27
Abbildung 2: Berufsbildungssystem Tschechien seit 2005	32
Abbildung 3: EU-Mittel geförderte Maßnahmen in Tschechien 2008-2016	40
Abbildung 4: Deutsche aus EU-Mitteln geförderte FBP-Teilnehmer/-innen 2008-2016.....	41
Abbildung 5: TOP 10 der FBP Berufsfelder 2008-2015	42

1 Einleitung

1.1 Problemfeld

Länderübergreifende¹ Mobilität und die damit einhergehende europäische und internationale Zusammenarbeit gewinnen zunehmend an Bedeutung (vgl. Europäisches Parlament, Rat der Europäischen Union 2013, L 347/50). Die berufliche Bildung ist einer der Bereiche, der wesentlich zur Bewerkstelligung der Herausforderungen des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandels², mit denen sich Europa heute und in den nächsten Jahrzehnten konfrontiert sieht, beitragen kann (vgl. Europäische Kommission 2016a, S. 9). Der Bedeutungszuwachs und der Mehrwert der Mobilität in der beruflichen Bildung lässt sich dabei an verschiedenen Faktoren nachweisen.

Immer mehr deutsche Betriebe agieren auf internationalen Märkten und in Exportgeschäften (vgl. Moll et al. 2014, S. 9). Auch kleine und mittelständische Unternehmen sind zunehmend international tätig oder kooperieren mit ausländischen Geschäftspartnern (vgl. ebd., S. 9). 75 Prozent des deutschen Bruttoinlandsprodukts kommt aus dem Außenhandel und jeder vierte Arbeitsplatz in Deutschland ist vom Export abhängig (vgl. Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung 2016, S. 3). Mit der Globalisierung steigen die Anforderungen an die erforderlichen Kompetenzen³ (vgl. ebd.) und international aufgestelltes Personal ist verstärkt gefragt (vgl. iMOVE beim Bundesinstitut für Berufsbildung 2010, S. 4ff.). Der Aus- und Weiterbildung kommt dabei eine tragende Rolle zu (vgl. ebd.). Sie wird verstärkt zu einem „Schlüsselfaktor für wirtschaftliche Entwicklung und für die Wettbewerbsfähigkeit und Exportstärke von Unternehmen“ (ebd., S. 4). Die EU-Unternehmen sind auf Innovation und Talent angewiesen, um ihre Wettbewerbsfähigkeit zu steigern (vgl. Europäische Kommission 2016a, S. 9). Auslandserfahrenes Personal sichert dabei die künftige Innovationskraft der Unternehmen (vgl. ebd.).

Mit den stetigen Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt geht zeitgleich ein Wandel an erforderlichen Kompetenzen einher (vgl. Europäische Kommission 2017). Die Europäische Kommission betrachtet es daher als unumgänglich, junge Menschen⁴ mit den erforderlichen „Schlüsselkompetenzen“ auszustatten, „die sie für das Erwachsenenleben rüsten und eine Grundlage für das weitere Lernen sowie das Arbeitsleben bilden“ (vgl. Europäisches Parlament, Rat der Europäischen Union 2006b, L394/11). Schlüsselkompetenzen sind in der heutigen Zeit der Globalisierung von fundamentaler Bedeutung, um sich flexibel auf das von Vernetzung

¹ Jede Maßnahme, an der mindestens zwei Programmländer gemäß Artikel 24 Absatz 1 der EU Verordnung Nr. 1288/2013 beteiligt sind.

² Gemeint sind insbesondere Strukturwandel, demographischer Wandel, Globalisierung und technologische Entwicklung (vgl. Pfeiffer und Kaiser 2009, S. 7).

³ Der hier zugrunde gelegte Kompetenzbegriff wird unter 2.1.4 genauer definiert.

⁴ Mit „jungen Menschen“ sind laut EU-Programm Erasmus+ Personen im Alter von 13 bis 30 Jahren gemeint (vgl. Europäisches Parlament, Rat der Europäischen Union 12.11.2013, L 347/56).

geprägte und sich stets wandelnde Umfeld einzustellen (vgl. ebd., L 394/13). Alle Menschen benötigen sie „für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung“ (ebd., L 394/13). Außerdem sollte jeder Mensch über Grundfertigkeiten wie Rechnen, Schreiben und Lesen, aber auch über Wissen in Naturwissenschaften, Fremdsprachen und digitaler Kompetenz verfügen (vgl. ebd., L 394/14). Mobilitätserfahrungen können einen wesentlichen Beitrag zum Ausbau der Schlüsselkompetenzen leisten (vgl. Frommberger, S. 176).

Durch die Förderung grenzüberschreitender Mobilität besteht darüber hinaus die Möglichkeit, die Attraktivität der beruflichen Bildung zu steigern und in diesem Zusammenhang dem zunehmenden Fachkräftemangel, insbesondere in den technischen und Gesundheits- und Pflegeberufen (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2016, S. 8ff.) entgegenzuwirken (vgl. Frommberger, S. 174). Letztlich ermöglichen die Mobilitätserfahrungen den Heranwachsenden neue Anregungen für die Berufspraxis und steuern gleichzeitig zur internationalen Öffnung der Ausbildung bei (vgl. Atlas et al. 2011, S. 12).

Neben steigender beruflicher Attraktivität und Kompetenzentwicklung zeigen Mobilitätserfahrungen zudem positive Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der jungen Menschen (vgl. Adam-Weustenfeld et al. 2015, S. 145f.). In Studien konnte festgestellt werden, dass junge Erwachsene nach einem Auslandsaufenthalt eine Zunahme in Persönlichkeitsdimensionen wie Verträglichkeit, Offenheit und Neurotizismus sowie positive Veränderungen im Selbstwert zeigten (vgl. ebd.). Durch die Auslandserfahrungen lernen die jungen Menschen, Hemmungen und Barrieren abzubauen, und wachsen in Konfrontation mit einer neuen, ungewohnten Umgebung (vgl. ebd.).

Die eben angeführten Angaben machen die Notwendigkeit zunehmender Mobilität in der beruflichen Bildung deutlich. Aufgrund der Komplexität dieses Untersuchungsfeldes werden diese allerdings nur angerissen und im Folgenden nicht weiter vertieft. Der Hauptfokus dieser Arbeit wird auf einem europäischen Programm zur Mobilitätsförderung bzw. auf einem über dieses Programm organisierten Projekts liegen.

Friesenhahn und Kniephoff-Knebel stellen fest, dass „der für Menschen relevante Erfahrungs- und Handlungsraum nicht länger als national begrenzt zu begreifen, sondern von globalen Dynamiken bestimmt ist“ (Friesenhahn und Kniephoff-Knebel 2011, S. 7). Daraus folgt, dass einzelne Arbeitsfelder oder „rein nationalstaatliche Fundierungen von Politik [...] alleine keine tragfähigen Lösungen in immer stärker europäisch oder transnational geprägten Kontexten bieten können“ (Adam-Weustenfeld et al. 2015, S. 144f.). Europäische Kooperationen und Mobilitätsprojekte insbesondere in der beruflichen Bildung können daher wesentlich dazu beitragen, sich den Herausforderungen der neuen „globalen Dynamiken“ zu stellen (vgl. Moll et al. 2014, S. 9). Die Benchmark für die Lernmobilität, die die in den Schlussfolgerungen zum strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen

und beruflichen Bildung („Education and Training 2020“; kurz „ET 2020“) bereits formulierten fünf Benchmarks ergänzt, legt fest, dass „[b]is 2020 [...] in der EU durchschnittlich mindestens 6 % der 18- bis 34-Jährigen mit abgeschlossener beruflicher Erstausbildung eine mit der Berufsausbildung zusammenhängende Ausbildungsphase (einschließlich Praktika) von mindestens zwei Wochen [...] im Ausland absolviert haben [sollen]“ (Rat der Europäischen Union 2011, C 372/34). Über Erasmus+, das auf den Zeitraum von 2014 bis 2020 festgelegte neue EU-Programm für allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport, werden Finanzmittel zur strategischen Unterstützung und Bewältigung der Ziele zur Verfügung gestellt (vgl. Europäische Kommission 2016a, S. 9). In Leitaktion 1, einer der drei Programmlinien von Erasmus+, wird insbesondere die Lernmobilität von Einzelpersonen, d.h. Mobilitätsprojekte von Lernenden und Personal unterstützt (vgl. ebd., S. 36). Demgemäß bietet die erste Leitaktion „Chancen für Studierende, Praktikanten, junge Menschen, Freiwillige, Hochschullehrer und sonstige Lehrkräfte sowie für Fachkräfte der Jugendarbeit, Personal von Ausbildungseinrichtungen und Organisationen der Zivilgesellschaft zum Lernen und/oder zum Erwerb von Berufserfahrung im Ausland“ (vgl. ebd., S. 16).⁵

Doch während die Internationalisierung in der Hochschulbildung stetig wächst, gestaltet sich die Umsetzung in der beruflichen Bildung noch schwierig (vgl. Moll et al. 2014, S. 10). Die Möglichkeit, ein Viertel der Ausbildungsdauer im Ausland zu absolvieren, die mit dem 2005 überarbeiteten Berufsbildungsgesetz (§2 Abs. 3 BBiG entstanden ist, wird bislang wenig angenommen (vgl. ebd., S. 9). Im Jahr 2014 nahmen lediglich vier Prozent der Auszubildenden in Deutschland an Angeboten der internationalen Mobilität innerhalb der Berufsausbildung teil (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2013, S. 429). Während die Auszubildenden oft nicht von bestehenden Fördermöglichkeiten wissen, verdeutlicht die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) durchgeführte Studie „Verdeckte Mobilität in der beruflichen Bildung“ die Unsicherheit und Überforderung aufseiten der Unternehmen in Bezug auf Organisation und Vorbereitung der Auslandsaufhalte, der Suche nach ausländischen Partnerbetrieben und Mitteln der Finanzierung (vgl. Kirchmeyer und Wolf 2010, S. 5), (Moll et al. 2014, S. 6). Über die Hälfte der Betriebe gaben an, ihre Auszubildenden „eher nicht“ oder „nicht“ an der Mobilität teilnehmen lassen zu wollen (vgl. Friedrich und Körbel 2011, S. 65ff.). Dabei werden die Auslandsaufenthalte von Auszubildenden selbst als gewinnbringend eingeschätzt (vgl. ebd., S. 46). Von 502 mobilen Personen in der Erstausbildung wurde der Nutzen der Mobilität von 30 Prozent als „sehr hoch“ und von weiteren 48 Prozent als „hoch“ bewertet (vgl. ebd.). Neben der Erweiterung von sozialen und kulturellen Kompetenzen, Sprachkenntnissen und Stärkung des Selbstwertes vernahmten ebenfalls mehr als die Hälfte einen Zugewinn in beruflichen Fachkenntnissen und Kompetenzen (ebd., S. 53ff.).

⁵Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen größtenteils verzichtet. Bei der ausschließlichen Nennung der männlichen Form gilt diese immer gleichwertig für die männliche und weibliche Form.

Um die Mobilitätsmaßnahmen nachhaltig und zum Mehrwert aller Beteiligten auszubauen, hat sich der Deutsche Bundestag 2012 für Deutschland das Ziel gesetzt, den Anteil der Auszubildenden mit Auslandserfahrungen bis 2020 auf mindestens 10 Prozent zu steigern (vgl. Deutscher Bundestag. Drucksache 17/10986, 2012, S. 5).

1.2 Wissenschaftliche Fragestellung und Ziele der Arbeit

Wie aus der vorangegangenen Darstellung ersichtlich wird, hat die Bedeutung der länderübergreifenden Mobilität in der beruflichen Bildung in den letzten Jahren zugenommen. Im Rahmen von ET 2020 sind vielfältige Programme entstanden, die sich für die länderübergreifende Mobilität in der beruflichen Bildung einsetzen. Auch zwischen den unmittelbaren Nachbarländern Deutschland und Tschechien entwickeln sich Angebote, um Jugendliche und Betriebe über Möglichkeiten der grenzüberschreitenden Mobilität zu informieren und sie dabei finanziell zu unterstützen. Ein zentrales Mobilitätsangebot im deutsch-tschechischen Kontext ist das Programm „Freiwillige Berufliche Praktika“ des Koordinierungszentrums Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch - Tandem. Im Rahmen dieses Programms haben Berufsschüler/-innen, Auszubildende, Berufsanfänger/-innen und junge Arbeitnehmer/-innen ab einem Alter von 16 Jahren die Möglichkeit, ein mindestens zweiwöchiges berufliches Praktikum im Nachbarland zu absolvieren (vgl. Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem 2016b). In einer meist zweitägigen Vorbereitung werden die Heranwachsenden sowohl interkulturell als auch sprachlich auf ihren Auslandsaufenthalt vorbereitet (vgl. ebd.).

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, an dem Projekt „Freiwillige Berufliche Praktika in Tschechien“⁶ zu prüfen, inwiefern es gelingt, über die von Erasmus+ aufgestellten Ziele, junge Menschen als Zielgruppe für länderübergreifende Mobilitätsmaßnahmen zu gewinnen.

Daraus ergeben sich zwei zentrale Fragen, mit denen sich in der Arbeit auseinandergesetzt werden soll:

1. Werden die in Leitaktion 1 formulierten Ziele⁷ für die Mobilität von Auszubildenden mit dem Projekt „Freiwillige Berufliche Praktika in Tschechien“ erreicht?
2. Ist in der Durchführung der Praktika der, von der EU intendierte Mehrwert der länderübergreifenden Mobilität bei den Auszubildenden zu verzeichnen?

⁶ „Freiwillige Berufliche Praktika in Tschechien“ ist ein Projekt, das im Rahmen des Programms „Freiwillige Berufliche Praktika“ realisiert wird. Nähere Erläuterungen finden sich unter 4.2 und 4.3.

⁷ Das Programm Erasmus+ sowie die dazugehörigen Leitaktionen und Ziele werden in Punkt 2.3.1 präzisiert dargelegt.

Hieran anknüpfend sind zunächst folgende Fragen zu klären:

- Wie sind die Begriffe „Mobilität“, „Mobilitätsprojekt“, „lebenslanges Lernen“ und „Kompetenz“ zu definieren?
- Welche zentralen Maßnahmen zur Mobilität in der beruflichen Bildung existieren sowohl auf europäischer als auch auf deutscher Ebene?
- Wie sind die mobilitätsfördernden Programme der EU „Aktion LEONARDO DA VINCI“ und „Erasmus+“ aufgebaut und welche Ziele verfolgen sie?
- Wie sind die Systeme der beruflichen Bildung in Deutschland und Tschechien strukturiert?
- Welche Bedeutung haben die bildungspolitischen Beschlüsse auf deutscher und europäischer Ebene zur länderübergreifenden Mobilität für die Nachbarländer Deutschland und Tschechien?

Zur Beantwortung der zentralen erkenntnisleitenden Fragestellungen werden in einem qualitativen Forschungsverfahren Interviews mit Auszubildenden durchgeführt. Bei der Stichprobe handelt es sich um Auszubildende aus Deutschland, die bereits an dem Projekt „Freiwillige Berufliche Praktika in Tschechien“ teilgenommen haben. In den Interviews sollen Erfahrungen und Einstellungen der Heranwachsenden erfasst und mit den Zielen von Erasmus+ abgeglichen werden. Die zu prüfenden Hypothesen beziehen sich aus forschungspragmatischen Gründen nur auf ausgewählte Ziele der in Erasmus+ verankerten Leitaktion 1.

1. Die Auszubildenden lernen die Arbeitswelt, die Kultur und Lebensweise des Nachbarlandes Tschechien kennen und entwickeln dabei interkulturelles Bewusstsein.
2. Der Auslandsaufhalt führt dazu, dass die Auszubildenden die Fremdsprachenkenntnisse verbessern.
3. Die Auszubildenden zeigen Motivation, auch zukünftig an Angeboten der Mobilitätserfahrung im Ausland teilzunehmen.
4. Durch das Praktikum verbessern die Auszubildenden ihre Beschäftigungsfähigkeit und Karrierechancen.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil.

Zur Untersuchung des vorliegenden Forschungsgegenstands bedarf es zunächst einer umfassenden Auseinandersetzung mit den ordnungspolitischen Rahmenbedingungen für Ausbildung und Beruf in Europa. Dazu wird einerseits eine Begriffsbestimmung der wesentlichen Mobilitätsbezeichnungen vorgenommen. Andererseits werden bedeutende Mobilitätsmaßnahmen in der beruflichen Bildung auf deutscher und europäischer Ebene vorgestellt. Da der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit im Bereich der beruflichen Bildung liegt, sollen daraufhin die Berufsbildungssysteme in Deutschland und Tschechien präsentiert werden.

Auf Grundlage der theoretischen Ausarbeitung wird im Folgenden das Programm „Freiwillige Berufliche Praktika“ (FBP) sowie das darüber realisierte und speziell für diese Arbeit bedeutsame Projekt „Freiwillige Berufliche Praktika in Tschechien“⁸ (FBP in Tschechien) präsentiert. Als Projektträger wird dazu einleitend das Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch - Tandem vorgestellt und dessen Wert für die deutsch-tschechischen Beziehungen herausgestellt. Anschließend soll eine Zusammenfassung des theoretischen Teils vorgenommen werden, indem die Bedeutung der bildungspolitischen Maßnahmen für Deutschland und Tschechien nochmals hervorgehoben wird.

Der empirische Teil folgt einem qualitativen Forschungsverfahren. Hier werden zunächst das Forschungsdesign und das Interview als Datenerhebungsmethode vorgestellt. Daran anschließend werden die Grundgesamtheit, die Bildung der Stichprobe sowie das Untersuchungsfeld präsentiert. Auf dessen Grundlage wird im Weiteren zur Konzeptionierung des Interviewleitfadens übergeleitet.

Anknüpfend an das methodische Vorgehen wird das Auswertungsdesign dargestellt. Dazu wird sowohl das verwendete Transkriptionsverfahren als auch das Vorgehen bei der qualitativen Auswertung genauer erläutert. Abschließend sollen die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung dargelegt und diskutiert werden.

In einer Schlussbetrachtung werden schließlich die Forschungsergebnisse unter Einbezug der theoretischen Darstellung zusammengefasst und ein Ausblick auf künftige Entwicklungen und Chancen gegeben.

⁸ Das Programm „Freiwillige berufliche Praktika“ wird im Weiteren mit „FBP“ gekennzeichnet. Das darüber realisierte Projekt „Freiwillige Berufliche Praktika in Tschechien“ wird nachfolgend in der gekürzten Form „FBP in Tschechien“ verwendet.

2 Ordnungspolitische Rahmenbedingungen für Ausbildung und Beruf in Europa

2.1 Begriffsbestimmung

2.1.1 Mobilität

Mobilität bezeichnet Bewegungen einzelner (individuelle Mobilität) oder mehrerer Personen(-gruppen) (kollektive Mobilität) zwischen sozialen Kategorien, Positionen und Lagen (vgl. Berger 2000, S. 1). Dabei findet der Mobilitätsbegriff in unterschiedlichen Zusammenhängen Verwendung (vgl. Frommberger, S. 171) und lässt sich dementsprechend auf verschiedenen Ebenen definieren (vgl. Kirchmeyer und Wolf 2010, S. 6). Im Allgemeinen lässt sich zwischen räumlicher bzw. regionaler und sozialer Mobilität unterscheiden (vgl. Berger 2000, S. 1). Unter die soziale Mobilität fallen beispielsweise die berufliche Mobilität (Bewegungen zwischen beruflichen Stellungen), die Schichten- und Klassenmobilität (Bewegungen zwischen sozialen Schichten, Klassen und Lagen), die Erwerbsmobilität (Wechsel von einer Vollzeit- in eine Teilzeitbeschäftigung oder Arbeitslosigkeit) sowie die Heiratsmobilität (Partnerwahl mit ähnlicher oder unterschiedlicher Herkunft) (vgl. ebd.). Die soziale Mobilität lässt sich zwischen vertikaler und horizontaler Mobilität unterscheiden (vgl. ebd.). Von vertikaler Mobilität spricht man, wenn soziale Lagen oder Schichten ungleich bewertet und behandelt werden (vgl. ebd.). Die horizontale Mobilität hingegen beschreibt Bewegungen, die zwischen ähnlich bewerteten oder gleichen sozialen Lagen, Klassen und Schichten stattfinden (vgl. ebd.). Wechselt eine Person im Laufe ihres Lebens die Klassen- oder Schichtzugehörigkeit, kann das als intragenerationale soziale Mobilität bezeichnet werden (vgl. ebd.). Wird die gesellschaftliche Position einer Person mit derer der Eltern verglichen, wird die intergenerationale soziale Mobilität untersucht (vgl. ebd.).

In der beruflichen Bildung wird die Mobilität in den individuellen Entwicklungs- und Bewegungsmöglichkeiten innerhalb des Bildungssystem und zwischen unterschiedlichen Bildungssystemen ersichtlich (vgl. ebd.). Die individuellen Mobilitätserfahrungen führen zu mehr Gleichwertigkeit der beruflichen Bildung und durchlässige Bildungsstrukturen stärken die Chancengleichheit (vgl. Frommberger, S. 173). Außerdem steigern sie die Attraktivität der beruflichen Bildung insbesondere gegenüber dem allgemeinen und hochschulischen Bildungswesen und helfen damit dem befürchteten Fachkräftemangel vorzubeugen (vgl. ebd., S. 174f.). Im Zuge von technologischer Entwicklung, wachsender Internationalisierung und demographischem Wandel ist Mobilität sowohl unter persönlichen als auch unter beruflichen und geographischen Gesichtspunkten zu betrachten (vgl. Kirchmeyer und Wolf 2010, S. 6). Persönlich betrachtet zeigt sich Mobilität in der Begabung, Kreativität und Offenheit, neue Ideen zu entwickeln und umzusetzen (vgl. ebd.). Beruflich gesehen steht sie für die Fähigkeit, sich

neue Kompetenzen wie beispielsweise Arbeitstechniken und Methoden anzueignen und diese weiter auszubauen (vgl. ebd.).

Der geographische Aspekt von Mobilität zeigt sich in der Fähigkeit, „sich in einem neuen sozialen Umfeld zu integrieren, Fremdsprachen anzuwenden und sich in fremden Kulturen zurechtzufinden“ (ebd.).

Auch in den bildungspolitischen Debatten der EU trägt der Mobilitätsbegriff einen elementaren Stellenwert. Der Europäische Rat in Lissabon (2000) betonte die Notwendigkeit, Mittel zur Förderung der Mobilität von Schüler/-innen, Studierenden, Lehrenden sowie Ausbildungs- und Forschungspersonal bereitzustellen, um sich „auf den Bedarf der Wissensgesellschaft und die Notwendigkeit von mehr und besserer Beschäftigung ein[z]ustellen“ (Europäisches Parlament 2000). Der Aktionsplan zur Förderung der Mobilität (2000) hebt das Potential der Mobilität insbesondere im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung hervor (vgl. Rat der Europäischen Union, Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten 2000). Mobilität begünstige den kulturellen Austausch und „unterstütz[e] das Konzept der Unionsbürgerschaft und eines politischen Europas“ (ebd.). Der Aktionsplan für Qualifikation und Mobilität (2002) verankert konkrete Maßnahmen, um den Mangel an beruflicher und geographischer Mobilität sowie die Erschwernisse beim Informationszugang zu Mobilität anzugehen (Europäische Kommission 2002). Um „die Gemeinschaft zu einer fortschrittlichen wissensbasierten Gesellschaft mit nachhaltiger wirtschaftlicher Entwicklung, mehr und besseren Arbeitsplätzen und größerem sozialen Zusammenhalt“ (Europäisches Parlament, Rat der Europäischen Union 2006a, L 327/48) zu entwickeln, fördert das Aktionsprogramm im Bereich lebenslanges Lernen (2006) die „Mobilität von Einzelpersonen beim lebenslangen Lernen“ (ebd., L 327/51). Im Bereich der beruflichen Bildung, der in der vorliegenden Arbeit im Fokus steht, werden die Mobilitätsaktivitäten im Ausland bis 2014 durch das sektorale Programm „Leonardo da Vinci“⁹ umgesetzt. Mobilität wird hier verstanden als ein

„Aufenthalt während eines bestimmten Zeitraums in einem anderen Mitgliedstaat, um dort zu studieren, praktische Erfahrungen zu sammeln oder einer anderen Lern- oder Lehrtätigkeit bzw. einer damit verbundenen Verwaltungstätigkeit nachzugehen, gegebenenfalls ergänzt durch Vorbereitungs- oder Auffrischkurse in der Sprache des Aufnahmelandes oder der Arbeitssprache“ (ebd., L 327/50).

Die Definition des neuen Erasmus+ Programms (2014-2020) ist umfassender, indem sie den Aspekt des Lernens verstärkt hervorhebt. Nach Erasmus+ bezeichnet „Lernmobilität“

„den physischen Wechsel einer Person in ein anderes Land als das Land des Wohnsitzes, um dort zu studieren, einer beruflichen Aus- oder Weiterbildung oder einer nichtformalen oder informellen Lernaktivität nachzugehen; diese kann in Form eines Praktikums, einer Lehre, eines Jugendaustauschs, einer Freiwilligentätigkeit, einer Lehrtätigkeit oder einer Aktivität zur beruflichen Weiterentwicklung stattfinden; sie kann auch vorbereitende Maßnahmen, wie etwa Unterricht in der Sprache des Aufnahmelandes, sowie Entsende-, Aufnahme- und

⁹ Mehr Informationen zum Programm „Leonardo da Vinci“ unter 2.3.2.

Folgemaßnahmen beinhalten“ (Europäisches Parlament, Rat der Europäischen Union 2013, L347/56).

In Leitaktion 1, einer der drei Programmlinien von Erasmus+, wird die Lernmobilität von Einzelpersonen unterstützt (vgl. Europäische Kommission 2016a, S. 36). Somit bekommen Lernende und Personal aus den Bereichen der allgemeinen und beruflichen Bildung und Jugend die Möglichkeit, an Mobilitätsprojekten teilzunehmen (vgl. ebd.)¹⁰. Auf diese soll im folgenden Unterpunkt detaillierter eingegangen werden.

2.1.2 Mobilitätsprojekt

Bei dem Programm „Freiwillige Berufliche Praktika“ handelt es sich um ein von Erasmus+ gefördertes Mobilitätsprojekt, welches im Rahmen der Leitaktion 1 „Lernmobilität von Einzelpersonen“ durchgeführt wird. Im Rahmen der eben genannten Programmlinie können im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung Mobilitätsaktivitäten für „Studierende und Hochschulpersonal“, „Lernende und Personal im Bereich der beruflichen Bildung“, „Personal im Schulbereich“ und für „Personal im Bereich der Erwachsenenbildung“ unterstützt werden (vgl. ebd., S. 39).

Im Folgenden soll das Begriffsverständnis des „Mobilitätsprojekts“ genauer betrachtet werden. Aufgrund des vorliegenden Untersuchungsgegenstandes wird der Begriff im Hinblick auf Lernende, Praktikant/-innen und Auszubildende im Bereich der beruflichen Bildung eingeschränkt; insbesondere auf die Personen, die über Leitaktion 1 an einem Mobilitätsprojekt im Ausland teilnehmen.

Im Rahmen der Leitaktion 1 im Berufsbildungsbereich werden Mobilitätsprojekte „als organisierte Lernaufenthalte im europäischen Ausland in Form von beruflichen Praktika, Ausbildungsabschnitten und Weiterbildungsmaßnahmen“ definiert (Nationale Agentur Bildung für Europa 2017). Die geförderte Aufenthaltsdauer bei Lernenden liegt zwischen zwei Wochen und 12 Monaten (vgl. ebd.). Mobilitätsprojekte werden stets flexibel auf die Lernbedürfnisse der entsprechenden Zielgruppe angepasst (vgl. ebd.). Verantwortlich für die Mobilitätsaktivitäten im Bereich der beruflichen Bildung in Deutschland ist die Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (NA beim BIBB) (vgl. Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung 2016, S. 12). Sie ist zuständig für die Vergabe-, Durchführungs- und Abrechnungsprozesse der Fördermittel und steht Projektträgern bei Fragen der Durchführung als Ansprechpartner zur Verfügung (vgl. ebd.). Die Organisation liegt im Aufgabenbereich von Einrichtungen der beruflichen Aus- und Weiterbildung wie beispielsweise Kammern, Unternehmen und beruflichen Schulen (vgl. Nationale Agentur Bildung für Europa 2017).

Über die Mobilitätsprojekte sollen die Lernleistungen der Auszubildenden verbessert werden (vgl. Europäische Kommission 2016a, S. 38). Durch Steigerung von Eigenverantwortung und

¹⁰ Auf genauen Aufbau und Durchführung von Mobilitätsprojekten wird unter Punkt 2.1.2 eingegangen.

Selbstwert sollen die persönliche Entwicklung angeregt sowie die aktive und aufmerksame Teilhabe an der Gesellschaft gefördert werden (vgl. ebd.). Außerdem sollen die Mobilitätsaktivitäten zu einer Verstärkung des interkulturellen Bewusstseins beitragen (vgl. ebd., S. 37ff.). Das Verständnis für andere Länder und Kulturen soll den jungen Menschen helfen, sich international zu vernetzen, Fremdsprachenkenntnisse auszubauen und sich der europäischen Identität zu öffnen (vgl. ebd., S. 38). Ebenso soll in den Auszubildenden die Motivation geweckt werden, auch zukünftig an Mobilitätsaktivitäten teilzunehmen (vgl. ebd., S. 35). Der Praxisaufenthalt in einer Organisation oder einem Unternehmen im Ausland dient dazu „bestimmte auf dem Arbeitsmarkt benötigte Fähigkeiten zu erwerben, praktische Erfahrungen zu sammeln und die Kenntnisse der wirtschaftlichen und sozialen Rahmenbedingungen des betreffenden Landes zu verbessern“ (ebd., S. 363).

Jedes Mobilitätsprojekt gliedert sich in eine Phase der Vorbereitung, der Durchführung und der Nachbereitung (vgl. ebd., S. 38f.). Zur Vorbereitungsphase gehören neben der Auswahl der Teilnehmenden und Regelungen zwischen Beteiligten und Partnern auch die interkulturelle, sprachliche und aufgabenbezogene Vorbereitung der jungen Menschen (vgl. ebd., S. 38). Nach Projektdurchführung folgen in der Nachbereitung die Auswertung der Mobilitätsmaßnahme, erforderliche Anerkennungen von erzielten Lernleistungen und die Veröffentlichung der Projektergebnisse (vgl. ebd., S. 39).

Bevor die Schüler/-innen ihr Praktikum beginnen, schließen sie, ihre entsendende Organisation und die aufnehmende Organisation eine Lernvereinbarung ab (vgl. ebd., S. 362). Die Lernvereinbarung dient dazu, die Teilnehmenden transparent und effizient auf den Austausch vorzubereiten und darüber hinaus sicherzustellen, dass ihre im Ausland erworbenen Lernergebnisse anerkannt werden (vgl. Europäische Kommission 2016b). Ebenso wird eine Qualitätsverpflichtung zwischen den Beteiligten unterzeichnet, in der Rechte, Pflichten, Lernziele und die formelle Anerkennung des Praktikums festgehalten werden (vgl. ebd.). Sowohl die entsendende Organisation oder Einrichtung als auch die aufnehmende Organisation müssen ihren Sitz in einem der Erasmus+ Programmländer¹¹ haben (vgl. ebd.).

Im Vergleich zu früheren europäischen Programmen werden über das neue Erasmus+ Programm die Möglichkeiten erweitert, Mobilitätsaktivitäten unter Beteiligung von Partnerorganisationen durchzuführen, die in verschiedenen Zusammenhängen auf unterschiedlichen Gebieten und in unterschiedlichen sozioökonomischen Bereichen agieren (vgl. Europäische Kommission 2016a, S. 39). Überdies ist Erasmus+ besser in der Lage, die Teilnehmenden der Mobilitätsaktivitäten zu unterstützen (vgl. ebd.). Ein Beispiel dafür ist der im Jahr 2014 eingerichtete europäische Online-Dienst zur sprachlichen Unterstützung, mit dessen

¹¹Erasmus+ Programmländer sind die EU-Mitgliedsstaaten sowie Island, Liechtenstein, Norwegen, Türkei und die ehemalige jugoslawische Republik Mazedonien (vgl. Europäische Kommission 2016a, S. 27).

Hilfe die Teilnehmenden der Mobilitätsmaßnahmen ihre, für das Ausland erforderlichen Sprachkenntnisse überprüfen und ausbauen können (vgl. ebd.).

Seit 1995 ist ein stetiger Anstieg von beantragten und bewilligten Auslandsaufenthalten zu verzeichnen (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2016, S. 467). Die Zahlen der geförderten Berufsfachschüler/-innen und Auszubildenden haben sich von 2009 bis 2015 mehr als verdoppelt (vgl. ebd.).

2.1.3 Lebenslanges Lernen

Die Auseinandersetzung mit der Begrifflichkeit des lebenslangen Lernens „als bislang unwidersprochener, prominenter bildungs- und gesellschaftspolitischer Leitidee“ (Ebert-Steinhübel 2013, S. 11) kann anhand zwei Etappen dargestellt werden (vgl. ebd.). Die erste Phase kennzeichnet die Zeit der ausgehenden 60er Jahre bis zu Beginn der 90er Jahre (vgl. ebd.). Die zweite Phase vollzieht sich von Beginn der 90er Jahre bis in die heutige Zeit (vgl. ebd.).

Entlang der zwei Stränge sollen im Folgenden die Bedeutung und Entwicklung des lebenslangen Lernens unter bildungspolitischer Perspektive herausgearbeitet werden. Aufgrund des Umfangs dieser Arbeit können einzelne Beschlüsse nur in Kürze exemplarisch skizziert werden.

Der Impuls für die Auseinandersetzung mit lebenslangem Lernen geht von bildungspolitischen Überlegungen aus, als ersichtlich wird, dass Bildungs- und Erziehungsanstrengungen nicht mehr allein durch Schule und Ausbildung bewältigt werden können (vgl. Dietsche und Meyer 2004, S. 6). Im Jahr 1970 stellt der Europarat das Konzept „education permanente“ vor und 1976 veröffentlicht die UNESCO das Konzept „lifelong learning“ (vgl. ebd.). Während die zuvor genannten Konzepte die demokratische Entwicklung der internationalen Gemeinschaft fokussieren, richtet die OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development)¹² mit ihrer Studie „Recurrent education – A strategy for lifelong education“ (1973) den Blick verstärkt auf die wirtschaftliche Perspektive (vgl. Hof 2009, S. 34). Das Konzept der „Recurrent education“ orientiert sich an einer an die Pflichtschulzeit anschließenden periodischen Verteilung von Bildungsangeboten über die gesamte Lebensspanne (vgl. Böcher et al. 2006, S. 10). So sollen die Lernenden nach ihrer Erstausbildung „in gewissen zeitlichen Abständen zu Veranstaltungen organisierten Lernens zurückkehren“ (Jourdan 1978 zit. in: Hof 2009, S. 35f.). Aufgrund der stetigen Veränderungen, mit denen die heutige Gesellschaft konfrontiert ist, betrachtet die OECD den Lernprozess eines jeden Einzelnen über das gesamte Leben hinweg als unumgänglich (vgl. Ebert-Steinhübel 2013, S. 17). Der OECD zufolge kann daher das traditionelle Konzept aus „wechselnde[n] (Aus-/Wieder-)Lernphasen in Schule – Ausbildung – Praxis – Ruhestand nicht mehr funktionieren“ (vgl. ebd.).

¹² Deutsche Übersetzung: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Maaz et al. 2016, S. 11).

Auf die ersten Auseinandersetzungen mit lebenslangem Lernen in den 1970er Jahren folgen wenig bildungspolitische Konsequenzen (vgl. Dietsche und Meyer 2004, S. 8). Diese von den internationalen Organisationen angestoßenen Überlegungen finden somit keinen Eingang in nationale Bildungskonzepte (vgl. ebd.). Die Strukturen bleiben unverändert (vgl. ebd.).

Erst in den 1990er Jahren wird die Debatte um lebenslanges Lernen erneut aufgegriffen (vgl. Hof 2009, S. 37). Lebenslanges Lernen wird betrachtet „als angemessene Antwort auf die Bedrohungen und Möglichkeiten der Globalisierung, der Informationstechnologie und den Funktions- und Strukturwandel gesellschaftlicher bzw. beruflicher Arbeit“ (vgl. ebd., S. 38). Das Jahr 1996 wird zum „Europäischen Jahr des lebensbegleitenden Lernens“ ernannt (vgl. Europäisches Parlament, Rat der Europäischen Union 1995, L 256/46). Ziel dieses Jahres ist es, die persönliche Entwicklung und Eigeninitiative der europäischen Bürger/-innen weiter auszubauen, sie verstärkt in Gesellschaft und Berufsleben zu integrieren, sie an demokratischen Entscheidungen teilhaben zu lassen und ihre Fähigkeit zur Anpassung an den wirtschaftlichen, technologischen und sozialen Wandel zu fördern (vgl. ebd.). Im Rahmen dessen sollen Aktionen „zur Sensibilisierung, Kommunikation und Förderung des lebensbegleitenden Lernens“ durchgeführt werden (ebd.). Auf dem Gipfel in Lissabon im März 2000 setzt der Europäische Rat das Ziel, die Europäische Union bis 2010 zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen“ (Europäisches Parlament 2000). Diese in Lissabon verabschiedete Ratsentschließung mit ihren Zielen wird sehr bedeutend für die weitere Entwicklung von Strategien zum lebenslangen Lernen in Europa (vgl. Dietsche und Meyer 2004, S. 9). Lebenslanges Lernen wird zum Schlüsselement, um das strategische Ziel von Lissabon zu erreichen (vgl. Kommission der europäischen Gemeinschaften 2001, S. 3). Noch im gleichen Jahr erscheint das „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ (Kommission der europäischen Gemeinschaften 2000), welches die Wichtigkeit des lebenslangen Lernens in der heutigen Zeit abermals hervorhebt (vgl. Böcher et al. 2006, S. 5). Während die Definition des Memorandums lebenslanges Lernen noch als „zielgerichtete Lerntätigkeit“ (vgl. Kommission der europäischen Gemeinschaften 2000, S. 3) in den Blick nimmt, wird diese in der Mitteilung der Kommission „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“ (2001) um ein breiteres Spektrum erweitert (vgl. Kommission der europäischen Gemeinschaften 2001, S. 9). Letztere betrachtet lebenslanges Lernen als „alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“ (ebd.). Dementsprechend berücksichtigt diese weitgefaste Definition einerseits allgemeine und komplementäre Ziele – „persönliche Entfaltung, der aktive und demokratische Bürger, soziale Eingliederung und Beschäftigungs-/Anpassungsfähigkeit“ (ebd.). Andererseits greift sie ebenfalls die verschiedenen Lernformen (formal, nicht-formal, informell) auf (vgl. ebd.). Es bildet sich ein Verständnis heraus, welches beim Lernen ansetzt, dabei neue Lernorte mit

aufnimmt, unterschiedliche Lernformen berücksichtigt und die gesamte Lebensspanne abdeckt (vgl. Dietsche und Meyer 2004, S. 13). Ausgehend vom „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ (2000) entstehen in Europa unzählige bildungspolitische, institutionelle, nationale, regionale und kommunale Initiativen, die sich mit dem Konzept des lebenslangen Lernens, „der Vision einer lernenden Gesellschaft zur Sicherung von Beschäftigung, Produktivität und sozialem Zusammenhang [auseinandersetzen]“ (Ebert-Steinhübel 2013, S. 22). Politische Unterstützung erhalten die Bildungsprogramme zum lebenslangen Lernen dabei europaweit zum einen durch das integrierte Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens¹³ (2007-2013) (vgl. ebd.). Dieses bezweckt, dass sich die Gemeinschaft durch lebenslanges Lernen „zu einer fortschrittlichen wissensbasierten Gesellschaft mit nachhaltiger wirtschaftlicher Entwicklung, mehr und besseren Arbeitsplätzen und größerem sozialen Zusammenhalt entwickelt“ (Europäisches Parlament, Rat der Europäischen Union 2006a, L 327/48). Zum anderen trägt ET 2020 eine wesentliche Bedeutung für die Durchführung und Weiterentwicklung kohärenter und umfassender Strategien für lebenslanges Lernen (vgl. Ebert-Steinhübel 2013, S. 22). Im Jahr 2014 löst das neue EU-Programm Erasmus+ (2014-2020) das Programm für lebenslanges Lernen ab (vgl. Europäische Kommission 2016a, S. 10). Im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung zielt Erasmus+ unter Berücksichtigung der allgemeinen Programmziele, insbesondere der des ET 2020 unter anderem auf die „Förderung der Entstehung eines europäischen Raums des lebenslangen Lernens“ (Europäisches Parlament, Rat der Europäischen Union 2013, L 347/57). Indem Erasmus+ Aktivitäten zum formalen, nichtformalen und informellen Lernen in allen Bereichen der allgemeinen und beruflichen Bildung und im Jugendbereich miteinander vereint und die bis 2013 bestehenden vier sektoralen Programme zu einem zusammenfasst, unterstützt es die Programmländer, „das Potenzial der Talente und der sozialen Güter in Europa aus der Perspektive des lebenslangen Lernens wirksam zu nutzen“ (Europäische Kommission 2016a, S. 9).¹⁴

2.1.4 Kompetenz

Sowohl im alltäglichen Sprachgebrauch als auch in den unterschiedlichen Fachdisziplinen und Forschungsfeldern existieren eine Vielzahl an Definitionen, Modellen sowie Anwendungs- und Funktionsbereichen des Kompetenzbegriffs, die sich teilweise erheblich voneinander unterscheiden (vgl. Bethscheider et al. 2011, S. 16). Aus linguistischer Sicht prägte insbesondere der Sprachwissenschaftler Noam Chomsky den Kompetenzbegriff (vgl. Ricken, S. 6). Mit seiner Kompetenztheorie zur Sprachphilosophie und Linguistik unterscheidet er zwischen „Sprachkompetenz als Kenntnis des Sprecher-Hörers von seiner Sprache und Sprachverwendung (Performanz) als 'de[n] aktuelle[n] Gebrauch der Sprache in konkreten

¹³ Das Programm für lebenslanges Lernen setzt sich aus vier sektoralen Programmen (Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig), einem Querschnittsprogramm und dem Programm Jean Monnet zusammen. Auf das Programm Leonardo da Vinci wird in Punkt 2.3.2 genauer eingegangen.

¹⁴ Eine genaue Beschreibung des EU-Programms Erasmus+ findet sich unter Punkt 2.3.1.

Situationen' (Chomsky 1970, zit. in: Bohlinger 2008, S. 56). White (1959), der das Konzept der Kompetenz vonseiten der Motivationspsychologie einbringt, sieht Kompetenz als eine Voraussetzung von Handlungen, d.h. von Performanz, die eine Person aufgrund selbstmotivierter Interaktion mit ihrer Umwelt entwickelt (vgl. Wittke 2006, S. 45f.).

Sowohl Chomskys als auch Whites Kompetenzdefinition betrachten Kompetenzen als „innere Voraussetzungen, Dispositionen für selbstorganisiertes Handeln einer Person“, die erst durch die Performanz, d.h. an einer Handlung bzw. am Verhalten einer Person beobachtbar sind (vgl. ebd., S. 46). Chomskys Theorie wird von späteren Autoren (Geißler 1974, Baacke 1980, Habermas 2014) aufgenommen und erweitert (vgl. Bohlinger 2008, S. 57f.).

Die neueren Kompetenzdefinitionen haben sich in gewisser Weise einander angenähert (vgl. Wittke 2006, S. 49). Lediglich in der jeweiligen Schwerpunktsetzung sind Unterschiede zu erkennen (vgl. ebd.). So betrachten einige Begriffsdefinitionen, ähnlich wie Chomsky und White, Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen (Erpenbeck und Heyse 2007 oder Erpenbeck und Rosenstiel 2007), während andere das erfolgreiche Problemlösen (Westera 2001 oder Kauffeld 2002) (vgl. Wittke 2006) bzw. die Bewältigung konkreter Anforderungssituationen (Klieme et al. 2007) in den Vordergrund der Betrachtung stellen (vgl. Wittke 2006, S. 49). In der pädagogisch-psychologischen Diagnostik wurde der Kompetenzbegriff verstärkt in Bezug zum „wirklichen Leben“ bzw. zu konkreten Kontexten betrachtet (vgl. Hartig et al. 2007, S. 6). So spricht White (1959) von Kompetenz als „effective interaction (of the individual) with the environment“, Connell, Scheridan und Gardner (2003) sehen Kompetenzen als „realized abilities“, Klieme und Leutner (2006) sprechen von „Kompetenzen als kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen“ und auch für Weinert (2014) ist die Kontextabhängigkeit zentral (vgl. Hartig et al. 2007, S. 6).

Das Thema dieser Arbeit setzt im Zusammenhang der Analyse ordnungspolitischer Rahmenbedingungen für Ausbildung und Beruf eine Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff voraus. Aufgrund „der Masse existierende[r] Literatur (Bohlinger 2008, S. 53) muss auf eine detaillierte Systematisierung und Präzisierung der verschiedenen Kompetenzbegriffe in der Historie und den einzelnen Disziplinen verzichtet werden. Hinweise zu Theorietraditionen des Kompetenzbegriffs, zur fachwissenschaftlichen und internationalen Differenzierung und zu Charakteristika und Problemen des Kompetenzbegriffes finden sich beispielsweise bei Bethscheider et al. (2011), Bohlinger (2008), Franke (2008) sowie bei Ertl und Sloane (2005). Auch die nationale und internationale Bildungsforschung verfügt über eine Vielzahl von empirischen und theoretischen Arbeiten, die sich mit den unterschiedlichen Bedeutungen von Kompetenz auseinandersetzen (vgl. Hartig et al. 2007, S. 5). Im allgemeinbildenden Bereich ist insbesondere Weinert (2014) von Bedeutung (vgl. Klieme et al. 2007, S. 21). Mit dem Kompetenzbegriff im beruflichen Bereich beschäftigten sich unter

anderem Reetz (1999), Bader und Müller (2002), Vonken (2005) sowie Erpenbeck und Rosenstiel (2007).

In Anbetracht des vorliegenden Untersuchungsfeldes soll der Hauptfokus auf der Kompetenzdarstellung in der deutschen und europäischen Bildungsforschung, insbesondere im Bereich der beruflichen Bildung liegen. Dabei werden einleitend die Kompetenzbegriffe von allgemeinbildender und beruflicher Bildung gegenübergestellt und daran anknüpfend die Kompetenzverständnisse des Deutschen Bildungsrats, der Kultusministerkonferenz (KMK), und der Europäischen Kommission vorgestellt.

Im deutschen Bildungssystem sind deutliche Unterschiede im Kompetenzverständnis zwischen dem allgemeinschulischen und dem beruflichen Sektor zu verzeichnen (vgl. Hensge et al. 2008, S. 5).

Im allgemeinbildenden Bereich hat, wie bereits erwähnt, Weinerts Definition einen bedeutenden Stellenwert (vgl. Klieme et al. 2007, S. 21). Weinert definiert Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2014, S. 27f.). Neben kognitiven Wissensinhalten ist ebenso deren Verknüpfung mit Werten, Motiven und Einstellungen von Bedeutung (vgl. Klieme et al. 2007, S. 23). Außerdem liegt Weinerts Kompetenzverständnis ein Domänenbezug zugrunde (vgl. ebd., S. 24). Es geht darum, „Grunddimensionen der Lernentwicklung in einem Gegenstandsbereich (einer „Domäne, [...] einem Lernbereich oder einem Fach) zu identifizieren“ (ebd.). Die Kompetenzen der Lernenden können demnach als kontextbezogene kognitive Leistungsdispositionen in bestimmten Fächern oder Domänen beschrieben werden (vgl. Hensge et al. 2008, S. 5).

In der deutschen Berufspädagogik hat die berufliche Handlungskompetenz bzw. -fähigkeit eine zentrale Stellung eingenommen (vgl. Bohlinger 2008, S. 73). Diese ist vom domänen-spezifischen Kompetenzverständnis im allgemeinbildenden Bereich deutlich abzugrenzen (vgl. Hensge et al. 2011, S. 137). Im Gegensatz zu dem, auf kognitive und kontextspezifische Kompetenzen fokussierten Verständnis im allgemeinbildenden Bereich wird hier das Handeln in komplexen Arbeits- und Lernsituationen sowie die Fähigkeit zu selbstorganisiertem Handeln in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt (vgl. Hensge et al. 2008, S. 5). Es wird ein ganzheitlicher Ansatz verfolgt, bei dem verschiedene Kompetenzdimensionen differenziert werden (vgl. ebd.). In Abgrenzung zum zuvor dargestellten Domänenbezug im allgemeinbildenden Bereich wird Kompetenz nicht mehr auf eine einzelne Domäne, sondern auf alle Domänen des Lebensumfelds bezogen (vgl. Ricken, S. 10). Die Bandbreite und das damit einhergehend leistbare Anforderungsniveau sind wesentlich erweitert (vgl. ebd.).

Im Jahr 1974 definiert der Deutsche Bildungsrat berufliche Kompetenzen als „Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensbestände und Einstellungen, die das umfassende fachliche und soziale Handeln des Einzelnen in einer berufsförmig organisierten Arbeit ermöglichen“ (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 65). Kompetenz wird insbesondere im Sinne der Ziele von Lernprozessen verstanden (vgl. Bethscheider et al. 2011, S. 9). Formen und Inhalte des Lernens sollen den jungen Menschen helfen, sich so „auf die Lebenssituation im privaten, beruflichen und öffentlichen Bereich [...] vorzubereiten, dass eine reflektierte Handlungsfähigkeit erreicht [werden kann]“ (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 49). Angelehnt an die pädagogische Anthropologie von Heinrich Roth (1971) differenziert der Deutsche Bildungsrat Handlungskompetenz zwischen Fach-, Sozial- und Humankompetenz (vgl. ebd.). Aus diesem weitgefassten, auf verschiedene Kontexte bezogenen Kompetenzverständnis wird im Jahr 1996 in der deutschen Berufsbildung das Lernfeldkonzept in den Rahmenlehrplänen festgeschrieben. (vgl. Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2011, S. 10). Damit wird das „Fächerprinzip“ zugunsten eines an beruflichen Problemstellungen und Aufgaben ausgerichteten Unterrichts abgelöst (Hensge et al. 2011, S. 144). Erwerb und Förderung einer umfassenden Handlungskompetenz werden in den Fokus des pädagogischen Wirkens gerückt (vgl. Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2011, S. 10). Mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes im Jahr 2005 wird der Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit als Leitziel der Berufsausbildung festgelegt (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2015, S. 6).

Die Basis aktueller Diskussionen bildet überwiegend die von der KMK beschriebene Differenzierung zwischen Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz, die zu beruflicher Handlungskompetenz führen (vgl. Bohlinger 2008, S. 55). Die KMK versteht Handlungskompetenz als „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (vgl. Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2011, S. 14). Diesem Ansatz zufolge ist berufliche Handlungskompetenz subjektorientiert und greift die individuelle Disposition zu neuen Handlungsformen auf (vgl. Ricken, S. 11). Die Ausführungen von Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz beschreiben die jeweilige Kompetenz als eine Bereitschaft (Wollen) und Fähigkeit (Können) (vgl. ebd., S. 13). In den Handreichungen der KMK werden zusätzlich Methodenkompetenz, kommunikative Kompetenz und Lernkompetenz als immanente Bestandteile von Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz mit aufgegriffen (vgl. Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2011, S. 15).

Seit der Entwicklung des EQF (European Qualifications Framework)¹⁵ wird zunehmend der Begriff Lernergebnisse (learning outcomes) anstelle des Kompetenzbegriffs verwendet (vgl. Bohlinger 2013, S. 27). Der EQR definiert Lernergebnisse als „Aussagen darüber, was ein

¹⁵ Im Folgenden wird die deutsche Übersetzung „Europäischer Qualifikationsrahmen“ (EQR) verwendet.

Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat“ (Europäische Kommission 2008, S. 11). Lernergebnisse sind eingeteilt in die Kategorien Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen (vgl. ebd., S. 3). Der EQR beschreibt Kompetenz im Sinne der Übernahme von Selbstständigkeit und Verantwortung und definiert sie als „nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen“ (ebd., S. 11).

Der auf Basis des EQRs ausgearbeitete und 2012 bestätigte Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) bezeichnet Lernergebnisse als „das, was Lernende wissen, verstehen und in der Lage sind zu tun, nachdem sie einen Lernprozess abgeschlossen haben“ (Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen 2013, S. 46). Ist im EQR Kompetenz neben Kenntnissen und Fertigkeiten als Lernergebniskategorie dargestellt, formt der Kompetenzbegriff im DQR die Klammer für alle betrachteten Lernergebnisse (vgl. ebd., S. 15). Kompetenz wird als „umfassende Handlungskompetenz“ verstanden, die sich zeigt in der „Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen et al. 2011, S. 4). Dabei werden Fachkompetenzen und personale Kompetenzen als wesentliche Kompetenzkategorien festgeschrieben (vgl. ebd.). Fachkompetenzen werden in Wissen und Fertigkeiten, personale Kompetenzen in Sozialkompetenz und Selbstständigkeit unterteilt (vgl. ebd.). Methodenkompetenz wird als Querschnittskompetenz aufgefasst und somit nicht in der DQR-Matrix berücksichtigt (vgl. ebd.).

In der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (2006) werden die Mitgliedsstaaten aufgerufen zur „Vermittlung von Schlüsselkompetenzen gegenüber allen Menschen als Teil ihrer lebensbegleitenden Lernstrategien“ (Europäisches Parlament, Rat der Europäischen Union 2006b, L 394/11). Schlüsselkompetenzen werden verstanden als „eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die an das jeweilige Umfeld angepasst sind“ (ebd., L394/13). Ebenso bezeichnen sie „diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung benötigen“ (ebd.). Die EU-Mitgliedsstaaten sind dazu angehalten, die jungen Menschen mit erforderlichen Schlüsselkompetenzen auszustatten, da diese sie für „das Erwachsenenleben rüsten und eine Grundlage für das weitere Lernen sowie das Arbeitsleben bilden“ (ebd., L 394/11). Darüber hinaus soll auch Erwachsenen ermöglicht werden, „ihre Schlüsselkompetenzen während ihres gesamten Lebens weiter[z]u entwickeln und aktualisieren [zu] können“ (ebd.).

Das der Empfehlung angehängte Dokument „Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen – Ein Europäischer Referenzrahmen“ greift acht Schlüsselkompetenzen auf, die alle als gleichbedeutend betrachtet werden und sich vielfältig überschneiden: Muttersprachliche Kompetenz, fremdsprachliche Kompetenz, mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, Computerkompetenz, Lernkompetenz, soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz sowie Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit (ebd., L 394/13).

Erasmus+ stützt sich auf die Ziele der Strategie „Europa 2020“ und die im „ET 2020“-Rahmen aufgeführten vier strategischen Ziele (vgl. Europäische Kommission 2016a, S. 11). Somit zielt das Programm ebenfalls auf die „Verbesserung der Schlüsselkompetenzen und -fertigkeiten“ und damit einhergehend auf die „Förderung der Entstehung und der Wahrnehmung eines europäischen Raums des lebenslangen Lernens“ (ebd., S. 32). Bei der Definition von Schlüsselkompetenzen bezieht sich das Erasmus+ Programm auf die Empfehlung zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen und bezeichnet sie als

„Grundstock an Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen, die alle Menschen gemäß der Empfehlung 2006/962/EG des Europäischen Parlaments und des Rates für ihre persönliche Entfaltung und Entwicklung, aktive Beteiligung an der Gesellschaft, soziale Integration und Beschäftigung benötigen.“ (ebd., S. 364).

In den drei Leitaktionen werden die Schlüsselkompetenzen als Zielformulierungen mit aufgegriffen. Für das Untersuchungsfeld dieser Arbeit im Rahmen von Leitaktion 1 „Lernmobilität von Einzelpersonen“ nehmen insbesondere die „fremdsprachliche Kompetenz“ sowie „Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit“ eine wesentliche Stellung ein.

Fremdsprachliche Kompetenz basiert auf

„der Fähigkeit, Konzepte, Gedanken, Gefühle, Tatsachen und Meinungen sowohl mündlich als auch schriftlich in einer angemessenen Zahl gesellschaftlicher und kultureller Kontexte - allgemeine und berufliche Bildung, Arbeit, Zuhause und Freizeit - entsprechend den eigenen Wünschen oder Bedürfnissen ausdrücken und interpretieren zu können“ (Europäisches Parlament, Rat der Europäischen Union 2006b, L 394/14).

Darüber hinaus fordert sie Vermittlungsfähigkeit, interkulturelles Verständnis und Fähigkeiten zur Kommunikation in Fremdsprachen (vgl. ebd., L 394/14f.).

Mit „Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit“ bezeichnet der Europäische Referenzrahmen die „Anerkennung der Bedeutung des künstlerischen Ausdrucks von Ideen, Erfahrungen und Gefühlen durch verschiedene Medien, wie Musik, darstellende Künste, Literatur und visuelle Künste“ (ebd., L 394/18). Die jungen Menschen sollen die Fähigkeit entwickeln, ihre „eigenen kreativen und künstlerischen Äußerungen mit denen anderer zu vergleichen und soziale und wirtschaftliche Möglichkeiten einer kulturellen Aktivität zu erkennen und umzusetzen“ (ebd.). Die kulturelle Ausdrucksfähigkeit beabsichtigt die Entwicklung kreativer Fähigkeiten, die wiederum auf vielfältige berufliche Kontexte zu übertragen sind (vgl. ebd.).

In der vorliegenden Arbeit wird auf die Kompetenzbegriffe zurückgegriffen, wie sie in der Empfehlung des Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (2006) und im Programm Erasmus+ formuliert sind.

2.2 Maßnahmen zur Mobilität in der beruflichen Bildung

Die Maßnahmen zur Mobilität in der beruflichen Bildung beruhen auf verschiedenen bildungspolitischen Aktionen sowohl auf europäischer als auch auf nationaler Ebene. Um dem Umfang der vorliegenden Arbeit gerecht zu werden, ist dabei eine Einschränkung auf die wesentlichen Maßnahmen vorgenommen worden.

2.2.1 Maßnahmen auf EU Ebene

Schon auf der Sondertagung in Lissabon (23./24. März 2000) thematisiert der Europäische Rat die Bedeutung von Mobilität im Zuge von Bildung und Ausbildung für das Leben und Arbeiten in der Wissensgesellschaft (vgl. Europäisches Parlament 2000). Unter dem neuen strategischen Ziel, „die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen“ (ebd.), fordert er Mitgliedstaaten, den Rat und die Kommission in ihren Zuständigkeiten auf, darauf hinzuwirken, dass

„[b]is Ende 2000 [...] die Mittel zur Förderung der Mobilität von Schülern und Studenten, Lehrern sowie Ausbildungs- und Forschungspersonal sowohl durch eine optimale Nutzung der bestehenden Gemeinschaftsprogramme (Sokrates, Leonardo, Jugend) - durch die Beseitigung von Hindernissen - als auch durch mehr Transparenz bei der Anerkennung von Abschlüssen sowie Studien - und Ausbildungszeiten bestimmt werden“ (ebd.).

In der Entschließung zur Festlegung eines Aktionsplans zur Förderung der Mobilität hebt der Europäische Rat verstärkend „die Förderung der Mobilität der jungen Menschen, Schüler, Studenten, Forscher, aller Auszubildenden und ihrer Lehrenden in Europa“ als „wichtiges politisches Ziel“ hervor (vgl. Rat der Europäischen Union, Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten 2000, C 371/4). Mit den 42 als „Toolbox“ konzipierten Maßnahmen verpflichten sich der Rat und die im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedsstaaten, „die zur Beseitigung der Mobilitätshindernisse erforderlichen Maßnahmen zu erlassen und die Mobilität selbst zu fördern“ (ebd.).

Erasmus+, das an das Programm für lebenslanges Lernen (2007-2013) anschließende europäische Bildungsprogramm (2014-2020), trägt dazu bei, sowohl die Ziele der Strategie „Europa 2020“ als auch die von ET 2020 einschließlich der entsprechenden Benchmarks zu erreichen (vgl. Europäische Kommission 2016a, S. 11).

Mit Europa 2020, der Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum wird auf die Lehren der bis 2010 durchgeführten Lissabon-Strategie für Wachstum und Beschäftigung aufgebaut (vgl. Europäische Kommission 2014, S. 3). Für die EU sind fünf miteinander zusammenhängende Kernziele angesetzt, die bis zum Jahr 2020 erreicht werden sollen (vgl. ebd.). Sowohl Bildung als auch die Förderung von Mobilität werden dabei in den

Leitinitiativen der Strategie mit aufgegriffen, insbesondere in „Jugend in Bewegung“ und der „Agenda für neue Kompetenzen und Beschäftigungsmöglichkeiten“ (vgl. Europäische Kommission 2010, S. 16, 22). Im Aufgabenbereich der letzteren liegt es, „den strategischen Rahmen für die Zusammenarbeit in der allgemeinen und beruflichen Bildung unter Einbeziehung aller Beteiligten zu mobilisieren“ (ebd., S. 22). In den Schlussfolgerungen des Rates zum eben genannten strategischen Rahmen (12. Mai 2009) werden vier strategische Ziele verfolgt, „die es bei der Schaffung eines wissensbasierten Europas und der Verwirklichung von lebenslangem Lernen für alle Bürgerinnen und Bürger noch zu bewältigen gilt“ (Europäisches Parlament, Rat der Europäischen Union 2013, L 347/51). In dem ersten strategischen Ziel zur „Verwirklichung von lebenslangem Lernen und Mobilität“ wird Mobilität für Lernende, Lehrende und Lehrerausbildende als „Schlüsselement für lebenslanges Lernen und wichtiges Instrument für die Verbesserung der Beschäftigungs- und Anpassungsfähigkeit der Menschen“ hervorgehoben (vgl. Rat der Europäischen Union 2009, C119/3). Mobilitätsaufenthalte zu Lernzwecken im europäischen und außereuropäischen Ausland sollen demnach zur Regel werden (vgl. ebd.). Für den Zeitraum von 2010-2020 sollen die in den Schlussfolgerungen aufgeführten strategischen Ziele durch die „Prioritären Bereiche für die europäische Zusammenarbeit im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung“ sowie durch die europäischen Benchmarks unterstützt werden (vgl. ebd., C119/7, C 119/9).

Neben fünf zentralen Benchmarks stimmen die Mitgliedstaaten 2011 auch der Benchmark für die Lernmobilität zu (vgl. Rat der Europäischen Union 2011, C372/34). In den Schlussfolgerungen zur eben genannten Benchmark betont der Rat nochmals den Stellenwert der Lernmobilität, da sie die Beschäftigungsfähigkeit junger Menschen erhöhe, wichtige Kompetenzen und Fähigkeiten fördere, die Qualität der Bildung allgemein verbessere und zur „Stärkung einer europäischen Identität und eines europäischen Bürgersinns“ beitrage (vgl. ebd., C 372/31). Im Bereich der Berufsausbildung empfiehlt die Benchmark für Lernmobilität den EU Mitgliedsstaaten einen Beitrag dazu zu leisten, dass in der EU

„bis 2020 [...] durchschnittlich mindestens 6% der 18- bis 34-Jährigen mit abgeschlossener beruflicher Erstausbildung eine mit der Berufsausbildung zusammenhängende Ausbildungsphase (einschließlich Praktika) von mindestens zwei Wochen [10 Werktagen] oder, sofern im 'Europass' verzeichnet, auch von kürzerer Dauer im Ausland absolviert haben [sollen]“ (ebd., C372/34).

Die europäische Benchmark für Lernmobilität sowie die anderen in den Schlussfolgerungen zum strategischen Rahmen angeführten Benchmarks sind nicht als konkrete Ziele für die einzelnen Mitgliedstaaten zu verstehen, die bis 2020 erfüllt sein müssen (vgl. ebd.). Unter Berücksichtigung nationaler Prioritäten und im Hinblick auf die sich ändernden wirtschaftlichen Umstände sollen die einzelnen Länder allerdings prüfen, in welcher Weise sie mitwirken können, „dass die europäischen Benchmarks mittels nationaler Maßnahmen gemeinsam erreicht werden“ (ebd.).

2.2.2 Beschlüsse auf nationaler Ebene

Die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes 2005 ermöglicht es, Auslandsaufenthalte als integralen Bestandteil mit in die Berufsausbildung aufzunehmen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2016, S. 44). Dient der Auslandsaufenthalt dem Ausbildungsziel, so kann dieser rechtlich als Teil der Ausbildungsdauer angerechnet werden (§2 Abs. 3 BBiG). Dabei dürfen die Auslandsaufenthalte nicht über die Gesamtdauer von einem Viertel der in der Ausbildungsordnung festgelegten Ausbildungsdauer hinausgehen (§2 Abs.3 BBiG). Demnach ist bei einer dreijährigen Berufsausbildung theoretisch ein Auslandsaufenthalt im Umfang von neun Monaten möglich (vgl. ebd., S. 43).

Die Strategie „Europa 2020“ hebt die Wichtigkeit der Mobilität nochmals hervor (vgl. Europäische Kommission 2014, S. 12). Auf Grundlage der Europäischen Benchmark für die Lernmobilität setzt der Bundestag auf nationaler Ebene das Ziel, dass „bis 2020 [...] mindestens 10 Prozent der Auszubildenden während ihrer Ausbildung Auslandserfahrungen sammeln“ (Deutscher Bundestag. Drucksache 17/10986, 2012, S. 5). Erasmus+ trägt mit der Förderung von Mobilitätsprojekten in der Berufsbildung wesentlich zur Umsetzung dieser Ziele bei (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2016, S. 468). In den Jahren 2007 bis 2009 lag die Quote der Berufsfachschüler/-innen und Auszubildenden, die einen Auslandsaufenthalt im Rahmen ihrer beruflichen Ausbildung nachweisen konnten, bei durchschnittlich drei Prozent (vgl. Friedrich/Körbel zit. in: ebd.). Im Jahr 2012 wurde bereits ein Anstieg auf vier Prozent angenommen (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2013, S. 444). Die Anzahl der Teilnehmenden im Bereich der Erstausbildung hatte sich 2012 im Vergleich zu 2007 verdoppelt (vgl. ebd.). Auch in den kommenden Jahren wird mit steigenden Zahlen gerechnet (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2016, S. 468). Im Jahr 2015 absolvierten 30.000 junge Menschen in ihrer Erstausbildung einen Auslandsaufenthalt (vgl. ebd.). Ungefähr zwei Drittel der Fördergelder wurden dabei an Auszubildende¹⁶ und ein Drittel an Berufsfachschüler/-innen vergeben (vgl. ebd.).

2.3 Mobilitätsfördernde Programme der EU

2.3.1 Erasmus+

Erasmus+ ist das neue EU-Programm für die Bereiche der allgemeinen und beruflichen Bildung, Jugend und Sport. Ein wesentlicher Schwerpunkt des Programms ist die Förderung der Mobilität zu Lernzwecken und der transnationalen Zusammenarbeit (vgl. Deutsche Nationale Agenturen im EU-Bildungsprogramm Erasmus+ 2016). Das auf sieben Jahre angesetzte (2014-2020) Programm unterstützt Aktionen, Instrumente und Zusammenarbeit im Sinne der Ziele der Strategie „Europa 2020“ und ihrer Leitinitiativen wie „Agenda für neue Kompetenzen und

¹⁶ „Auszubildende sind Personen in einem Berufsausbildungsverhältnis (mit Ausbildungsvertrag), die einen anerkannten Ausbildungsberuf im Sinne des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) bzw. der Handwerksordnung (HwO) erlernen [...]. Nicht enthalten sind vollzeitschulische Berufsausbildungen sowie sonstige Berufsausbildungen, die außerhalb des BBiG geregelt sind“ (Uhly 2016, S. 8).

Beschäftigung“ und „Jugend in Aktion“ (vgl. Europäische Kommission 2016a, S. 9). Ebensträgt es dazu bei, die Ziele im Rahmen der ET 2020 einschließlich der entsprechenden Benchmarks zu erreichen (vgl. ebd., S. 9f.).

In Erasmus+ sind das Programm für lebenslanges Lernen (2007-2013) mit den Aktionen „Erasmus“, „Leonardo da Vinci“, „Grundtvig“, „Comenius“, das bislang eigenständige Programm „Jugend in Aktion“ und verschiedene Hochschulprogramme zusammengeführt (vgl. Europäisches Parlament, Rat der Europäischen Union 2013, L 347/50). Während das Programm für lebenslanges Lernen im Bereich der Mobilität bei der Zielformulierung verstärkt das Individuum fokussierte, wird diese Zielperspektive mit Erasmus+ erweitert (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2016, S. 466). Neben dem Ausbau von Beschäftigungsfähigkeit und Kompetenzen auf individueller Ebene bezieht das neue Programm ebenfalls die systemische und institutionelle Ebene mit ein (vgl. ebd.). Außerdem sorgt Erasmus+ im Vergleich zu den bisherigen Programmen dafür, dass sich die Bereiche der allgemeinen und beruflichen Bildung und Jugend miteinander vernetzen und ergänzen (vgl. Europäische Kommission 2016a, S. 10). Dabei sollen „künstliche Barrieren zwischen den verschiedenen Aktionen und Projektformen abgebaut, neue Ideen unterstützt, neue Akteure aus dem Arbeitsmarkt und der Zivilgesellschaft gewonnen und neue Formen der Zusammenarbeit gefördert werden“ (ebd.).

Mit einem Gesamtbudget von 14,8 Milliarden Euro stehen Erasmus+ im Vergleich zum Vorgängerprogramm 40 Prozent mehr Mittel zur Verfügung (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2016, S. 466). Davon sind allein 63 Prozent für die grenzüberschreitende Mobilität von Einzelpersonen bestimmt (vgl. ebd.). Mit den übrigen Mitteln werden Partnerschaften gefördert, Beschäftigungsfähigkeit, Unternehmertum und Innovation unterstützt sowie Reformen zur Modernisierung der allgemeinen und beruflichen Bildung durchgeführt (vgl. ebd.).

Organisiert wird Erasmus+ in oberster Instanz von der Europäischen Kommission (vgl. Europäische Kommission 2016a, S. 19). Neben der Verwaltung des Gesamtbudgets und der stetigen Regelung von Zielen, Prioritäten und verschiedenen Programmaspekten übernimmt sie die Gesamtverantwortung für die Koordinierung und Überwachung der, für die Programmdurchführung notwendigen nationalen Strukturen (vgl. ebd.). Die Durchführung der zentralisierten Aktionen des EU-Programms liegt auf europäischer Ebene im Aufgabengebiet der Exekutivagentur „Bildung, Audiovisuelles und Kultur“ der Europäischen Kommission¹⁷ (vgl. ebd.). Auf nationaler Ebene wird das Programm in Deutschland von vier Nationalen Agenturen durchgeführt und verantwortet (vgl. ebd.): Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) für den Hochschulbereich, Pädagogischer Austauschdienst (PAD) der Kultusministerkonferenz für den Schulbereich, Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung

¹⁷ Mehr Informationen zum Tätigkeitsbereich der Exekutivagentur finden sich im Erasmus+ Programmleitaden (vgl. Europäische Kommission 2016a, S. 19).

(BIBB) für die Bereiche Berufsbildung und Erwachsenenbildung sowie die Nationale Agentur Erasmus+ Jugend in Aktion (NA JFE) für die Jugendarbeit (vgl. Deutsche Nationale Agenturen im EU-Bildungsprogramm Erasmus+ 2016). Die Nationalen Agenturen fungieren sowohl als Schnittstelle zwischen Europäischer Kommission und den teilnehmenden Organisationen auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene als auch als zwischengeschaltete Stelle bei der qualitativen Entwicklung des Programms (vgl. Europäische Kommission 2016a, S. 19). Überdies begleiten die Agenturen die Beteiligten vom Erstkontakt über das Antragsverfahren, die Durchführung bis hin zur finalen Evaluierung des Projekts (vgl. ebd.).

Um die gesetzten Ziele zu erreichen, ist Erasmus+ über drei Leitaktionen strukturiert (vgl. ebd., S. 16). Im Rahmen von Leitaktion 1 „Lernmobilität von Einzelpersonen“ können „Lernende (Studierende, Praktikanten, Auszubildende, junge Menschen und Freiwillige) und Personal (Hochschullehrer, Lehrkräfte, Fachkräfte der Jugendarbeit und Menschen in Organisationen in den Bereichen allgemeine und berufliche Bildung und Jugend)“ (ebd., S. 38) an länderübergreifenden Mobilitätsaktivitäten teilnehmen (vgl. ebd.). Die Mobilitätsprojekte¹⁸ im Ausland sollen den Teilnehmenden ermöglichen, sich sowohl persönlich als auch beruflich weiterzuentwickeln (vgl. ebd., S. 16). In Leitaktion 2 „Zusammenarbeit zur Förderung von Innovation und zum Austausch von bewährten Verfahren“ werden länderübergreifende strategische Partnerschaften, Wissensallianzen zwischen Hochschuleinrichtungen und Unternehmen, Allianzen für branchenspezifische Fertigkeiten und Projekte zum Kapazitätsaufbau unterstützt (vgl. ebd.). Darüber hinaus soll der Umgang mit elektronischen Plattformen wie das Schulbildungsportal School Education Gateway, eTwinning, die elektronische Plattform für Erwachsenenbildung in Europa EPAL und das Europäische Jugendportal erweitert werden (vgl. ebd.). Die dritte Leitaktion „Unterstützung politischer Reformen“ beschäftigt sich mit dem „Wissen in den Bereichen allgemeine[r] und berufliche[r] Bildung und Jugend zur faktengestützten Politikgestaltung und zur Überwachung“, beispielsweise von ländertypischen und themenbezogenen Analysen oder Peer-Reviews und Peer-Learning (vgl. ebd., S. 16f.). Zudem unterstützt sie Initiativen zur Anregung innovativer politischer Konzepte, die Implementierung europäischer politischer Instrumente, die Zusammenarbeit mit internationalen Organisationen sowie den Dialog zwischen Akteuren politischer Maßnahmen und des Programms (vgl. ebd., S. 17).

Für die vorliegende Arbeit ist Leitaktion 1 „Lernmobilität für Einzelpersonen“, insbesondere Mobilitätsprojekte für Lernende im Bereich der beruflichen Bildung von Interesse.¹⁹ Viele der bis zum Jahr 2013 unter dem Namen „Leonardo da Vinci“ geförderten Mobilitätsmaßnahmen

¹⁸ Eine Begriffsbestimmung zum „Mobilitätsprojekt“ wird in Unterpunkt 2.1.2 vorgenommen.

¹⁹ Mehr Informationen zu Aufbau und Durchführung über Leitaktion1 organisierte Mobilitätsprojekte finden sich unter Punkt 2.1.2.

werden seit der Einführung von Erasmus+ (2014) unter dem neuen Namen Erasmus+ Berufsbildung gefördert (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2016, S. 466).

2.3.2 Leonardo da Vinci

Bei dem mit einem Gesamtbudget von fast sieben Milliarden Euro ausgestatteten Programm für lebenslanges Lernen (PLL) (2007-2013) handelt es sich um das Vorläuferprogramm des neuen Erasmus+ Programms der Europäischen Union (vgl. Europäisches Parlament, Rat der Europäischen Union 2006a, L 327/54). Das Programm ist in vier sektorale Einzelprogramme, ein Querschnittsprogramm mit vier Schwerpunktaktivitäten und das Programm Jean Monnet unterteilt (vgl. ebd., S. L327/50f.). Im Folgenden soll speziell auf das neben den Programmen „Comenius“, „Erasmus“ und „Grundtvig“ existierende sektorale Einzelprogramm „Leonardo da Vinci“ eingegangen werden.

„Leonardo da Vinci“ ist von 2007 bis 2013 das EU-Programm für die berufliche Bildung²⁰ (vgl. Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung 2017). Das, mit einem Gesamtbudget von 1.725 Mio. Euro geförderte Programm (vgl. ebd.) richtet sich an die „Lehr- und Lernbedürfnisse aller Beteiligten der beruflichen Bildung — ausgenommen die berufliche Bildung der Tertiärstufe — sowie [an] die Einrichtungen und Organisationen, die entsprechende Bildungsgänge anbieten oder fördern“ (Europäisches Parlament, Rat der Europäischen Union 2006a, S. L327/50). Wie die in Erasmus+ verankerte Leitaktion 1²¹ bezweckt bereits das Programm „Leonardo da Vinci“, die Mobilität für Einzelpersonen und Arbeitgeber auszubauen und die Mobilität für Personen in beruflicher Bildung zu erleichtern (vgl. ebd., S. L327/58). In diesem Zusammenhang soll

„[die] Qualität und Ausweitung des Umfangs der europaweiten Mobilität von Personen, die eine berufliche Erstausbildung oder Weiterbildung absolvieren [verbessert werden], so dass bis zum Ende der Laufzeit des Programms für lebenslanges Lernen die Zahl der Praxis-Aufenthalte in Unternehmen auf mindestens 80 000 pro Jahr ansteigt“ (ebd.).

Im Rahmen der Mobilitätsprojekte in Form von beruflichen Praktika, Ausbildungsabschnitten oder Weiterbildungsmaßnahmen bekommen die Teilnehmenden die Möglichkeit, sowohl internationale Erfahrungen zu sammeln als auch die, für den Beruf relevanten Kompetenzen auf internationaler Ebene zu erweitern (vgl. Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung 2017). Neben der Mobilität von Einzelpersonen, einschließlich der jeweiligen Vorbereitung, unterstützt „Leonardo da Vinci“ ebenso Partnerschaften, multilaterale Projekte sowie Organisationen und Experten bestehender thematischer Netze im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung (vgl. Europäisches Parlament, Rat der

²⁰ Nach dem Aktionsprogramm für lebenslanges Lernen umfasst die berufliche Bildung „jede Form der beruflichen Erstausbildung, einschließlich der Ausbildung an technischen und berufsbildenden Schulen und der Lehre, die zum Erwerb einer Berufsqualifikation beiträgt, welche von den zuständigen Behörden des Mitgliedstaates, in dem diese Qualifikation erworben wird, anerkannt wird, sowie jede Form der beruflichen Weiterbildung, an der eine Person im Laufe ihres Arbeitslebens teilnimmt“ (Europäisches Parlament, Rat der Europäischen Union 15.11.2006a, L327/49f.).

²¹ Mehr Informationen zum Programm Erasmus+ siehe Punkt 2.3.1.

Europäischen Union 2006a, S. L327/59). Für die Förderung von Mobilität und Partnerschaften sind dabei mindestens 60 Prozent der für das Programm vorgesehenen Haushaltsmittel bestimmt (vgl. ebd.).

3 Systeme der beruflichen Bildung in Deutschland und Tschechien

Im Folgenden werden die Berufsbildungssysteme in Deutschland und Tschechien präsentiert. Aufgrund des Umfangs werden die verschiedenen Bildungseinrichtungen, die Organisation der beruflichen Bildung in beiden Ländern sowie das duale System in Deutschland lediglich vorgestellt und nicht im Detail erläutert. Informationen zur ausführlichen Auseinandersetzung sind den Quellenangaben sowie den Anmerkungen in den Fußnoten zu entnehmen.

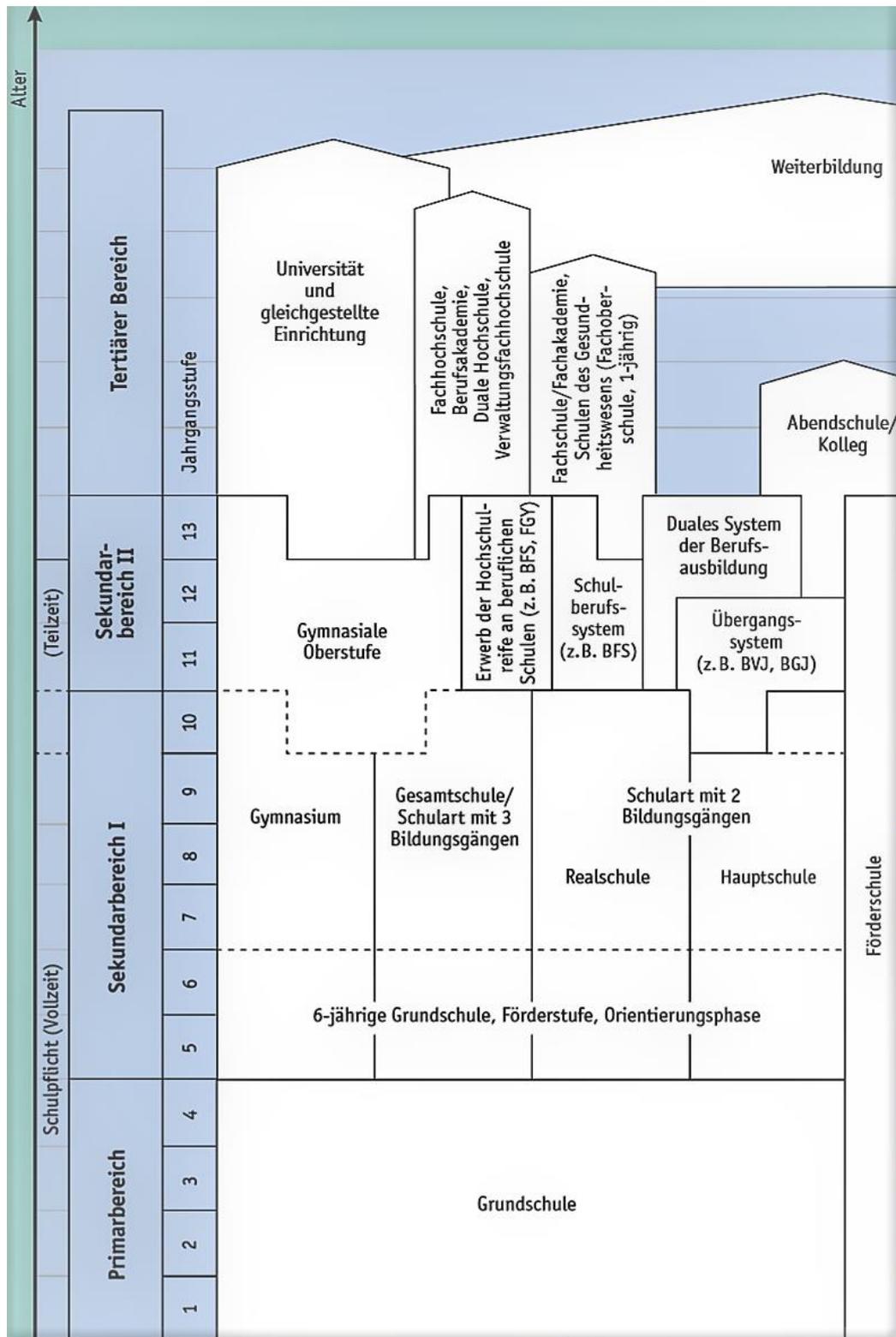
3.1 Berufsbildungssystem in Deutschland

3.1.1 Arten von Bildungseinrichtungen

3.1.1.1 Berufliche Vollzeitschulen der Sekundarstufe II

Unter den beruflichen Vollzeitschulen lassen sich die Berufsfachschulen, die Fachoberschulen, das Berufliche Gymnasium, die Berufsoberschule und weitere Schularten, die allerdings nur vereinzelt in einzelnen Ländern auftreten und damit quantitativ von geringer Bedeutung sind, verorten (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2015, S. 138). Insbesondere im Schulbereich gelten teilweise länderspezifische Regelungen der Schulorganisation, z.B. bezüglich Niederlassungen, Organisationseinheit, Verwaltungseinheit und dem Grad der Zusammenfassung mehrerer Schularten in einer Schule (vgl. Maaz et al. 2016, S. 34). Auch die Schulbezeichnungen können je nach Landesrecht unterschiedlich sein (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2016). Die im Weiteren dargestellten Bildungseinrichtungen liegen insbesondere dem Begriffsverständnis des Statistischen Bundesamtes (DESTATIS) und der KMK zugrunde.

Abbildung 1: Berufsbildungssystem Deutschland



Quelle: Vgl. Maaz et al. 2016, XIV.²²

²² Aufgrund der Komplexität des deutschen Bildungssystems kommt es teilweise zu länderspezifischen Abweichungen in der Schulorganisation (z.B. bei Schulbezeichnungen). Die vorliegende Grafik bietet damit lediglich einen groben Überblick über die Bildungsorte in Deutschland. Detaillierte Informationen sind den Schulrechten und Schulgesetzen der einzelnen Bundesländer zu entnehmen.

Berufsfachschule

Berufsfachschulen sind berufliche Vollzeitschulen von ein- bis dreijähriger Dauer (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2015, S. 139). Während die ein- oder zweijährigen Bildungsgänge eine berufliche Grundausbildung vermitteln, kann in den zwei- oder dreijährigen Bildungsgängen eine Berufsausbildung erworben werden (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2016). Das Bildungsangebot der Berufsfachschulen erstreckt sich über vielfältige Bereiche (z.B. kaufmännische Berufe, gewerblich-technische und handwerkliche Berufe, hauswirtschaftliche und sozialpflegerische Berufe u. a. m) (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2015, S. 139). Zugangsvoraussetzung ist in der Regel das Abschlusszeugnis der Haupt- oder Realschule bzw. ein mittlerer Bildungsabschluss (vgl. ebd.). Eine vorangegangene Berufsausbildung oder berufliche Tätigkeit ist für die Aufnahme nicht erforderlich (vgl. Statistisches Bundesamt 2012, S. 9).

Fachoberschule

An Fachoberschulen, die auf den mittleren Schulabschluss aufbauen, werden sowohl allgemeine, fachtheoretische als auch fachpraktische Fähigkeiten und Kenntnisse vermittelt (vgl. ebd., S. 10). Die Fachrichtungen decken ein breites Spektrum ab: Wirtschaft und Verwaltung, Technik, Gestaltung, Ernährung und Hauswirtschaft, Gesundheit und Soziales sowie Agrarwirtschaft, Bio- und Umwelttechnologie (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2015, S. 139). Fachoberschulen führen nach zweijähriger Ausbildung zur Fachhochschulreife (vgl. Statistisches Bundesamt 2012, S. 10). An einigen Schulen wird zusätzlich eine 13. Jahrgangsstufe angeboten, über die die Fachgebundene und mit hinreichenden Kenntnissen in einer zweiten Fremdsprache die Allgemeine Hochschulreife erworben werden kann (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2015, S. 139).

Berufliches Gymnasium

Berufliche Gymnasien oder auch Fachgymnasien unterscheiden sich von allgemeinbildenden Gymnasien darin, dass sie anstelle allgemeinbildender Fächer als zweites Fach auf erhöhtem Anforderungsniveau berufsfachbezogene Fachrichtungen wie beispielsweise Technik, Wirtschaft oder Gesundheit und Soziales anbieten (vgl. ebd., S. 140). Aufbauend auf den mittleren Schulabschluss führt der in den meisten Fällen dreijährige Bildungsgang zur Allgemeinen Hochschulreife (vgl. Statistisches Bundesamt 2012, S. 10).

Berufsoberschule

Bei den Berufsoberschulen oder auch Technischen Oberschulen handelt es sich um mindestens zweijährige Vollzeitschulen, die eine allgemeine und fachtheoretische Bildung vermitteln (vgl.

ebd., S. 9). Berufsoberschulen bauen auf einem mittleren Schulabschluss und einer Berufsausbildung auf und führen zur Fachgebundenen Hochschulreife (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2016). Mit Kenntnissen in einer zweiten Fremdsprache kann zudem die Allgemeine Hochschulreife erworben werden (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2015, S. 140). Indem Berufsoberschulen Absolvierenden einer Berufsausbildung den Zugang zur Hochschulreife ermöglichen, „leiste[n] [sie] einen wichtigen Beitrag zur Durchlässigkeit des Bildungssystems und damit zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung“ (ebd.).

3.1.1.2 Berufliche Bildungseinrichtungen im tertiären Bereich

Fachhochschule

Fachhochschulen oder auch Hochschulen für angewandte Wissenschaften zeichnen sich im Gegensatz zu Universitäten durch ihre verstärkte Anwendungsorientierung und besondere Ausrichtung auf die Anforderungen der beruflichen Praxis aus (vgl. ebd., S. 149). Mit den in den Studienverlauf integrierten Praxissemestern, die außerhalb der Hochschule absolviert werden, stehen die Fachhochschulen „personell und inhaltlich in Bezug zu anwendungsorientierten Forschungs- und Entwicklungsvorhaben“ (vgl. ebd.).

Fachschule

Die ein- bis dreijährige berufliche Weiterbildung an Fachschulen wird nach der Internationalen Standardklassifikation für das Bildungswesen ISCED (International Standard Classification of Education) dem tertiären Bereich zugeteilt (vgl. ebd., S. 138). Zugangsvoraussetzung ist der Abschluss einer einschlägigen Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf und eine entsprechende Berufstätigkeit (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2016). Unter speziellen Voraussetzungen kann ebenfalls die Fachhochschulreife erworben werden (vgl. ebd.).

3.1.1.3 Berufsausbildung im dualen System

Die Berufsausbildung im dualen System in Deutschland trägt weltweit hohe Anerkennung (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2016, S. 4). Über das duale System wird die Ausbildung an zwei Lernorten, im Betrieb und in der Berufsschule²³, durchgeführt (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2015, S. 141). Theorie und Praxis verbindend zielt die Berufsausbildung darauf ab, „die für die Ausbildung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungskompetenz) in einem geordneten

²³ Unter dem Oberbegriff Berufsschulen werden Berufsschulen im dualen System, Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) und Berufsförderschulen zusammengefasst (vgl. Statistisches Bundesamt 2012, S. 9). In dieser Arbeit werden die Berufsschulen im dualen System betrachtet.

Ausbildungsgang zu vermitteln“ (§1 Abs. 3 BBiG). Absolvierende können direkt im Anschluss an die Ausbildung als qualifizierte Fachkraft in einem anerkannten Ausbildungsberuf tätig werden (vgl. ebd.). Die Ausbildung im dualen System erfordert formal keine Zulassungsvoraussetzungen und ist damit generell für alle zugänglich (vgl. ebd.). Am Lernort Betrieb werden die Lernenden in beruflichen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten ausgebildet (vgl. ebd., S. 142). In kontinuierlicher Abstimmung mit den Anforderungen der entsprechenden Berufsausbildung gliedert sich der Unterricht am Lernort Berufsschule in berufsübergreifende allgemeinbildende Fächer und berufsbezogenen Unterricht (vgl. ebd.). Dies gewährleistet neben der Vermittlung einer beruflichen Grund- und Fachbildung ebenso den Ausbau zuvor erworbener allgemeiner Bildung (vgl. ebd.). Jedem staatlich anerkannten Ausbildungsberuf nach dem Berufsbildungsgesetz oder der Handwerksordnung liegt eine, von der Bundesregierung erlassene Ausbildungsordnung zugrunde (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2016, S. 7). Diese schreibt im Wesentlichen den betrieblichen Ausbildungsablauf²⁴ fest (vgl. ebd., S. 8). Daran anknüpfend entwerfen die Bundesländer Rahmenlehrpläne für den Berufsschulunterricht, die zeitlich und inhaltlich mit der Ausbildungsordnung abgestimmt sind (vgl. ebd., S. 7). Vor Beginn einer jeden Berufsausbildung haben Auszubildende, Auszubildende und deren gesetzlichen Vertreter/-innen einen Berufsausbildungsvertrag zu unterzeichnen, in dem unter anderem Ausbildungsbeginn, -dauer und -vergütung festgelegt sind (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2015, S. 142f.). Der Unterricht in der Berufsschule kann durchgängig in Teilzeitform, wöchentlich an zwei Tagen pro Woche oder im Rahmen von Blockunterricht durchgeführt werden (vgl. ebd., S. 143).

3.1.2 Organisation der beruflichen Bildung

Die Berufsausbildung in Deutschland ist sowohl auf Landes – und Kammerebene als auch auf Bundesebene organisiert (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2016, S. 59).

Auf Landes- und Kammerebene teilt das Berufsbildungsgesetz sogenannten „zuständigen Stellen“ verschiedene Aufgaben zur Organisation und Durchführung der Berufsbildung zu (vgl. ebd., S. 59f.). Aufgabe der zuständigen Stellen ist es, die Durchführung der Berufsausbildung zu überwachen und diese durch Beratung der Auszubildenden und Auszubildenden zu unterstützen (vgl. ebd., S. 60). Die zuständigen Stellen in der Berufsausbildung sind größtenteils die jeweiligen Kammern wie beispielsweise die Handwerkskammern (HWK), Industrie- und Handelskammern (IHK), die Ärzte-, Tierärzte-, Zahnärzte- und Apothekerkammern, die Rechts-, Patentanwalts-, und Notarkammern, Landwirtschaftskammern oder Berufskammern der Steuerberater (vgl. ebd.)²⁵. Der von den zuständigen Stellen aufgestellte Berufsbildungsausschuss, der sich aus Lehrkräften an berufsbildenden Schulen sowie aus Mitgliedern der Vertretungen der

²⁴ Die Gesetzmäßigkeiten zur Ausbildungsordnung sind in §5 BBiG nachzulesen.

²⁵ Aufgrund des Umfangs werden hier nicht alle betreffenden Kammern aufgeführt. Detaillierte Informationen zur Bestimmung und Zuständigkeit der jeweiligen Stellen siehe §71-75 BBiG.

Arbeitgeber/-innen und Arbeitnehmer/-innen zusammensetzt, erlässt Rechtsvorschriften für die Berufsausbildung und überwacht die Eignung von Ausbildungsstätten, Auszubildenden und Ausbildenden (vgl. ebd.). Er ist in bedeutenden Aspekten der beruflichen Bildung zu unterrichten (vgl. ebd., S. 12, 60). Auf Landesebene wirken die Landesausschüsse für Berufsbildung, indem sie den jeweiligen Landesregierungen für Fragen der Berufsbildung zur Verfügung stehen und auf eine kontinuierliche Entwicklung der Qualität der beruflichen Bildung sowie auf die Zusammenarbeit zwischen Berufsbildung nach dem BBiG und der schulischen Berufsbildung hinwirken (vgl. ebd., S. 60).

Die Organisation auf Bundesebene erfolgt durch das 1970 im Rahmen des damaligen Berufsbildungsgesetzes errichtete Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (vgl. ebd., S. 61f.). In das Aufgabengebiet des BIBBs fallen unter anderem die Beteiligung an der Vorbereitung von Rechtsvorschriften wie beispielsweise Ausbildungs-, Fortbildungs- und Umschulungsordnungen (vgl. ebd., S. 60). Dabei wird für jeden staatlich anerkannten Ausbildungsberuf eine Ausbildungsordnung ausgearbeitet, die den entsprechenden Ausbildungsberuf definiert und die für ihn zu erwerbenden Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten bestimmt (vgl. ebd., S. 7). Des Weiteren beteiligt sich das BIBB an der Berufsbildungsforschung und wirkt an der internationalen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung mit²⁶ (vgl. ebd., S. 62f.). Die Funktion des BIBBs verteilt sich auf zwei Organe, den Präsidenten/ die Präsidentin und den Hauptausschuss²⁷ (vgl. ebd., S. 63).

3.2 Tschechisches Berufsbildungssystem

Die berufliche Ausbildung in der Tschechischen Republik erfolgt in drei unterschiedlichen Schultypen (vgl. Informationsportal für ausländische Berufsqualifikationen 2016, S. 1), über die 275 verschiedene, durch Verordnung des tschechischen Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport manifestierte Berufsqualifikationen erworben werden können (vgl. ebd., S. 2). Die Berufsschulen können auf unterschiedliche Weise (Vollzeit, Abendschule, Fernkurs, Selbststudium oder in kombinierten Formen) besucht werden (vgl. ebd.). Im Gegensatz zur Vollzeitschule verlängern sich Abend- und Fernkurse, Selbststudium oder die Ausbildung in kombinierten Formen um höchstens ein Jahr (vgl. ebd.). Die Kosten für letztere sind von den Lernenden oft selbst zu tragen (vgl. ebd.).

Im Folgenden sollen die drei unterschiedlichen Schularten der beruflichen Ausbildung sowie das Konservatorium dargestellt.

3.2.1 Arten von Bildungseinrichtungen

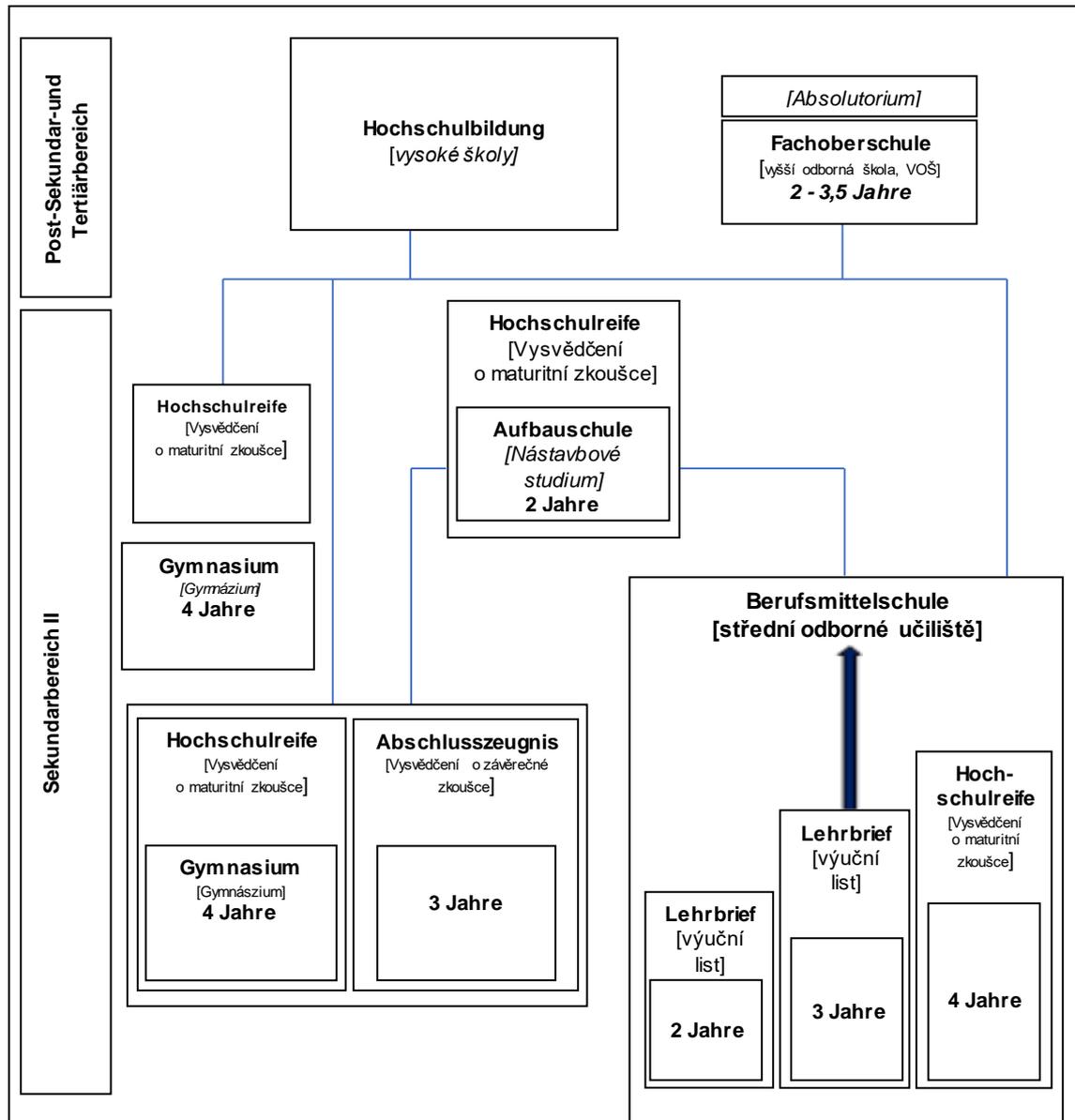
Die berufliche Bildung in Tschechien ist über drei verschiedene Schultypen organisiert: Berufsmittelschule (tsch. střední odborná učiliště, SOU), Berufsoberschule (tsch. střední

²⁶ Eine umfangreiche Auflistung des Aufgabenbereiches des BIBBs findet sich u.a. in §90 BBiG.

²⁷ Zum Aufgabenbereich der zwei Organe siehe §91-93 BBiG.

odborná škola, SOŠ) und Höhere Berufsfachschule (tsch. vyšší odborná škola, VOŠ). Berufsmittelschule sowie Berufsoberschule fallen in den Bereich der Mittelschulen (Sekundarbereich II), während die Höheren Berufsfachschulen im Post-Sekundar- und Tertiärbereich zu verorten sind (vgl. ebd., S. 1f.).

Abbildung 2: Berufsbildungssystem Tschechien seit 2005



Quelle: Nachbildung von Informationsportal für ausländische Berufsqualifikationen 2016, S. 6.

Berufsmittelschule (tsch. střední odborná učiliště, SOU)

Die dreijährige, in wenigen Fällen auch zweijährige Ausbildung an der Berufsmittelschule, schließt mit einer staatlichen Gesellenprüfung (vgl. Czesaná et al. 2009, S. 2) und der Aushändigung eines Gesellenbriefes (Výuční list) (vgl. Informationsportal für ausländische Berufsqualifikationen 2016, S. 1). Voraussetzung für den Schulbesuch ist der Abschluss der neunjährigen Schulpflicht an der Grundschule (vgl. Botschaft der Tschechischen Republik in Wien 2016). Der Praxisunterricht nimmt die Hälfte der Unterrichtszeit ein (vgl. ebd.). Mit dem Ziel, vorrangig manuelle Fertigkeiten zu erwerben, liegen die meisten Ausbildungsgänge im handwerklichen Bereich (vgl. ebd.). Absolvierende der dreijährigen Berufsmittelschule können entweder mit einer Bewerbung für handwerkliche oder vergleichbare Tätigkeiten direkt in den Arbeitsmarkt eintreten (vgl. Czesaná et al. 2009, S. 2) oder innerhalb von zwei Jahren in Form von sogenannten Aufbauschulen (Nástavbové studium) ihre Abschlussprüfung Maturita, die tschechische Hochschulreife, ablegen (vgl. Informationsportal für ausländische Berufsqualifikationen 2016, S. 1). In manchen mittleren Berufsschulen haben die Schülerinnen und Schüler überdies die Möglichkeit, im Zuge einer vierjährigen Ausbildung zusätzlich zum Berufsabschluss die Hochschulzugangsberechtigung (Vysvědčení o maturitní zkoušce) zu erlangen (vgl. ebd.). Ebenso gibt es Berufsmittelschulen, die kürzere, zweijährige Bildungsgänge für Schüler/-innen mit Lernschwierigkeiten zur Verfügung stellen (vgl. Czesaná et al. 2009, S.2). In Tschechien gibt es etwa 565 Berufsmittelschulen, von denen ein Sechstel privat organisiert wird (vgl. Botschaft der Tschechischen Republik in Wien 2016).

Berufsoberschule (tsch. střední odborná škola, SOŠ)

Die drei- bis vierjährigen Berufsoberschulen bzw. Fachmittelschulen zeichnen sich vorwiegend durch Berufsbildungsgänge in technischen und kaufmännischen sowie in Dienstleistungsberufen aus (vgl. Informationsportal für ausländische Berufsqualifikationen 2016, S. 1). Zu den Hauptaufgaben dieser Schulen gehört es, die Schüler/-innen einerseits auf kaufmännische, technische oder vergleichbare Tätigkeiten der mittleren Ebene sowie andererseits auf das Studium auf einer höheren Ebene vorzubereiten (vgl. Czesaná et al. 2009, S. 2). Die Unterrichtszeit verteilt sich mit 60 Prozent auf die fachkundlichen und mit 40 Prozent auf die allgemeinbildenden Fächer (vgl. Botschaft der Tschechischen Republik in Wien 2016, S. 1). Der praktische Teil der Ausbildung findet entweder in Betrieben oder in Lehrwerkstätten und Labors der Schule statt (vgl. Informationsportal für ausländische Berufsqualifikationen 2016, S. 1). Die dreijährige Ausbildung schließt mit einer Vysvědčení o závěrečné zkoušce (Gesellenprüfung) (vgl. ebd.). Darauf aufbauend können die Schüler/-innen ähnlich wie bei den Berufsmittelschulen über eine anschließende Aufbauschule ihr Reifezeugnis erwerben (vgl. ebd.). Außerdem besteht an den Berufsoberschulen die Möglichkeit, die vierjährige Ausbildung mit der Abschlussprüfung Maturita abzuschließen (vgl. Czesaná et al. 2009, S. 2), d.h. die Hochschulzugangsberechtigung

(Vysvědčení o maturitní zkoušce) zu erwerben (vgl. Informationsportal für ausländische Berufsqualifikationen 2016, S. 2). In Tschechien existieren circa 804 Berufsfachschulen, von denen etwa ein Viertel Privatschulen sind (vgl. Botschaft der Tschechischen Republik in Wien 2016).

Höhere Berufsfachschule (tsch. vyšší odborná škola, VOŠ)

Die seit 1995 mögliche Ausbildung an den Höheren Berufsfachschulen liegt zwischen zwei und dreieinhalb Jahren und kann alternativ zum Hochschulstudium gewählt werden (vgl. Czesaná et al. 2009, S. 2). Zugangsberechtigt sind Absolvierende der Sekundarstufe II mit entsprechendem Maturita-Abschlusszeugnis (vgl. ebd.). Zusätzlich findet eine Aufnahmeprüfung statt, bei der Kenntnisse, Fähigkeiten, Interessen und die gesundheitliche Eignung der Bewerber/-innen geprüft werden (vgl. Klánová et al. 2006, S. 20). Die Höheren Berufsfachschulen zeichnen sich im Gegensatz zu den Hochschulen durch ihre stärkere Praxisorientierung aus (vgl. Informationsportal für ausländische Berufsqualifikationen 2016, S. 2). Um den jeweiligen beruflichen Bildungsgang erfolgreich abzuschließen, belegen die Schüler/-innen Prüfungen sowohl in den beruflichen Fächern als auch in einer Fremdsprache und verfassen eine Abschlussarbeit (vgl. ebd.). Mit dem Abschluss (Absolutorium) erhalten die Absolvierenden den Titel "Diplomovaný specialista" (DiS) (vgl. ebd.).

In der Tschechischen Republik gibt es circa 164 Höhere Berufsfachschulen, die zu einem Drittel von privaten Trägern getragen werden (Botschaft der Tschechischen Republik in Wien 2016). Im Gegensatz zu den zuvor genannten Schularten haben die Lernenden hier ein Schulgeld zu bezahlen (vgl. ebd.).

Konservatorium (tsch. Konzervatoř)

Konservatorien sind eine spezielle Schulform, die Schüler/-innen zwischen 12 und 21 Jahren auf anspruchsvolle Tätigkeiten in den Bereichen Gesang, Theater, Tanz und Musik vorbereiten (vgl. Czesaná et al. 2009, S. 2). Die Bildungsgänge an Konservatorien können entweder mit dem Maturita (Sekundarbereich) oder mit dem Absolutorium (Berufsbildung des Tertiärbereichs) abgeschlossen werden (vgl. Klánová et al. 2006, S. 21).

3.2.2 Organisation der beruflichen Bildung

Die Verantwortung für das Bildungswesen in der Tschechischen Republik fällt im Wesentlichen in den Aufgabenbereich des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport (MŠMT ČR - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky) (vgl. Informationsportal für ausländische Berufsqualifikationen 2016, S. 1). Dieses wird in Fragen der beruflichen Bildung vom Nationalen Institut für technische und berufliche Bildung (NUOV - Národní ústav odborného vzdělávání) unterstützt (vgl. ebd.).

Gemeinsam mit dem MŠMT entwickelt das NUOV für jeden Schultyp bzw. für jeden Beruf ein Rahmenausbildungsprogramm (Rahmenlehrplan) (vgl. ebd., S. 3). Diese Rahmenlehrpläne, in denen Ziele, Länge, verpflichtende Inhalte, Geltungsbereiche und die Bedingungen der Ausbildung festgehalten werden, sind verpflichtende Grundlage für alle weiteren Entscheidungen (vgl. ebd.). Sie sind stets mit den Berufsverbänden, Kammern und Regionen abzustimmen (vgl. ebd.). Im Rahmen dieser Lehrpläne können die beruflichen Schulen ihre Ausbildungsprogramme erarbeiten (vgl. ebd.).

Die tschechische Schulaufsicht ist eine landesweit agierende Verwaltungsstelle und fungiert als zentrales Kontrollorgan (vgl. Botschaft der Tschechischen Republik in Wien 2016). Sie ist in den einzelnen Regionen der Tschechischen Republik in Zentralstellen und Inspektorate unterteilt (vgl. Klánová et al. 2006, S. 22). Zu ihrem Aufgabenbereich gehört die Ausarbeitung konzeptioneller Pläne und Bewertungssysteme für Schulen und schulische Institutionen (vgl. ebd.). Ebenso überwacht und beurteilt sie die Effektivität des Ausbildungssystems und untersucht und bewertet die Bedingungen, den Verlauf und die Ergebnisse der Ausbildung (vgl. ebd.). Überdies ist die Schulaufsicht zuständig für die Umsetzung der Bildungsprogramme, die Einhaltung verbindlicher Rechtsvorschriften (ausgenommen derer im Hochschulbereich) und die Ausgabe zugewiesener Finanzmittel (vgl. ebd.). Auf Grundlage der erfassten Ergebnisse durch die Aufsichtsbehörde können die Schulträger entsprechende Maßnahmen bezüglich der Schulen und schulischen Institutionen treffen (vgl. ebd.). Für die Bildungsqualität im Hochschulwesen ist die Akkreditierungskommission verantwortlich (vgl. Botschaft der Tschechischen Republik in Wien 2016). Im Auftrag des MŠMTs äußert sich diese zu Akkreditierungsanträgen (ebd.).

4 Freiwillige Berufliche Praktika

4.1 Tandem und seine Bedeutung für die deutsch-tschechischen Beziehungen

„Warum ist das tschechisch-deutsche Verhältnis [72] Jahre nach Kriegsende, [60] Jahre nach dem Abschluss der römischen Verträge, [27] nach dem Fall des so genannten 'Eisernen Vorhangs', [14] Jahre nach der Aufnahme Tschechiens in die Europäische Union [...] immer noch von Misstrauen, Vorbehalten, Unsicherheiten und Vorurteilen geprägt?“ (Prof. Dr. Alexander Thomas zit. in: Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem 2007, S. 5)²⁸ – eine berechtigte Frage, die Prof. Dr. Alexander Thomas aufwirft. Die lang zurückgreifende Geschichte der deutsch-tschechischen Beziehungen ist mit der „Machtergreifung der Nationalsozialisten in Deutschland, den Gräueltaten an der tschechischen Zivilbevölkerung während des 2. Weltkriegs [und] der mit Mord und Totschlag verbundenen Vertreibung deutschstämmiger tschechischer Staatsbürger nach dem 2. Weltkrieg“ (ebd.), um nur einige Ereignisse zu nennen, nicht unbedingt mit angenehmen Gefühlen verbunden (vgl. ebd., S. 5f.). Daher ist es kaum zu glauben und doch umso wichtiger, dass Deutsche und Tschechen heutzutage verstärkt in politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Gebieten kooperieren (können) und somit miteinander auf ein gemeinschaftliches Europa hinwirken (vgl. ebd.). Dank der offenen Grenzen sind sich „[v]or allem junge Menschen aus beiden Ländern, die die Zukunft der deutsch-tschechischen Beziehungen verkörpern [...] so nah wie noch nie zuvor“ (Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem 2010, S. 6).

Doch trotz der geographischen Nähe wissen Tschechen und Deutsche oftmals wenig über das jeweilige Nachbarland (vgl. Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem 2016c, S. 6). Bei Auslandsaufenthalten bevorzugen insbesondere die deutschen Jugendlichen überwiegend westliche bzw. englischsprachige Länder, deren Kulturen und Sprache sie denken näher zu stehen (vgl. Friedrich und Körbel 2011, S. 13). Eine vergleichende Meinungsumfrage des Meinungsforschungsinstituts STEM ergibt, dass lediglich die Hälfte der Deutschen einmal Tschechien besucht, allerdings 80 Prozent der Tschechen umgekehrt mindestens einmal Deutschland besucht hätten (vgl. Schultheis 2017). Unkenntnis birgt die Gefahr von Vorurteilen (vgl. Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem 2016c, S. 6). Doch Europa wächst zusammen (vgl. Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem 2010, S. 6). Aufgrund der kulturellen und historischen Verbundenheit sowie der zunehmenden wirtschaftlichen Verflechtungen kommt dabei auch Tschechien und Deutschland eine bedeutende Rolle zu (vgl. ebd.).

²⁸ Das Zitat von Prof. Dr. Alexander Thomas ist weiterhin als aktuell zu betrachten. Die Jahreszahlen wurden dem Jahr 2017 entsprechend angeglichen.

An dieser Stelle setzt Tandem, das Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch an. Mit seinen vielfältigen Projekten möchte Tandem gezielt die gemeinsame Jugendarbeit stärken, „um von Kindheitsbeinen an Grenzen in den Köpfen abzubauen, und den Schwerpunkt auf das Gemeinsame [zu] legen“ (Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem 2016c, S. 6). Damit ist Tandem „ein Türöffner, dessen Bedeutung nicht unterschätzt werden darf“ (Klaus Fahle zit. in: Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem 2010, S. 10).

Die Koordinierungszentren Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch – Tandem mit jeweils einem Büro in Regensburg und Pilsen fördern die gegenseitige Annäherung und Entwicklung freundschaftlicher Beziehungen zwischen jungen Menschen aus Deutschland und der Tschechischen Republik (vgl. Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem 2016b). Dabei verfolgen sie seit 1997 das zentrale und gemeinsame Ziel, „[d]en Jugend- und Schüleraustausch zwischen [den beiden Ländern] auszuweiten und allen daran Interessierten mit Rat und Tat zur Seite zu stehen“ (ebd.). In Deutschland ist Tandem Regensburg die zentrale Fachstelle für den Schüler- und Jugendaustausch mit Tschechien (vgl. Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem 2010, S. 12). Finanziert wird sie durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) sowie durch die Freistaaten Bayern und Sachsen (vgl. ebd.). Die Trägerschaft obliegt dem Bayerischen Jugendring (vgl. Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem 2016c, S. 1). Auf tschechischer Seite wird Tandem Pilsen vom tschechischen Ministerium für Bildung, Jugend und Sport finanziert (vgl. ebd.). Träger ist die Westböhmische Universität in Pilsen (vgl. ebd.).

Zu den Kernaufgaben der Koordinierungszentren gehören die Vermittlung von Austauschpartnern und Kontakten, Informationsaustausch, Beratung, die Weiterqualifizierung von Multiplikator/-innen sowie die finanzielle Förderung von außerschulischen Begegnungen und freiwilligen beruflichen Praktika (vgl. Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem 2016b). Tandems Arbeitsbereiche reichen vom Vorschulbereich, dem schulischen und außerschulischen Austausch über die Methode der Sprachanimation, das deutsch-tschechische Jugendportal „Ahoj-info“ bis hin zum Programm „Freiwillige Berufliche Praktika“ (vgl. ebd.). Letzteres soll den Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit bilden.

4.2 Programmrahmen

Das im Jahr 2000 gegründete Programm „Freiwillige Berufliche Praktika“ wendet sich an Berufsschulen, Ausbildungsbetriebe und überbetriebliche Ausbildungseinrichtungen aller Branchen und Berufsgruppen, die sich im Bereich der beruflichen Bildung für die deutsch-tschechische Zusammenarbeit interessieren (vgl. Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem 2016c, S. 24). Über das Programm haben deutsche

und tschechische Berufsschüler/-innen, Auszubildende, Berufsanfänger/-innen und junge Arbeitnehmer/-innen ab einem Alter von 16 Jahren die Möglichkeit, ein mindestens zweiwöchiges berufliches Praktikum im Nachbarland zu absolvieren (vgl. Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem 2016b). Ziel von FBP ist es, „den jungen Menschen [in Tschechien und Deutschland] neue Ausbildungs- bzw. Berufserfahrungen zu vermitteln und ihnen zu ermöglichen, ihre fachlichen Kompetenzen zu erweitern, sich weiterzuqualifizieren, sowie ihre Chancen auf dem europäischen Arbeitsmarkt zu steigern“ (ebd.). Durch das Erleben von Alltag und Arbeitsleben im Nachbarland sollen die jungen Menschen wertvolle interkulturelle Erfahrungen sammeln, Schlüsselkompetenzen erweitern und zur Teilnahme an weiteren Mobilitätsmaßnahmen motiviert werden (vgl. ebd.).

Als Projektträger koordiniert und leitet das Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch-Tandem das gesamte Programm (vgl. Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem 2016c, S. 12). Tandem stellt den Antrag bei der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (NA beim BiBB) und übernimmt die finanzielle und organisatorische Abwicklung (vgl. ebd., S. 16). Die Projektmitarbeiter/-innen unterstützen die Partnereinrichtungen und deren Projektkoordinator/-innen organisatorisch, inhaltlich und pädagogisch bei der Ideenentwicklung, Partnersuche, Vorbereitung sowie bei der Durchführung und Nachbereitung der Praktikumsaufenthalte (vgl. ebd., S. 12).

In den beiden von Tandem organisierten Vorbereitungstagen am Praktikumsort werden die zukünftigen Praktikanten und Praktikantinnen sprachlich und interkulturell auf den Aufenthalt im Nachbarland vorbereitet (vgl. ebd., S. 4). Die Durchführung erfolgt durch speziell von Tandem ausgebildete Sprachanimateur/-innen, die in regelmäßigen Arbeitstreffen und Fortbildungen kontinuierlich weitergebildet werden (vgl. ebd.). Darüber hinaus stellt Tandem Materialien zu Sprache und Landeskunde Tschechiens zur Verfügung (vgl. ebd.).

Die Qualität der Praktikumsphasen hat für das Koordinierungszentrum einen hohen Stellenwert (vgl. ebd., S. 7). So erfüllt Tandem die Anforderung der Förderer, dass Lernende sowie entsendende und aufnehmende Einrichtung vor Praktikumsbeginn eine Lernvereinbarung unterzeichnen (vgl. ebd., S. 13). In dieser werden das wesentliche Ausbildungsprogramm und die im Voraus definierten Lernziele für die Lernphase im Ausland festgehalten (vgl. Europäische Kommission 2016a, S. 305f.). Um sicherzustellen, dass die Mobilitätsmaßnahmen problemlos ablaufen, führen pädagogische Mitarbeiterinnen von Tandem während der Praktika bei ausgewählten Einrichtungen Monitoring-Besuche durch (vgl. Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem 2016c, S. 13). Nach Ausreise aus dem Nachbarland reflektieren und bewerten die Teilnehmenden sowie die entsendende und aufnehmende Einrichtung in Abschlussberichten den Lernaufenthalt (vgl. ebd., S. 13f.). Im Anschluss an das

Praktikum erhalten viele der Teilnehmenden neben dem Europass-Mobilitätsnachweis ebenfalls Praktikumszeugnisse oder Bestätigungen der Einsatzstellen, in denen die genauen Lerninhalte festgehalten sind (vgl. ebd., S. 10).

FBP ist mit der Kontinuität der einzelnen Praktikumsabläufe, den Vorbereitungstagen und der pädagogischen Begleitung als Programm und nicht als Projekt zu betrachten (vgl. Rudner2017). Die Realisierung ist zunächst nicht, wie bei üblichen Projekten, auf ein bestimmtes Ende festgelegt (vgl. ebd.). Die Komplexität des Programms zeigt sich in seiner Zusammensetzung (vgl. ebd.). So werden im Rahmen von FBP verschiedene Mobilitätsprojekte durchgeführt, welche jeweils auf unterschiedlichen Förderlinien beruhen (vgl. ebd.). Diese werden projekthaft, d.h. mit Anfang und Ende, beantragt, unterscheiden sich allerdings in der Länge der jeweiligen Laufzeiten: (1) Bei Erasmus+ CZ handelt es sich um ein Konsortiumsprojekt, welches im Rahmen von 12 bis 24 Monaten durchgeführt wird. (2) Erasmus+ D wird zum einen als OpenFlow Projekt mit einer Laufzeit von zwei Jahren, zum anderen als Konsortiumsprojekt mit einer Dauer von 13 Monaten beantragt (vgl. ebd.). (3) Die jeweils auf ein Jahr angelegte Förderung über den Deutsch-Tschechischen Zukunftsfonds wird von Tandem Regensburg jedes Jahr sowohl für das Tandem-Büro in Regensburg als auch für das Büro in Pilsen beantragt (vgl. ebd.).

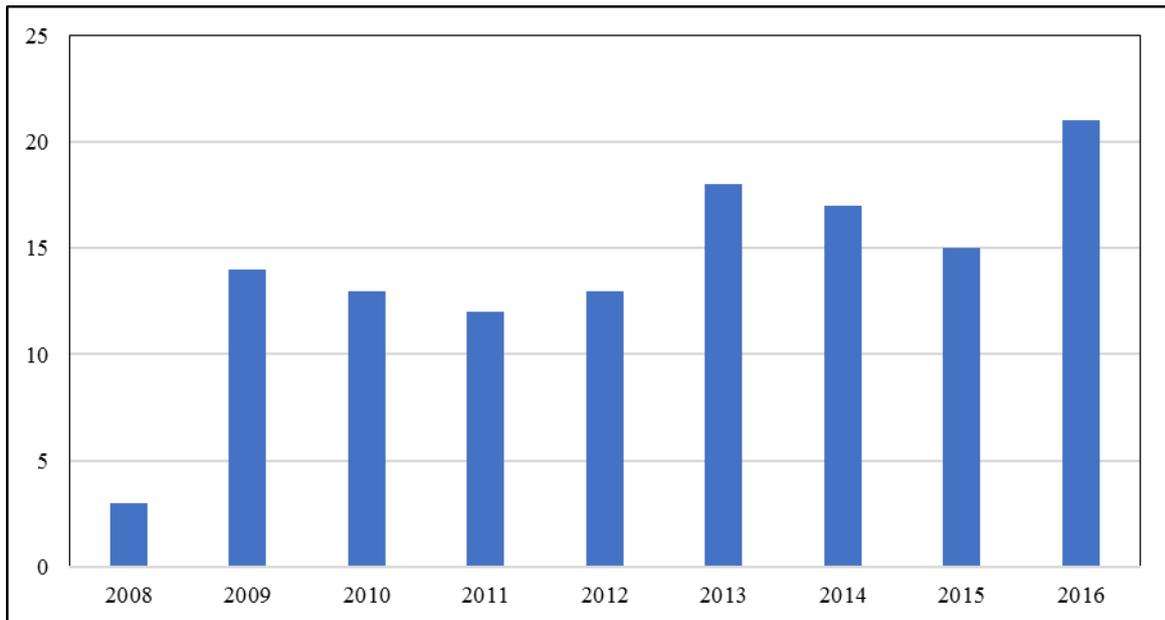
Im Rahmen des Programms FBP sind die freiwilligen beruflichen Praktika demnach als Mobilitätsprojekt zu verstehen. Über das von Erasmus+ geförderte Projekt „Freiwillige Berufliche Praktika in Tschechien“ bekommen deutsche Teilnehmer/-innen aus unterschiedlichen Berufsfeldern die Möglichkeit, ein Praktikum in einem Betrieb oder Unternehmen in Tschechien zu absolvieren (vgl. Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem 2016c, S. 8f.).

4.3 Spezifische Projektdaten

Die Förderung des Programms FBP erfolgt sowohl aus EU-Mitteln (Entsendeprinzip) als auch aus Fördergeldern des Deutsch-Tschechischen Zukunftsfonds (Zufo) (Gastgeberprinzip) (vgl. Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem 2016b). Seit 2007 wird das Programm aus Mitteln des EU-Programms für lebenslanges Lernen, Leonardo da Vinci Mobilität gefördert (vgl. Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem 2016b). Im Jahr 2014 wurde die Förderung durch das Nachfolgeprogramm Erasmus+ übernommen (vgl. ebd.).²⁹ Für den vorliegenden Forschungsschwerpunkt ist insbesondere das in FBP integrierte Projekt „Freiwillige Berufliche Praktika in Tschechien“ von Interesse.

²⁹ Die Programme Leonardo da Vinci und Erasmus+ werden unter Punkt 2.3 genauer beschrieben.

Abbildung 3: EU-Mittel geförderte Maßnahmen in Tschechien 2008-2016

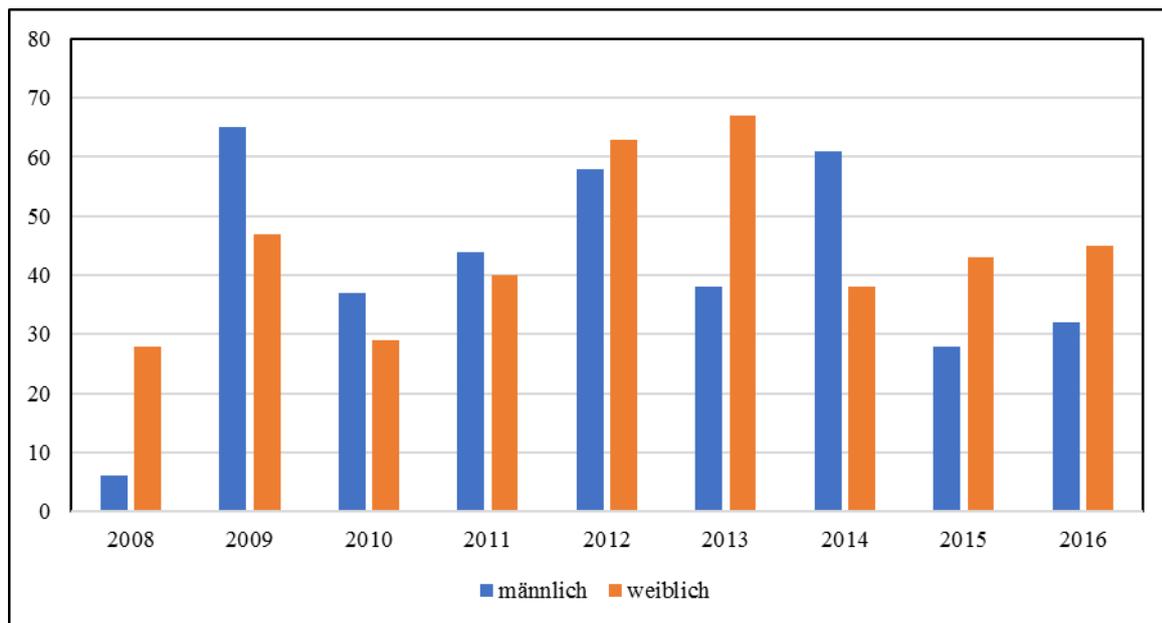


Quelle: Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem 2016a

Die obenstehende Graphik verdeutlicht die Anzahl der von 2008-2016 über EU-Mittel geförderten Praktikumsmaßnahmen von Tandem in Tschechien. Die EU-Förderung tschechischer Praktikant/-innen sowie die Förderung über den Zufo finden hier keine Berücksichtigung. Dank der Fördergelder konnte Tandem im genannten Zeitraum bereits 126 Maßnahmen durchführen (vgl. Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem 2016a).

Seit Bestehen des Programms FBP fanden bereits insgesamt 798 Maßnahmen mithilfe EU geförderter Mittel und Gelder des Deutsch-Tschechischen Zukunftsfonds statt (vgl. ebd.). Davon wurden 485 Mobilitätsaktivitäten in Tschechien und 313 in Deutschland realisiert (vgl. ebd.). Insgesamt beteiligten sich 5141 Teilnehmer/-innen, die sich aus 2298 weiblichen, 2320 männlichen und 523 Begleitpersonen zusammensetzten (vgl. ebd.).

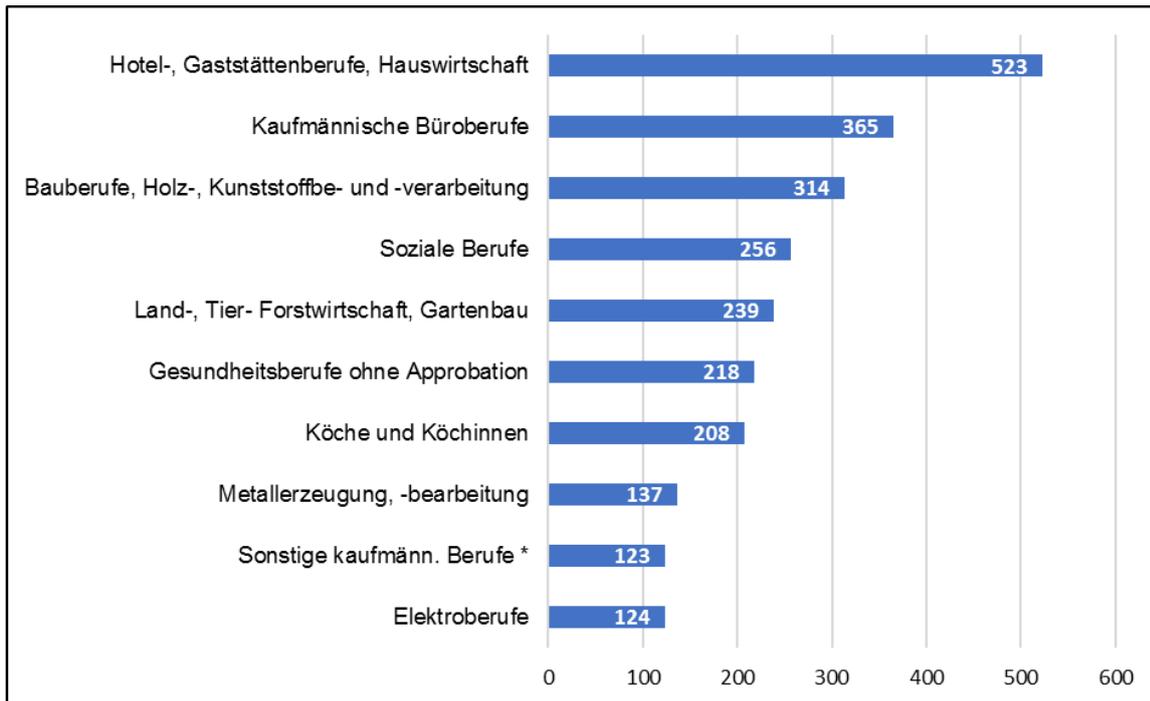
Abbildung 4: Deutsche aus EU-Mitteln geförderte FBP-Teilnehmer/-innen 2008-2016



Quelle: Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem 2016a

Das Verhältnis von männlichen und weiblichen deutschen Teilnehmer/-innen ist über die Jahre verteilt relativ ausgeglichen. So nahmen im untersuchten Förderzeitraum 369 männliche und 400 weibliche Praktikant/-innen EU-Mittel zur Absolvierung ihrer Praktika in Tschechien über Tandem in Anspruch (vgl. ebd.).

Abbildung 5: TOP 10 der FBP Berufsfelder 2008-2015



* Sonstige kaufmännische Berufe (ohne Groß-, Einzelhandel., Kreditgewerbe)

Quelle: Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem 2016b

Die Darstellung der Berufsfelder in der obenstehenden Graphik bezieht sich auf alle bislang durchgeführten Maßnahmen im Programm FBP, inklusive der geförderten Maßnahmen des Deutsch-Tschechischen Zukunftsfonds und der EU-geförderten tschechischen Praktikant/-innen. Das Spektrum der Branchen umfasst von 2008 bis 2015 insgesamt 23 Berufsgruppen, wovon in der abgebildeten Graphik eine Auswahl der TOP 10 getroffen wurde. Die dargestellten Berufsfelder verdeutlichen die Vielfalt der Branchen, die über die Jahre hinweg bereits an dem Programm FBP teilgenommen haben (vgl. ebd.).

5 Zusammenfassung: Bedeutung der bildungspolitischen Maßnahmen für Deutschland und Tschechien

Der Ausbau der Mobilität ist eine wesentliche Zielsetzung in der europäischen und nationalen Bildungspolitik³⁰ (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2016, S. 468).

Mit der Förderung grenzüberschreitender Mobilität von Einzelpersonen trägt Erasmus+ bedeutend zur Verwirklichung dieser Zielsetzung bei (vgl. ebd., S. 466).

Die bildungspolitischen Beschlüsse der EU zusammen mit dem daraus abgeleiteten Bundestagsbeschluss stellen die von Tandem initiierten Mobilitätsaktivitäten, die freiwilligen beruflichen Praktika, auf eine nachvollziehbare politische Grundlage. Als zentrale Fachstellen für den Jugend- und Schüleraustausch zwischen Deutschland und Tschechien leisten die Tandem-Koordinierungszentren einen bedeutenden Beitrag, dass die Ziele von Erasmus+ zwischen den beiden Staaten umgesetzt werden und sich der Realisierung der Strategie „Europa 2020“ genähert wird.

Aus dem Ausbau und der Förderung grenzüberschreitender Mobilität ergeben sich für Deutschland und Tschechien große Potentiale. Wie in 4.1 dargestellt, ist das Verhältnis zwischen Deutschland und Tschechien historisch vorbelastet (vgl. Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem 2007, S. 5f.). Trotz der allmählichen Verbesserung der Beziehungen kann, insbesondere auf deutscher Seite, das Interesse für das Nachbarland noch ausgeweitet werden (vgl. Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem 2016c, S. 6).

Die durch die europäischen und nationalen Maßnahmen angeregten Mobilitätsprojekte (siehe 2.2) ermöglichen den jungen Menschen, sich sowohl persönlich und beruflich als auch interkulturell weiterzuentwickeln³¹ (vgl. Europäische Kommission 2016a, S. 36). Durch Erasmus+ geförderte Mobilitätsaktivitäten können die Lernenden internationale Fachkenntnisse, Fremdsprachenkenntnisse und interkulturelle Kompetenzen erwerben, welche „wichtige Bausteine [für] eine[] international zukunftsfähige[] Qualifizierung [sind]“ (Bundesinstitut für Berufsbildung 2016, S. 468). Aufgrund der historischen und kulturellen Verbundenheit sowie zunehmender wirtschaftlicher Verflechtungen hat dieser interkulturelle Aspekt auch zwischen Deutschland und Tschechien an Wichtigkeit gewonnen (vgl. Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem 2010, S. 5). Die deutsch-tschechischen Wirtschaftsbeziehungen machen es unabdingbar, über die Landesgrenzen hinweg zu

³⁰ Detaillierte Ausführungen zu den jeweiligen Zielsetzungen siehe Gliederungspunkt 2.2.

³¹ Mehr Informationen zu Aktionen und Zielen im Rahmen von Leitaktion 1 „Lernmobilität von Einzelpersonen“ siehe Programmleitfaden Erasmus+ (vgl. Europäische Kommission 2016a).

kommunizieren und damit einhergehend die Sprache und den Berufsalltag des jeweiligen Nachbarlands kennenzulernen (vgl. ebd.). Die von Tandem organisierten freiwilligen beruflichen Praktika ermöglichen sowohl deutschen als auch tschechischen Praktikant/-innen das Nachbarland genauer kennenzulernen und dabei bestehende Vorurteile abzubauen (vgl. Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem 2016b). Durch den geförderten und organisierten Auslandsaufenthalt kann das Interesse an weiteren Mobilitätsmaßnahmen geweckt und sogar die Möglichkeit einer Berufstätigkeit im Nachbarland in Betracht gezogen werden (vgl. ebd.). Ebenso ermöglichen die Praktika den jungen Menschen, „zusätzliche Kompetenzen zu erwerben und ihre individuelle Perspektive zu verbessern“ (Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem 2016c, S. 2). Somit bewegt sich Tandem mit dem Programm FBP im Rahmen der Mobilitätsziele auf europäischer und bundespolitischer Ebene (vgl. ebd.). Durch die Werbung für FBP zeigt Tandem Institutionen, Personal und jungen Menschen aus Deutschland und Tschechien Wege auf, die sie bislang nicht zu gehen wagten bzw. gehen wollten (vgl. ebd., S. 4). Die Zahl der im Rahmen ihrer Berufsausbildung international mobilen Auszubildenden und Berufsfachschüler/-innen verweist in den letzten Jahren einen deutlichen Zuwachs (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2016, S. 468), der sich ebenfalls in den von Tandem unterstützten Mobilitätsmaßnahmen im Projekt FBP in Tschechien abzeichnet.

Zusammenfassend können die in 2.2 dargestellten bildungspolitischen Beschlüsse auf europäischer und deutscher Ebene sowohl für deutsche als auch für tschechische junge Menschen als Aufforderung und Anreiz zugleich gesehen werden, den eigenen Horizont zu erweitern, sich für das jeweilige Nachbarland zu öffnen und damit dem Gedanken eines gemeinsamen Europas näher zu kommen. So spiegeln die Beschlüsse nicht allein einen Mehrwert im Sinne der Strategie „Europa 2020“ wider, sondern tragen ebenso erheblich zur Annäherung der beiden Nachbarländer Deutschland und Tschechien bei.

6 Qualitative Untersuchung des Projekts FBP in Tschechien

6.1 Methodisches Vorgehen

6.1.1 Forschungsdesign

Abhängig von der Problemstellung des Untersuchungsfeldes können in der empirischen Sozialforschung unterschiedliche Techniken und Methoden eingesetzt werden (vgl. Wittenberg und Knecht 2008, S. 11). Der methodische Zugang kann über quantitative, qualitative und gemischte Forschungsmethoden erfolgen (vgl. ebd., S. 11ff.). Diese sozialwissenschaftlichen Forschungsansätze unterscheiden sich in ihren jeweils verschiedenen Zielsetzungen und (methodischen) Vorgehensweisen (vgl. Häder 2016, S. 67). Während die quantitative Sozialforschung auf einem analytisch-nomologischen Wissensverständnis beruht, verfolgt die qualitativ ausgerichtete Sozialwissenschaft einen interpretativen Ansatz (vgl. ebd., S. 68). Um den subjektiven Einfluss der untersuchten Personen möglichst gering zu halten, setzt die quantitative Sozialforschung hochstandardisierte Untersuchungsinstrumente ein (vgl. ebd.). Damit gewährleistet sie objektive, vom Forscher unabhängige Befunde (vgl. ebd.). Demgegenüber sind qualitative Untersuchungen subjektorientiert (vgl. ebd.). Einzelne Fälle stehen im Vordergrund, die möglichst ausführlich untersucht werden (vgl. ebd.). Quantitative Untersuchungsansätze, die in der Regel auf großen Fallzahlen basieren, gehen nomologisch-deduktiv vor (vgl. Lamnek und Krell 2010, S. 13ff.). Die qualitativen Ansätze, bei denen nur relativ wenige Fälle untersucht werden, sind hingegen induktiv explorierend und beschreibend angelegt (vgl. ebd.).

Für das vorliegende Untersuchungsfeld eignet sich der qualitative Forschungsansatz. Eine ausgewählte Fallzahl (acht Alumni des Projekts FBP in Tschechien) sollen in Form von Leitfadeninterviews befragt und diese im Nachhinein einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen werden.

6.1.2 Das Interview als Datenerhebungsmethode

Das verbale Gespräch bzw. das Interview hat einen wichtigen Stellenwert in der qualitativen Forschung, da sich subjektive Bedeutungen nur gering aus Beobachtungen ableiten lassen (vgl. Mayring 2016, S. 66). In der Literatur gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Bezeichnungen qualitativer Interviewtechniken (vgl. ebd.). Im Wesentlichen zeichnen sie sich durch ihre offene und unstrukturierte bzw. unstandardisierte Form aus (vgl. ebd.). Demnach kann der Befragte frei, ohne Antwortvorgaben auf die gestellten Fragen reagieren (vgl. ebd.). Je nach Interviewsituation können Fragestellungen ergänzt und umstrukturiert werden (vgl. ebd.). Die Auswertung erfolgt über qualitativ-interpretative Techniken (vgl. ebd.). Im Interview bekommt der Befragte die Möglichkeit, dem Forscher sprachlich seine Vorstellungen der Wirklichkeit mitzuteilen (vgl. Lamnek und Krell 2010, S. 330). „Man muss hier die Subjekte selbst zur Sprache kommen lassen; sie selbst sind zunächst die Experten für ihre eigenen Bedeutungsgehalte“ (Mayring

2016, S. 66). Die Schaffung einer gemeinsamen Kommunikationsbasis zwischen Forscher (Interviewer) und Befragtem ist grundbedeutend, da „Deutungsmuster und Wirklichkeitsstrukturierungen [...] im Alltagsdiskurs verhandelt und dem Forscher [nur] zugänglich [werden], wenn er selbst am Diskurs teilhat oder diesen teilnehmend beobachtet“ (Lamnek und Krell 2010, S. 330). Durch Nachfragen, Paraphrasieren und vorsichtiges Interpretieren kann der Interviewte über die gemeinsame Kommunikation dazu angeregt werden, Äußerungen zu präzisieren und zu reflektieren (vgl. ebd., S. 332). Damit wird der vom Befragten explizierte Sachverhalt zu einem Maßstab für eine höhere Gültigkeit der Interpretationen (vgl. ebd.). Vorteil des Interviews ist darüber hinaus, „dass die Informationen in statu nascendi aufgezeichnet werden können, unverzerrt-authentisch sind, intersubjektiv nachvollzogen und beliebig reproduziert werden können“ (ebd., S. 313).

Bei dem vorliegenden Untersuchungsfeld wird auf das problemzentrierte Interview zurückgegriffen. Bei dieser Interviewform handelt es sich um „ein theoriegenerierendes Verfahren, das den vermeintlichen Gegensatz zwischen Theoriegeleitetheit und Offenheit dadurch aufzuheben versucht, dass der Anwender seinen Erkenntnisgewinn als induktiv-deduktives Wechselspiel organisiert“ (Witzel 2000, S. 1). Die Fragen sind deduktiv, auf Grundlage des theoretischen Wissens, erarbeitet (vgl. Misoch 2015, S. 68). Das in der Erhebungsphase unumgängliche und damit darzustellende Vorwissen erweist sich somit als „heuristisch-analytischer Rahmen“ für Fragenideen im Dialog zwischen den Gesprächspartnern (vgl. Witzel 2000, S. 2). Im Gesprächsverlauf können weitere Themen induktiv, aus neuen, sich im Gespräch ergebenden Informationen abgeleitet werden (vgl. Misoch 2015, S. 68f.). Damit ist gleichzeitig das Offenheitsprinzip gewährleistet (vgl. Witzel 2000, S. 2).

Der Begriff des problemzentrierten Interviews erfasst alle Formen der halbstrukturierten und offenen Befragungen (vgl. Mayring 2016, S. 67). Der Untersuchungsleitende hat im Voraus eine spezielle Problemstellung analysiert und auf dessen Grundlage einen Interviewleitfaden entworfen (vgl. ebd.). Durch diesen Leitfaden ist der „zu erhebende[] Inhalt [zwar] fixiert, die Gestaltung der Fragenformulierung und -anordnung [wird] hingegen mehr oder weniger ins Belieben des Interviewers [ge]stellt“ (Wittenberg und Knecht 2008, S. 60). Die vorangegangene theoretische Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsfeld hilft dem Interviewenden, die Äußerungen der Befragten zu verstehen, am Problem ausgerichtete Fragen oder Nachfragen zu stellen und die Kommunikation immer spezifischer auf das Forschungsproblem auszurichten (vgl. Witzel 2000, S. 2f.). Ebenso erleichtert die partielle Standardisierung durch den Leitfaden die Vergleichbarkeit der Interviews (vgl. Mayring 2016, S. 70). Das Material aus unterschiedlichen Gesprächen kann auf die Leitfadenfragen bezogen und auf diese Weise unkompliziert ausgewertet werden (vgl. ebd.).

In der vorliegenden Untersuchung wird eine Querschnittsbefragung in Form von Einzelinterviews telefonisch oder computerunterstützt über Skype durchgeführt. Dieses Vorgehen bietet sich infolge der geographischen Entfernungen der Untersuchungsgruppe an. Telefonisch oder computergestützte Gespräche begünstigen „eine reichhaltige Kommunikationssituation, [...] erlauben ein höheres Maß an Anonymität, [...] sind flexibel und [zudem] mit weniger Ressourcen einzusetzen als persönliche Interviews“ (Misoch 2015 zit. in: Lamnek und Krell 2010, S. 328). Die Durchführung der Leitfadeninterviews erfolgt im April 2017. Die Gespräche werden von der Untersuchungsleiterin aufgenommen, transkribiert und in Bezug auf die europäischen Mobilitätsziele in der beruflichen Bildung inhaltsanalytisch ausgewertet.

6.1.3 Grundgesamtheit und Bildung der Stichprobe

Alumni, d.h. ehemalige Teilnehmende des Projekts FBP in Tschechien, bilden die Grundgesamtheit der vorliegenden Untersuchungsgruppe. Es handelt sich um eine heterogene, geographisch über die gesamte Bundesrepublik verteilte Gruppe junger Menschen aus unterschiedlichen Berufsfeldern, die sich zur Zeit der Praktika in einer schulischen oder dualen Erstausbildung in der entsendenden Einrichtung befanden (vgl. Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem 2016c, S. 8). Mit den auf acht beschränkten Befragungen wird eine Teilerhebung vorgenommen und damit lediglich eine Teilmenge der Grundgesamtheit untersucht. Nichtsdestotrotz sollen über die Äußerungen der acht Alumni in der Auswertung Aussagen über die Grundgesamtheit getroffen werden (vgl. Wittenberg und Knecht 2008, S. 39).

Zur Bildung der Stichprobe werden zunächst sieben ausgewählte Berufsschulen in Deutschland kontaktiert: Die Berufsbildende Schule Wirtschaft I in Idar-Oerstein (RP), die Kirchliche Fachakademie für Sozialpädagogik in Weiden (BY), das Staatliche Berufliche Schulzentrum in Wiesau (BY), die Berufsbildenden Schulen Rotenburg (NI), das Berufliche Schulzentrum Matthäus in Regensburg (BY), die Berufliche Schule des Kreises Ostholstein in Eutin (SH) sowie die Europa-Berufsschule und die Fachakademie für Fremdsprachenberufe in Weiden (BY). Die meisten der zuvor genannten Berufsschulen entsendeten bereits mehrmals Auszubildende über das Projekt FBP nach Tschechien. Die Auswahl der sieben kontaktierten Schulen erfolgt durch die zuständige pädagogische Mitarbeiterin bei Tandem Regensburg nach Kriterien wie gute sowie langjährige Teilnahme und Zusammenarbeit. Die entsprechenden Ansprechpartner/-innen werden mit der Bitte angeschrieben, in Frage kommende Kontaktdaten an die Untersuchungsleiterin weiterzuleiten. Die Kontaktaufnahme zu den Alumni gestaltet sich in zweierlei Hinsicht als schwierig. Einerseits ist es Tandem aus datenrechtlichen Gründen nicht gestattet, Kontaktdaten direkt an die Untersuchungsleiterin herauszugeben, womit folglich der Umweg über die Berufsschulen gewählt werden muss. Andererseits handelt es sich bei den Alumni größtenteils um inzwischen ehemalige Auszubildende, die die Berufsschulen bereits verlassen haben. Dementsprechend ist eine geringe Motivation zur Teilnahme an der Befragung nicht

auszuschließen. In diesem Kontext kommt den Ansprechpartner/-innen der Schulen eine wichtige Rolle zu. Sie fungieren als sogenannte „Gatekeeper“, Personen, „die von der Stellung her in der Lage [sind], dem Forscher Zugang zum Feld zu verschaffen“ (Merkens 1997 zit. in: Mayer 2013, S. 46). Gelingt es, die „Gatekeeper“ vom Forschungsvorhaben zu überzeugen, können diese wiederum die zu Befragenden zur Teilnahme am Interview motivieren (Mayer, Horst, S. 46).

Insgesamt melden sich vier Lehrpersonen der angeschriebenen Schulen mit entsprechenden Schülerdaten zurück. Die Antworten kommen dabei aus vier verschiedenen Bundesländern: Rheinland-Pfalz, Niedersachsen, Bayern und Schleswig-Holstein. Daraufhin werden die erhaltenen Kontakte von der Untersuchungsleiterin angeschrieben. Die Stichprobe für die durchzuführenden Interviews entsteht somit sowohl auf Grundlage der schriftlichen und telefonischen Erreichbarkeit als auch infolge der Gesprächsbereitschaft der FBP-Alumni.

Neun der 40 kontaktierten (ehemaligen) Schüler/-innen erklären ihre Interviewbereitschaft. Sie verteilen sich auf die Bundesländer Niedersachsen, Schleswig-Holstein und Bayern. Ein Interview kann aufgrund schlechter Tonqualität nicht ausgewertet werden.

6.1.4 Untersuchungsfeld

Das Untersuchungsfeld bilden die über Tandem durchgeführten Freiwilligen Beruflichen Praktika in Tschechien. Im Rahmen des Projekts absolvieren deutsche Auszubildende unterschiedlicher Berufsfelder mindestens zweiwöchige Praktika im Nachbarland Tschechien. FBP in Tschechien ist ein Mobilitätsprojekt, das im Rahmen von Erasmus+ gefördert wird. Infolgedessen ist das Projekt basierend auf den Zielen der Leitaktion 1 „Mobilität von Einzelpersonen“ durchzuführen.

Mithilfe von Leitfadeninterviews soll im vorliegenden Untersuchungsfeld geprüft werden, inwieweit die Ziele von Erasmus+ über FBP in Tschechien erreicht werden und inwiefern sich in der Durchführung der Praktika der, von der EU intendierte Mehrwert länderübergreifender Mobilität bei den Auszubildenden abzeichnet. Folgende auf ausgewählten Zielen der ersten Leitaktion beruhenden Hypothesen sollen dabei analysiert werden:

1. Die Auszubildenden lernen die Arbeitswelt, die Kultur und Lebensweise des Nachbarlandes Tschechien kennen und entwickeln dabei interkulturelles Bewusstsein.
2. Der Auslandsaufhalt führt dazu, dass die Auszubildenden ihre Fremdsprachenkenntnisse verbessern.
3. Die Auszubildenden zeigen Motivation, auch zukünftig an Angeboten der Mobilitätserfahrung im Ausland teilzunehmen.
4. Durch das Praktikum verbessern die Auszubildenden ihre Beschäftigungsfähigkeit und Karrierechancen.

6.1.5 Konzeptionierung des Interviewleitfadens

Die Datenerhebung in der qualitativen Sozialforschung verlangt eine differenzierte Datenerfassung (vgl. Lamnek und Krell 2010, S. 335). Als mögliche Techniken haben sich dabei Kurzfragebogen, Leitfaden, Tonband und Postskript bewährt (vgl. ebd.). In der vorliegenden Untersuchung dient der Leitfaden, der auf Grundlage der theoretischen Vorüberlegungen konzipiert ist, als Hilfsmittel bei der Datenerfassung. Er bietet der Interviewerin im Gesprächsverlauf eine „Gedächtnisstütze“ (vgl. ebd.) und fungiert als „roter Faden“ bei der Erfassung der qualitativen, verbalen Daten (vgl. Misoch 2015, S. 66ff.). Im Leitfaden sind alle im Interview zur Sprache kommenden Themenkomplexe niedergeschrieben (vgl. ebd.). Die thematische Rahmung dient der besseren Vergleichbarkeit der Daten (vgl. ebd., S. 66).

Der vorliegende Interviewleitfaden³² ist über die vier Phasen nach Misoch strukturiert: Informationsphase, Aufwärm- und Einstiegsphase bzw. Warm-up, Hauptphase sowie Ausklang- und Abschlussphase (vgl. ebd., S. 68).

Nach kurzer Begrüßung, Dank für die Interviewbereitschaft und Vorstellung der Interviewerin stellt diese dem Befragten in der Informationsphase zunächst die Studie und deren Ziele vor (vgl. Mayer 2013, S. 45). Im Hinblick auf den vorliegenden Untersuchungsgegenstand ist ebenfalls die Zusammenarbeit mit Tandem, dem Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch, anzusprechen. Für die Schaffung einer vertrauensvollen Gesprächsatmosphäre wird überdies auf die Anonymität der Befragung verwiesen (vgl. ebd., S. 46). Eine Gesprächsaufzeichnung sichert einen durchgehend flexiblen und konzentrierten Umgang mit dem Leitfaden, bedarf allerdings des vorherigen Einverständnisses des Befragten (vgl. ebd., S. 46f.). Im Gesprächsverlauf entscheidet die Interviewende, welche Sachverhalte bereits ausreichend beantwortet wurden bzw. welche durch Nachfragen präzisiert werden sollten (vgl. ebd., S. 47).

Die Aufwärm- und Einstiegsphase dient der Minimierung von Sprechhemmungen (vgl. Misoch 2015, S. 68). Eine vertrauensvolle, offene und angenehme Gesprächsatmosphäre regt den Interviewten dazu an, tiefergreifend von seinen Erfahrungen zu berichten und das Gespräch nicht rein an der Oberfläche verlaufen zu lassen (vgl. ebd.). Hier empfiehlt sich ein Verweis darauf, dass es weder richtige noch falsche Antworten gibt (vgl. ebd.). Die zunächst offen und allgemein gestellte Frage „Können Sie erzählen, wie Sie das Praktikum damals erlebt haben?“ reaktiviert die Erinnerungen an das Praktikum und erleichtert dem Interviewten den Gesprächseinstieg.

Die Hauptphase ist entsprechend der Hypothesen in drei Themenbereiche gegliedert: Kenntnisse über Arbeitswelt, Kultur und Lebensweise in Tschechien, Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse und Motivation für weitere Mobilitätserfahrungen im Ausland. Der

³² Der Interviewleitfaden ist im Anhang A beigefügt.

erste Themenbereich prüft die These, dass die Auszubildenden durch FBP in Tschechien die Arbeitswelt, die Kultur und die Lebensweise im Nachbarland kennenlernen und dabei ein interkulturelles Bewusstsein entwickeln. Basierend auf offenen Fragen beschreiben die Befragten Alltag, Umfeld und Entwicklungsstand des tschechischen Arbeitslebens. Anfängliche Erwartungen werden mit nachträglichen Erfahrungswerten abgeglichen. Indem die ehemaligen Praktikanten und Praktikantinnen wahrgenommene Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Arbeitswelt zwischen Deutschland und Tschechien benennen, reflektieren sie nicht allein ihre Erfahrungen aus dem Praktikum, sondern machen sich ebenfalls ihre Arbeitsstrukturen in Deutschland bewusst. Ergänzend beurteilen die Befragten, inwieweit die durch FBP in Tschechien gesammelten Auslandserfahrungen ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessert haben.

Ein gutes Verständnis der eigenen Kultur und ein Identitätsgefühl sind von großer Bedeutung, um anderen Kulturen mit Respekt und Offenheit zu begegnen (vgl. Europäisches Parlament, Rat der Europäischen Union 2006b, L394/18). Aus diesem Grund erläutern die Alumni zunächst ihr Verständnis und ihre Identifikation mit der deutschen Kultur und beschreiben im Weiteren ihre Teilnahme am kulturellen Leben in Deutschland. Daran anknüpfend wird zur Kultur Tschechiens übergeleitet. Die Beantwortung der Fragen wie „Was verbinden Sie mit der Kultur Tschechiens?“ „Wie würden Sie die Kultur Tschechiens beschreiben“ und „An welchen kulturellen Angeboten in Tschechien haben Sie teilgenommen?“ können Aufschluss darüber geben, wie bewusst und intensiv kulturelle Erfahrungen in Tschechien bei den Alumni in Erinnerung blieben. Schilderungen zu besonders beeindruckenden Gegebenheiten und Erkenntnissen während der Mobilitätsmaßnahme zeigen eine gewisse Anerkennung und Respekt der Befragten gegenüber der tschechischen Kultur.

Das Kennenlernen der tschechischen Lebensweise soll insbesondere über die wahrgenommenen zwischenmenschlichen Beziehungen geprüft werden. Die Alumni berichten wie sie die Tschechen als Menschen erlebten, wie sich die Kontaktaufnahme zu ihnen gestaltete und inwieweit Freundschaften entstanden. Ebenso nennen sie positiv oder negativ erlebte Situationen und Eigenschaften bezüglich der tschechischen Lebensweise. Wichtig ist zudem die Auseinandersetzung der Alumni mit Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Nachbarländer. Durch Art und Umfang der Reflexion können wertvolle Folgerungen zur beabsichtigten Entwicklung des interkulturellen Bewusstseins getroffen werden. Die Frage „Können die Deutschen sich etwas von der tschechischen Lebensweise abschauen?“ gibt zum einen Auskunft darüber, wie die deutschen Alumni zur eigenen Lebensart stehen. Zum anderen zeigt es, welche Achtung sie dem tschechischen Lebensstil entgegenbringen.

Im zweiten Themenbereich wird der These nachgegangen, dass die Auszubildenden über den Auslandsaufenthalt mit FBP in Tschechien ihre Fremdsprachenkenntnisse verbesserten.

Zunächst werden die Alumni befragt, welche Relevanz sie dem Fremdsprachenlernen zuschreiben. Ebenso erläutern sie ihre Vorstellung, wie sich das Erlernen von Fremdsprachen am effizientesten gestaltet und überlegen, welche Vorteile sich mit Fremdsprachenkenntnissen im späteren Berufsalltag ergeben. Die Erfahrung zeigt ein auf deutscher Seite gering ausgeprägtes Interesse am Erlernen der tschechischen Sprache (vgl. Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem 2016c, S. 6). Infolgedessen wird als Hauptkommunikationssprache vom Englischen ausgegangen. Die Alumni beschreiben, warum sie sich vorrangig auf Englisch verständigten, wie sie ihre Englischkenntnisse einschätzen, inwieweit sich diese Kenntnisse durch das Praktikum verbesserten und ob die Auslandserfahrung sie dazu motivierte, die Englischkenntnisse weiterhin auszubauen. Des Weiteren beurteilen die Befragten die Bedeutung der englischen Sprache in Bezug auf ihr zukünftiges Alltags- und Berufsleben. Außerdem wird die Auseinandersetzung mit der tschechischen Sprache abgefragt. Die Beschäftigung mit dem Tschechischen sowie die Wiedergabe stets vorhandener tschechischer Wörter und Sätze können als zusätzliches Plus gewertet werden. Es zeigt Interesse und Offenheit der Alumni gegenüber einer fremden Sprache und Kultur und kann somit als Nachweis zur intendierten Entwicklung eines interkulturellen Bewusstseins herangezogen werden. Dies wäre ein erstes Merkmal, um den von der EU beabsichtigten Mehrwert des Projekts FBP in Tschechien zu belegen.

Im dritten Themenbereich wird schließlich untersucht, inwieweit FBP in Tschechien die Auszubildenden dazu motivierte, auch zukünftig an Mobilitätsangeboten im Ausland teilzunehmen. Von besonderem Interesse sind hier die Alumni, die vor der Teilnahme am untersuchten Projekt noch über keine Auslandserfahrung verfügten und allein durch das Praktikum für weitere Auslandsaufenthalte begeistert werden konnten.

In der Ausklang- und Abschlussphase wird das Interview zu Ende geführt (vgl. Misoch 2015, S. 69). Der Befragte bekommt die Möglichkeit, im Gespräch nicht berücksichtigte, aber für ihn relevante Informationen zu ergänzen (vgl. ebd.). Bevor die Interviewerin sich bedankend verabschiedet, fasst der Befragte nochmals kurz zusammen, was er für sich persönlich aus der Mobilitätsmaßnahme mitnimmt und inwieweit er abermalig am Projekt FBP in Tschechien teilnehmen würde.

6.2 Auswertungsdesign

Nach Durchführung der Interviews werden die Aussagen der Projektteilnehmenden durch die Untersuchungsleiterin transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Dabei werden sowohl die Interviewpartner/-innen als auch die im Gespräch erwähnten Personen anonymisiert.

Im Folgenden wird zunächst das Transkriptionsverfahren vorgestellt und daraufhin die qualitative Auswertung dargelegt.

6.2.1 Transkription

Für die Auswertung der qualitativen Analyse sind Transkriptionen unverzichtbar, da sie die gewonnenen Daten in ein Textformat transferieren (vgl. ebd., S. 249). Es geht um die „Übertragung von Sprache, Handlung und Verhalten in den Bereich des Schriftlichen“ (ebd.). In dem vorliegenden Untersuchungsfeld werden acht Telefon- und Skype-Interviews mittels Transkriptionen in Schriftform übertragen. Für die Auswertung der Daten wird auf ein vollständiges Transkriptionsverfahren zurückgegriffen (vgl. ebd., S. 252). Dabei erfolgt die Transkription mittels Standardorthographie entsprechend der gültigen Rechtschreibreform (vgl. ebd.). Dialektale Äußerungen werden ins Hochdeutsche umgewandelt und verschriftlicht (vgl. ebd., S. 252f.). Zur besseren Lesbarkeit werden überdies grobe Satzbaufehler behoben (Mayring 2010, S. 606). Die Bedeutung der verbalen Aussagen wird allein am kommunizierten Inhalt interpretiert (ebd.). Betonungswechsel bleiben unberücksichtigt und von den paraverbalen Äußerungen wird allein das Lachen mit aufgenommen. Auf Methoden zur Verschriftlichung von nonverbalen Zeichen wird aufgrund der nicht unmittelbar durchgeführten Face-to-Face-Kommunikation verzichtet (vgl. Misoch 2015, S. 252). Jedes von der Gesprächsleiterin selbst verschriftlichte Gespräch enthält einen Transkriptionskopf, in dem wesentliche Informationen zum durchgeführten Interview hinterlegt sind (vgl. ebd., S. 259). Um die Gesprächsausschnitte zitieren und nachvollziehbar identifizieren zu können, sind die Verschriftlichungen zeilenförmig angelegt sowie durchgehend nummeriert und mit Zeitcodes versehen (vgl. ebd., S. 258f.)³³

6.2.2 Qualitative Auswertung

Angepasst an die zentralen Fragestellungen dieser Arbeit werden auf Grundlage ausgewählter Ziele von Erasmus+ vorab vier Hypothesen formuliert. Diese stellen das zentrale Instrument der qualitativen Inhaltsanalyse dar und werden speziell für den vorliegenden Forschungsgegenstand entwickelt (vgl. Mayring 2010, S. 603). Der unmittelbare Bezug zu den Zielen von Erasmus+ ist wichtig, da „die Auswertungsaspekte nahe am Material, aus dem Material heraus zu entwickeln [sind]“ (Mayring 2000, S. 3). Die Aussagen der Befragten werden anhand des Interviewleitfadens kategorisiert, wobei die Kategorien aus den Oberthemen der Leitfragen abgeleitet sind (vgl. ebd.). In Form eines Kodierleitfadens³⁴ werden die Kategorien abgebildet und sowohl mit Kodierregeln als auch mit prototypischen Textstellen unterlegt (vgl. ebd., S. 5f.). Um das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse zu konkretisieren sowie intersubjektiv nachvollziehbar und überprüfbar zu machen, wird sich weiterer Auswertungsregeln bedient (vgl. Mayring 2010, S. 606). So werden die aus den Transkriptionen entnommenen Ankerbeispiele um „nicht (oder wenig) inhaltstragende[] Textbestandteile wie ausschmückende, wiederholende, verdeutlichende Wendungen“ gekürzt und bedeutungsgleiche Beschreibungen innerhalb der Auswertungseinheiten aussortiert (vgl. ebd.). Ebenso werden gleiche bzw. ähnliche, aber auch verschiedene Aussagen zu einer Paraphrase zusammengefasst (vgl. ebd.).

³³ Die jeweiligen Transkriptionen der Interviews sind der Arbeit in digitaler Form angefügt (s. Anhang C).

³⁴ Der Kodierleitfaden mit zugeordneten Ankerbeispielen ist in Anhang B der Arbeit abgelegt.

6.3 Ergebnisse

Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse soll in der vorliegenden Arbeit geprüft werden, inwieweit mit dem Projekt „Freiwillige Berufliche Praktika in Tschechien“ die in Leitaktion 1 von Erasmus+ formulierten Mobilitätsziele erreicht werden und inwiefern in der Durchführung der Praktika der, von der EU intendierte Mehrwert der länderübergreifenden Mobilität bei den Auszubildenden zu verzeichnen ist.

Die Beschreibung der Auswertungsergebnisse erfolgt zunächst deskriptiv unter Heranziehung des erstellten Kodierleitfadens. Zentrale Zitate aus den transkribierten Interviews belegen die Darstellung der Ergebnisse. In einer anschließenden Diskussion werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund des vorliegenden Forschungsansatzes betrachtet. Ebenso soll das forschungsmethodische Vorgehen kritisch reflektiert werden.

6.3.1 Ergebnisse der Interviews

Hypothese 1: Die Auszubildenden lernen die Arbeitswelt, die Kultur und Lebensweise des Nachbarlandes Tschechien kennen und entwickeln dabei ein interkulturelles Bewusstsein.

Arbeitswelt

Die Praktika der Stichprobe erfolgten in den nachstehenden Bereichen: Autowerkstatt, später Schrottplatz (B1), Kindergarten (B3), Tierklinik (B5), Supermarkt (B7), Software-Unternehmen SAP (B2, B4, B6, B8).

Die Beschreibung der Praktikant/-innen von Arbeitsalltag, Arbeitsumfeld und Arbeitsprozessen zeigt, dass diese gut in die Arbeitswelt in Tschechien eingebunden sind (vgl. K1)³⁵. Trotz teilweise schon länger zurückliegender Praktika sind den Alumni die Arbeitsabläufe stets präsent (vgl. K1). Mit Ausnahme von B1 bleibt jeder Befragte an seinem ersten Praktikumsplatz. B1 wechselt aufgrund mangelnder Beschäftigungsangebote die Praktikumsstelle von einer Autowerkstatt zu einem Schrottplatz (vgl. K1, B1).

Bei einem Arbeitsalltag von fünf bis acht Stunden können alle Praktikant/-innen einen Einblick in das jeweilige Berufsfeld gewinnen (vgl. K1). Dabei werden den Teilnehmenden mitunter anspruchsvolle Aufgaben zugetraut. Beispielsweise wird ein Auto in Einzelteile zerlegt (vgl. K1, B1), mit Personalakten gearbeitet (vgl. K1, B4) oder Tieren Spritzen gegeben und Zähne abgeschliffen (vgl. K1, B5). „Es war jetzt nicht so, dass wir da nur herumsaßen [...]. Wir haben schon ein paar Sachen richtig abarbeiten können. [...]. Das war aber wirklich keine Drecksarbeit“ (K1, B8). Die Arbeitsprozesse werden als „sehr fortschrittlich“ (K1, B6), kompetent („[...] es kam mir auch so vor, als ob die wüssten, was sie tun [...]“ (K1, B5)) und „sehr flexibel“ (K1, B6) beschrieben. Das Arbeitsklima und die Kollegen werden mit Adjektiven wie „freundlich“ (K1, B6;

³⁵ Zur besseren Lesbarkeit werden die folgenden Zitate lediglich durch das jeweilige Kürzel (K) des Kodierleitfadens belegt. Die genauen Textstellen können mithilfe der angebenen Kürzel dem Kodierleitfaden entnommen und in den entsprechenden Transkriptionen nachgelesen werden.

B8), „wirklich sehr sehr angenehm“ (K1, B6), „entspannt“ (K1, B7; B8), „motiviert und gut gelaunt“ (K1, B7), „nett“ (K1, B8), „offen“ (K1, B8) und kommunikativ („Jeder hat mit jedem geredet [...]“ (K1, B4)) durchgehend positiv charakterisiert. „Positiv finde ich die Einstellung, wie die zur Arbeit kommen. Die kommen motiviert und gut gelaunt und wenn die gehen, wirken die auch recht gut gelaunt“ (K1, B7).

Die Befragten stellen viele Gemeinsamkeiten im Arbeitsleben zwischen Deutschland und Tschechien fest (vgl. K2). Unterschiede sehen sie insbesondere in der eher geringer bewerteten Pünktlichkeit (vgl. K2, B2; B8) und der entspannteren Arbeitsweise der Tschechen (vgl. K2, B2; B7; B8). Diese Gegensätze werden allerdings positiv empfunden. „Das fand ich aber eigentlich ganz entspannt, dass da dann niemand gleich böse ist oder es eine Abmahnung gibt, weil die Leute nicht so pünktlich sind“ (K2, B8). „[...] dadurch, dass die entspannter arbeiten, [sind] die wahrscheinlich ruhiger und viel seelischer und gesünder [...] als wir Deutschen“ (K11, B7). „Das Thema Burnout kommt da glaube ich nicht vor“ (K1, B8). Außerdem wird im Vergleich zu Deutschland das Vertrauen des Arbeitgebers gegenüber den Praktikanten und Praktikantinnen als höher eingeschätzt (vgl. K2, B4). „Die hatten vollstes Vertrauen zu mir, [...] ich hatte wirklichen Kundenkontakt. Was mich eigentlich sehr überrascht hat“ (K2, B2). „Man durfte da echt viel mitmachen und das war schon echt cool. Ich glaube, das wäre in Deutschland nicht so möglich gewesen“ (K2, B5).

Kultur

Die Beschreibung der deutschen Kultur bereitet allen Alumni Schwierigkeiten (vgl. K4). Es wird deutlich, dass der Begriff „Kultur“ im Zusammenhang mit Deutschland wenig Vorstellungen hervorruft (vgl. K4). Werden Gedanken genannt, sind diese größtenteils stereotypisiert: Oktoberfest und Karneval (vgl. K4, B1; B5), Pünktlichkeit (K4, B3), ordentliches Arbeiten und Engagement (vgl. K4, B6), Berlin und Mauerfall (vgl. K4, B7) sowie Biergarten und deutsches Essen (vgl. K4, B8). Allerdings sind sich die Alumni ihrer klischeebehafteten Aussagen bewusst (vgl. K4, B1, B6, B8). Ebenso geben einige zu, sich bislang wenig mit der deutschen Kultur auseinandergesetzt zu haben (vgl. K4, B2, B3). Interessanterweise bejahen die Befragten trotz alledem überzeugt ihre Zugehörigkeit zu Deutschland (vgl. K5). Begründet wird dies mit der Geburt in Deutschland oder dem Sprechen der deutschen Sprache (vgl. K5). Trotz mangelnden Bildes zur deutschen Kultur ist überdies festzustellen, dass alle Alumni am kulturellen Leben in Deutschland teilnehmen (vgl. K6).

Im Gegensatz zur deutschen Kultur fällt den Befragten die Darstellung der tschechischen Kultur um einiges leichter (vgl. K7). Besonders beeindruckt sind sie von der Hauptstadt Tschechiens. Durchgehend wird Prag als wirklich schöne (vgl. K7/K9, B2, B4; B6), „imposante“ (K7, B6) und „[auch bei Nacht] immer noch [von Menschen] überfüllt[e] [...]“ (K9, B2) Stadt beschrieben. „Und dieses Lichterspiel, wenn du nachts auf der Karlsbrücke stehst und auf den Fluss schaust, mit

den ganzen Lichtern – das sieht auf jeden Fall gut aus und ist auf jeden Fall sehenswert.“ (K9, B2). Neben der Karlsbrücke sind ebenfalls noch Prager Burg, John Lennon Wall, Apostelwall und der „kleine Eiffelturm“ gegenwärtig (vgl. K8). Auffällig ist, dass alle Alumni die tschechische Kultur sehr positiv darstellen und diese teilweise sogar über die der deutschen stellen (vgl. K7, K8). So ist B2 fest davon überzeugt, dass die Schönheit Prags nicht mit seiner Heimatstadt zu vergleichen sei (K7, B2).

Im Vergleich zu den Deutschen erleben die Alumni die Tschechen als kulturell aktiver (vgl. K7; B8). Beispielsweise berichtet B3, dass die Jugendlichen sich bereits nach der Schule in sämtlichen Cafés getroffen hätten (vgl. K7, B3). Bedauernd stellt der Alumnus fest, „dass man das in Deutschland nicht mehr hat, dass sich die Leute einfach treffen und etwas zusammen unternehmen“ (K11, B3).

Negativ wird angemerkt, dass in den tschechischen Gaststätten geraucht wird (vgl. K7, B3) und auch die Jugendlichen viel Zigaretten und Alkohol konsumieren (vgl. K7, B1).

Lebensweise

Die Lebensweise in Tschechien wird von den Alumni im Allgemeinen einfacher und ärmlicher als in Deutschland wahrgenommen. „Das ist vom Lebensstil alles ein bisschen einfacher gestrickt“ (K10, B8). Zudem hat B8 den Anschein, dass der Familie in Tschechien eine bedeutende Stellung zugeschrieben wird (vgl. K10, B8). „Die nehmen sich schon mehr Zeit für die Familie und verzichten dabei auf das tollste Haus. [...] die Familie geht da über alles“ (K10, B8).

Wie bereits die Kultur wird auch die Lebensweise in Tschechien sehr positiv dargestellt (vgl. K10, K11). Die Alumni bezeichnen die Tschechen als „fröhlich“ (K10, B2), „entspannt“ (K10, B2), „freundlich“ (K10/K11, B1; B2; B3; B5; B7), „offen“ (K10, B4; B5; B6), „super lustig“ (K10, B4), „witzig“ (K10, B8), „nett“ (K11, B1; B6; K10, B8), „sehr sehr offener“ (K11, B6), „herzlich“ (K11, B1; K5) und „kommunikativ“ (K10, B6). „Es ist als ob man auf einem ganz kleinen Dorf wohnt, wo jeder jeden kennt und wo jeder jedem hallo sagt. [...] die gucken einen an und lächeln einen auch an“ (K10, B7). Ebenfalls seien die Tschechen „ein bisschen gelassener, vielleicht ein bisschen neutraler und [...] n[ä]hmen sich vieles nicht so zu Herzen“ (K11, B6).

Gegenüber der deutschen Lebensweise scheinen die Befragten die tschechische sehr zu schätzen (vgl. K10, K11). „Die sind super lustig drauf, wo Deutsche vielleicht nicht unbedingt so locker drauf sind“ (K10, B4). „Ich denke, die Menschen kommen auch mit weniger aus als wir. Und sie sind alle sehr sehr offen zu anderen Menschen, das ist in Deutschland nicht so“ (K10, B5). „[...] ich denke schon, dass wir Deutschen ein bisschen freundlicher sein könnten“ (K11, B1). „Ich finde [diese Herzlichkeit von den Menschen] kann man heutzutage echt schätzen“ (K11, B5). Neben der Freundlichkeit und Offenheit wird auch die Gastfreundschaft gewürdigt. „[...] in der Autowerkstatt, da war eine Dame, die war sehr sehr herzlich und die hat mir alle fünf

Minuten immer wieder Tee angeboten [...]“ (K11, B1). Ein anderer Alumnus berichtet, wie er/sie aufgrund von Problemen bei der Hotelunterbringung ohne Schwierigkeiten herzlich bei einer tschechischen Lehrerin untergebracht wird, was er/sie sehr anerkennend zugibt: „[...] ich weiß nicht, ob ich selber sagen würde: 'Kommt alle in mein Haus, ihr könnt hier gerne schlafen.' Aber an sich wäre das schon eine schöne Sache“ (vgl. K11, B8).

Trotz der Begeisterung zur tschechischen Lebensweise führt die Mobilitätsmaßnahme aber auch dazu, dass die lebensweltlichen Erfahrungen der eigenen Heimat erst gesehen, d.h. bewusster wahrgenommen und geschätzt werden. So gesteht B8, dass er/sie, „[...] das] im Nachhinein dann auch ein bisschen mehr zu schätzen [wusste], dass Mama immer das Essen auf den Tisch gestellt hat und [man seine] Wäsche nicht selber waschen musste“ (K25, B8).

Obwohl einige Kontakte während der Praktikumszeit geknüpft werden konnten, sind größtenteils keine engeren Freundschaften entstanden (vgl. K12). Allerdings bestehen teilweise noch Verbindungen über soziale Netzwerke (vgl. K12). B4 wurde überdies angeboten, jeder Zeit wieder auf Besuch in Tschechien vorbeizukommen (vgl. K12, B4). B5 berichtet sogar, dass er/sie immer noch Kontakt zur Austauschschülerin hätte und auch plane, diese in den Ferien einmal zu besuchen (vgl. K12, B5).

Hypothese 2: Der Auslandsaufhalt hat dazu geführt, dass die Auszubildenden die Fremdsprachenkenntnisse verbessern konnten.

Um diese Hypothese zu prüfen, werden die Alumni zunächst nach ihrer allgemeinen Einstellung zu Fremdsprachen und deren Bedeutung in der heutigen Zeit befragt (vgl. K13). Erfreulicherweise schreiben alle Teilnehmenden Fremdsprachenkenntnissen einen hohen Stellenwert zu (vgl. K13). Der Nutzen der Fremdsprachen wird mithilfe unterschiedlicher, alltags- und berufsnaher Beispiele erklärt. So benötige Deutschland Fremdsprachen, da es multikulturell und vom Export abhängig sei (vgl. K13, B2). Im Alltag würden Fremdsprachen helfen, um sich Fremdwörter herzuleiten (vgl. K13, B3). Beruflich gesehen könnten Fremdsprachenkenntnisse Unternehmen und Betriebe bei Kommunikation, Kooperation und Austausch mit anderen Ländern unterstützen oder ihnen eine Ausweitung ins Ausland ermöglichen (vgl. K13, B1; B2; B5; B7). Für soziale Berufe seien Fremdsprachen zudem nützlich, um sich zum Beispiel bei einem Elternabend im Kindergarten „in einer gewissen Fachsprache ausdrücken [zu] können“ (K13, B3). „[...] umso mehr Fremdsprachen, umso besser“ (K13, B2).

Einen Auslandsaufenthalt wie über das Projekt FBP in Tschechien erkennen die Alumni als Bereicherung beim Erlernen einer anderen Sprache. „'Learning by doing' ist ganz wichtig“ (K14, B6, vgl. auch B4; B8). „[...] indem man ins kalte Wasser geworfen wird“ (K14, B6, vgl. auch B8). „[...] wenn man es selber erleben muss“ (K14, B7). „[...] durch das Sprechen lernt man es besser [...]“ (K14, B5). „[...] man redet halt einfach so und der andere versteht einen und dann ist das nicht nur die Grammatik, sondern man wendet die Sprache gleich konkret an“ (K14, B7).

Trotz fehlender Tschechischkenntnisse machen die Gespräche deutlich, dass die Alumni stets Mittel und Wege finden, sich sowohl im Alltag als auch im Praktikum mitzuteilen und zu verständigen. „[...] wir [haben] auf einen Zettel gemalt und haben den dann überreicht [...]“ (K15, B1). „[...] mit Händen und Füßen, also mit Mimik und Gestik hat das wirklich sehr sehr gut funktioniert“ (K15, B3, vgl. B6). „[...] [e]s war mit Händen, Füßen, Zeigen, Deutsch, Tschechisch, Englisch, alles in einem“ (K15, B7). Als Ausweichsprache wird größtenteils auf das Englische zurückgegriffen, wodurch den Alumni dessen Bedeutung für Berufs- und Alltagsleben nochmals demonstriert wird (vgl. K16). „[...] als ich in Tschechien war, habe ich schon gemerkt, dass Englisch die Sprache ist, die jeder wenigstens zum Teil kann und so kannst du dich verständigen, so kommst du weiter“ (K16, B4). Die Befragten stellen konkrete Bezüge zu ihrem aktuellen und zukünftigen Berufsleben her. So berichtet B4, dass ihr/ sein Unternehmen zunehmend englische Wörter miteinbezieht (vgl. K16, B4). B5 benötigt Englisch, um im späteren Berufsleben mit ausländischen Firmen im Kontakt stehen zu können (K16, B5) und auch B6 ist sich sicher, „dass Englischkenntnisse für [seinen/ ihren] beruflichen Werdegang auf jeden Fall erforderlich sein werden“ (K16, B6).

Bis auf B1 bestätigen alle Alumni, ihre Englischkenntnisse durch das Praktikum verbessert zu haben (vgl. K17). „Ich bin sicherer geworden und habe auch ein paar neue Vokabeln dazulernen können“ (K17, B3). „[...] weil man sich mehr unterhalten hat und [dadurch] lernt man es auch besser, als wenn man es in der Schule einfach nur stumpf auswendig lernt“ (K17, B5). „[...] man hat halt einfach mal so drauf losgesprochen, ohne darüber nachzudenken, was man vorher nicht so oft gemacht hat“ (K17, B8).

Neben der Verbesserung der Englischkenntnisse wird aus den Gesprächen mit den Befragten ebenfalls deutlich, dass der Aufenthalt in Tschechien sie dazu motivieren konnte, auch weiterhin an deren Optimierung zu arbeiten (vgl. K18). „[...] das motiviert halt auch, wenn man sich dann verbessert und dann mit den ganzen anderen Menschen auf der Welt kommunizieren kann“ (K18, B7). Auch für B5 ist eine gewisse Sprachbarriere gefallen:

„[...] ich hatte schon ein wenig, muss ich zugeben, den Mut verloren, da mein Englisch nicht so toll ist. Es ist schon echt deprimierend, wenn du denkst, das ist so schlimm, du kannst echt gar nichts. Dann kommst du dahin und die Menschen verstehen dich und du verstehst sie auch. Das wird durch das Reden einfach besser und du bist hinterher echt motiviert und stolz auf dich. Also ich kann nur sagen, dass der Aufenthalt auf jeden Fall positiv für mich war“ (K18, B5).

Hypothese 3: Die Auszubildenden zeigen Motivation, auch zukünftig an Angeboten der Mobilitätserfahrung im Ausland teilzunehmen.

Hier ist zunächst anzumerken, dass die Alumni über unterschiedliche, dem Praktikum vorangegangene Auslandserfahrungen verfügen. B3 und B4 geben an, „noch nie groß im Ausland“ gewesen zu sein (vgl. K21). B1, B2, B6 und B7 waren lediglich zum Urlaub im Ausland. B8 nahm neben Urlaub im Ausland schon an einer Sprachreise nach England teil (vgl. K21, B8) und

B5 verbrachte zwei Wochen in China, wo er/ sie bei einer chinesischen Familie wohnte und eine Rundreise machte (vgl. K21, B5).

Die Motivation, die durch das Praktikum für die Teilnahme an weiteren Mobilitätsmaßnahmen im Ausland geweckt wurde, zeichnet sich bei den Alumni deutlich ab (vgl. K22). Jeder der Befragten kann sich gut vorstellen, erneut über einen Austausch oder zu beruflichen Zwecken ins Ausland zu gehen (vgl. K22). Besonders erfreulich ist, dass auch bei den Teilnehmenden ohne vorige Auslandserfahrung, das Interesse an weiteren Mobilitätsaktivitäten entfacht werden konnte. „[...] Lust hätte ich auf jeden Fall“ (K22, B2). „[...] das war eine sehr einschneidende Erfahrung für mich. Ich persönlich habe die Erfahrung wirklich genossen und ich würde das jederzeit wiedermachen“ (K22, B3). „Ich bin da viel viel offener [geworden]. [...]. Ich würde sowas auf jeden Fall immer wieder machen, weil ich gesehen habe, dass mir das gutgetan hat [...]“ (K22, B4). Die Alumni präferieren sogar einen längeren Aufenthalt als den über FBP in Tschechien: „[...] so ungefähr vier Wochen, weil man dann [...] noch viel mehr Erfahrungen sammeln kann“ (K22, B1), „ein halbes Jahr“ (K22, B3), „auf jeden Fall vier Wochen [...]. Zwei Wochen sind einfach zu kurz“ (K22, B5), „gerne auch länger als drei Wochen“ (K22, B6), „[...] weniger als drei Wochen wären auch kritisch, weil man dann einfach die Leute und den Alltag zu wenig kennenlernt“ (K22, B8). Als Länder für künftige Mobilitätsmaßnahmen interessieren sie die USA (B1, B7), England (B3), Mallorca (B5), die Nachbarländer Deutschlands (B6) sowie Indien und Thailand (B8) (vgl. K22). B4 und B5 geben sogar an, auch nochmal wieder nach Tschechien zu gehen (vgl. K23, B4; B5). Außerdem ist erfreulich festzustellen, dass die aus dem Praktikum entstandene Motivation an weiteren Mobilitätsmaßnahmen teilweise bereits umgesetzt wird bzw. wurde. B3 erzählt, dass er/sie „von der Schule die Möglichkeit [hat], nächstes Wochenende vier Tage mit nach Straßburg zu fahren und das [...] auf jeden Fall [macht]“ (K22, B3). Ein weiterer Alumnus plant über ein anderes Schulprojekt mit nach Mallorca zu fahren (vgl. K22, B5). B7 nimmt bereits an einem Schulprojekt zwischen Deutschland und Dänemark teil (vgl. K22, B7) und B2 wird zukünftig „beruflich öfter mal im Ausland sein“ (K24, B2).

Über Möglichkeiten zur Teilnahme an weiteren Mobilitätsmaßnahmen sind mit Ausnahme von B1 und B6 alle informiert (vgl. K24).

Hypothese 4: Durch das Praktikum verbessern die Auszubildenden ihre Beschäftigungsfähigkeit und Karrierechancen.

Bemerkenswert ist, dass trotz kurzer Projektdauer alle Alumni davon überzeugt sind, dass sich die im Praktikum gesammelten Auslandserfahrungen für sie positiv auf dem Arbeitsmarkt auswirken werden (vgl. K3). „[...] allein, dass man diesen Schritt macht, spricht eigentlich schon für sich, ist ein Plus und zeigt, dass du dich von anderen abhebst [...] diese Auslandserfahrung würde mir auch auf jeden Fall Vorteile bringen“ (vgl. K3, B2). Es „[...] hilft, weil man Erfahrungen sammelt, was mit ausländischen Menschen zu tun hat und zeigt, dass man mit denen

zusammenarbeiten und sich mit denen verständigen kann“ (K3, B5). B6 berichtet: „Ich habe vom Praktikum viel mitgenommen, viele Erfahrungen gesammelt, auch relevante Berufserfahrungen, die ich jetzt in Bewerbungen nachweisen kann“ (vgl. K3). Erst vor kurzem hat er/ sie sich auf eine Stelle beworben, bei der explizit Auslandserfahrungen gefordert wurden (vgl. K3, B6). Daher ist er/sie sicher, „da vielleicht einen Wettbewerbsvorteil gegenüber anderen Bewerbern [zu] habe[n]“ (K3, B6). B8 ist sogar der Ansicht, dass sich der Auslandsaufenthalt über FBP in Tschechien in einem Bewerbungsgespräch bereits als Vorteil erwiesen hat. „[...] es war schon so, dass ich sagen konnte, ich war ohne meine Eltern weg, es war kein Urlaub und ich habe den Alltag kennengelernt. Das kam ganz gut an und deswegen wurde ich dann auch genommen“ (K3, B8).

Persönlicher Mehrwert des Praktikums

Besonders beachtenswert ist der Mehrwert, den die Alumni auch persönlich für sich aus der Teilnahme an FBP in Tschechien ziehen (vgl. K25). Eine Entwicklung hin zu mehr Selbstständigkeit, Offenheit und gestärktem Selbstbewusstsein ist deutlich spürbar. Ein Alumnus erkennt, „dass das auch das erste Mal war, dass man wirklich mal ein bisschen selbstständiger sein musste. [...] mit dem langen Arbeitsweg mit dem drei, vier Mal umsteigen mit der S-Bahn, dass man sich selber orientieren und organisieren musste“ (K25, B8). B2 und B4 gestehen, der Teilnahme an FBP zunächst ängstlich und unsicher begegnet zu sein (vgl. K25, B2; B4). Im Nachhinein stellt B2 allerdings fest, „[...] dass man sich einfach nur trauen muss. Angst ist zwar berechtigt, aber man sollte trotzdem keine Angst haben. Die sollte einen nicht daran hindern, ins Ausland zu gehen“ (K25, B2). Hinzufügend ist B5 der Meinung, „[...] dass man [auch] nicht so eine Angst davor haben sollte, dass die [Menschen vor Ort] eine andere Sprache sprechen, weil man sich in der Regel immer irgendwie verständigen kann. Und dass man dadurch auch nette Leute kennenlernt und teilweise auch Freundschaften findet“ (K25, B5). Sowohl B4 als auch ihr/ sein Umfeld bemerkt alltäglich, dass er/ sie durch das Praktikum in Tschechien „viel offener geworden [ist] gegenüber diesen Erfahrungen, einfach mal ins Ausland zu gehen, aber auch allgemein [im] Alltag unter Kollegen. [Er/sie] gehe jetzt gerne woanders auf die Leute zu“ (K25, B4). Ebenso bestärkt B5, dass „es sich lohnt, offen für Neues zu sein, für eine neue Kultur, für eine neue Sprache und für eine neue Umgebung [...], auch mal was auszuprobieren“ (K25, B5). Sprachlich hat B3 „[...] für [s]ich die Erfahrung gemacht, dass man auch mit Menschen kommunizieren kann, wenn man nicht deren Sprache spricht. Dass Gestik und Mimik auch eine einheitliche Sprache sein können, die man miteinander spricht“ (K25, B3). Kulturell betrachtet bestätigt B6, die Tschechen und die tschechische Kultur kennengelernt zu haben (vgl. K25, B6) und B3 „[nimmt] [f]ür [s]ich persönlich [...] aus dem Praktikum mit[...], dass man einfach allgemein weniger Vorteile hat, wenn man mit anderen Kulturen in Berührung kommt [...], [w]as [er/sie] durchaus für das spätere Arbeitsleben mit[nimmt]“ (K25, B3).

Bei einer Einschätzung des Praktikums im Hinblick für die Zukunft bewerten, mit Ausnahme von B1, alle Alumni die Mobilitätsmaßnahme als sehr positiven Zugewinn (vgl. K26).

6.3.2 Diskussion der Ergebnisse

Leider kann aufgrund des Umfangs nur auf eine kleine Stichprobe von acht Alumni zurückgegriffen werden. Aus diesem Grund werden in der Auswertung nur einzelne Berufsfelder und Regionen abgebildet. Außerdem sind im untersuchten Personenkreis lediglich Berufsschüler/-innen abgebildet. Mobilitätserfahrungen von betrieblichen und außerbetrieblichen Auszubildenden finden hier keine Berücksichtigung. Ebenso wurden bei der Auswahl nur Schulen kontaktiert, mit denen Tandem bislang gut kooperierte. Die überaus engagierten Lehrer/-innen dieser Schulen könnten als sogenannte „Gatekeeper“ fungiert haben und ihre Begeisterung und Motivation auf die Schüler/-innen übertragen haben, wodurch die Ergebnisse zum Positiven hin beeinflusst worden wären. In zukünftigen Forschungsarbeiten könnten demnach größer angelegte, deutschlandweit flächendeckende sowie mehrere Berufsfelder und Bildungseinrichtungen mit einbeziehende Analysen im Hinblick auf die Mobilitätsziele noch umfangreichere Ergebnisse liefern.

Themenbereich 1 wird in die Bereiche Arbeitswelt, Kultur und Lebensweise unterteilt. Sowohl die Zuordnung der Aussagen als auch die anschließende Darstellung der Ergebnisse verdeutlichen, dass die Bereiche „Kultur“ und „Lebensweise“ schwer getrennt voneinander zu betrachten sind. Die Beschreibungen der Kultur Tschechiens sind stets mit der Darstellung der tschechischen Lebensweise verknüpft. Im Hinblick auf die heutige Diversität ist die Annahme einer „typischen“ Kultur oder Lebensweise in Deutschland und Tschechien allgemein als kritisch zu betrachten. In diesem Zusammenhang zeigt sich die gewählte Herangehensweise zur Prüfung der ersten Hypothese als problematisch. Nichtsdestotrotz kann gerade dadurch der Mehrwert von FBP in Tschechien nochmals hervorgehoben werden.

Durch die Mobilitätsmaßnahmen in Leitaktion 1 sollen die jungen Menschen ein „ausgeprägteres interkulturelle[s] Bewusstsein[]“ erreichen (vgl. Europäische Kommission 2016a, S. 36). Wie bereits erwähnt, werden die Alumni dazu sowohl zur eigenen als auch zur tschechischen Kultur befragt. Es zeigt sich, dass die Formulierung der Fragestellung in diesem Kontext ungünstig gewählt ist. Die Frage „Was verstehen Sie unter der deutschen Kultur?“ bereitet den Alumni berechtigterweise Schwierigkeiten. Die von der Interviewleitung gewählte Präzisierung „Was ist für Sie (typisch) Deutsch?“ intensiviert die Problematik der Fragestellung nur noch mehr. Die Antworten der Alumni sind weniger eigenbestimmt, sondern mit Aussagen wie „Oktoberfest“, „Karneval“ und „Pünktlichkeit“ vielmehr stereotypisiert.

Die gewählte Herangehensweise im Interviewleitfaden vernachlässigt den diversitätsbewussten Gedanken, der allerdings seit einigen Jahren von den, für diese Arbeit als Referenzeinrichtung fungierenden Koordinierungszentren Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch-Tandem verfolgt

wird. In einem über mehrere Jahre andauernden deutsch-tschechischen Diskussionsprozess entschied sich Tandem, künftig den Begriff der „Interkulturellen Kompetenz“ hinter sich zu lassen und an dessen Stelle verstärkt das Konzept der diversitätsbewussten Bildungsarbeit zu fokussieren (vgl. Rudner 2017). Dieser Ansatz betrachtet es als essentiell, „dass die Jugendlichen in der internationalen Jugendbegegnung lernen, dass nicht alle Menschen in einem Land gleich sind“ (Winkelmann 2015, S. 8). Jede Person ist als „vielfältig“ und „einzigartig“ anzusehen (vgl. ebd.). In der diversitätsbewussten Bildung sollen die jungen Menschen lernen, Komplexität und Unterschiedlichkeit zu begegnen, eigene Verunsicherungen zu verstehen und sich über unterschiedliche Verständnisse und Vorstellungen zu äußern (vgl. ebd.). In diesem Kontext sollen sie „sich selbst und andere als komplexe Personen erkennen und sich deutlich gegen eindimensionale, vereinfachende Perspektiven und Erklärungen und Diskriminierung positionieren“ (ebd., S. 9). Vor dem Hintergrund des diversitätsbewussten Ansatzes erhält die zunächst scheinbar unglücklich formulierte Fragestellung einen neuen Stellenwert. Aus den darauffolgenden Beiträgen der Interviewten sind wertvolle Rückschlüsse zu ziehen. In der Beantwortung der Fragen entwickeln die Alumni ein Bewusstsein für Differenzenerfahrungen, indem sie feststellen, „dass in einer konkreten Situation manchmal Unterschiede in den Selbstverständlichkeiten festzustellen sind, diese aber nicht automatisch und eindimensional auf ganze ‚Gruppen‘ zutreffend sind“ (ebd., S. 32). Ihnen fällt es schwer, die deutsche Kultur zu charakterisieren (vgl. K4) und sie erkennen, dass ihre Aussagen klischeebelastet sind (vgl. K4, B1, B6). Ein Alumnus stellt fest:

„Was deutsche Kultur ist, kann man gar nicht so genau sagen. Durch das Internet und dadurch, dass alles so international geworden ist, kann man nicht sagen, das ist typisch Deutsch oder das ist typisch Italienisch. Theater und Kino sind auch nicht unbedingt anders (in den unterschiedlichen Ländern)“ (K4, B8).

Den Unterschieden zwischen Deutschland und Tschechien, die die Alumni dennoch vernehmen, treten sie offen und wertschätzend gegenüber. Im Vergleich zu Deutschland schätzen sie insbesondere die Gastfreundschaft, die Freundlichkeit, die Unternehmungslust und die entspanntere Lebens- und Arbeitsweise der Tschechen (vgl. K11). Allerdings ist auch hier der Ansatz zur diversitätsbewussten Haltung erkennbar. In der Beschreibung der kulturellen Differenzen erkennen die Alumni gleichermaßen die Vielfalt und Komplexität der Gegebenheiten, wodurch die konstatierte Unterschiedlichkeit wieder abschwächt wird. B5 registriert: „Wenn ich ehrlich bin, würde ich aber gar nicht sagen, dass das typisch Deutsch ist. Also ich bin in Tschechien zum Beispiel auch ins Kino gegangen“ (K6, B5). B2 geht genauso gerne wie die Tschechen „[...] mal mit Freunden Kaffeetrinken“ (K6, B2). Obwohl B8 zunächst glaubt, dass die Deutschen gegenüber den Tschechen mehr Wert auf Ordnung und Pflege legen, kommt er/sie im Folgenden zu dem Entschluss, dass „[er/sie] [...] jetzt aber auch nicht sagen [kann], dass das überall so ist. [Er/sie] denke, dass sich das nicht so groß von Deutschland unterscheidet“ (K10, B8). Weiter bestätigt B8, dass die Bilder, die im Ausland von Deutschland existieren, „also

Dirndl, Bier, das wir am Putzen sind“ (K4, B8) nicht unbedingt einen jeden Deutschen beschreiben (vgl. K4, B8). Der Alumnus gibt an, sich mit Deutschland zu identifizieren, auch wenn „[er/sie] jetzt nicht sagen [würde], dass [er/ sie] typisch Deutsch [ist]“ (K5, B8).

Die Beiträge verdeutlichen die Entwicklung der Alumni hin zu einem „ausgeprägteren interkulturellen Bewusstsein“ sowie zu einer diversitätsbewussten Haltung. Im Vergleich der beiden Nachbarländer stellen sie sich ihrer Vorurteile und versuchen verallgemeinernde Erklärungen zu vermeiden.

Auch die zweite Hypothese kann anhand der Interviewergebnisse bestätigt werden. Die Fragestellungen erweisen sich als sinnvoll gewählt. Die aus ihnen gewonnenen Ergebnisse bilden die Einstellung der Alumni gegenüber Fremdsprachenkenntnissen umfassend ab. Der Mehrwert des Praktikums wird darin ersichtlich, dass die Alumni nicht allein ihre Englischkenntnisse erweitern, sondern vielmehr durch den Aufenthalt in Tschechien dazu motiviert werden, weiterhin an der Verbesserung der englischen Sprache zu arbeiten. Anerkennend ist ebenso hervorzuheben, dass die Befragten durch den Auslandsaufenthalt die heutige Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen, insbesondere der des Englischen, für ihren Berufs- und Arbeitsalltag erkennen. B2 drückt es, wenn auch umgangssprachlich formuliert, unmissverständlich aus: „Wenn du kein Englisch kannst, dann hast du eh schon die Arschkarte gezogen“ (K16, B2). Ein weiterer Aspekt, aus dem der Wert von FBP in Tschechien hervorgeht, ist, dass die Alumni durch den Aufenthalt in Tschechien realisieren, wie bedeutsam ein Auslandsaufenthalt zum Erlernen einer Fremdsprache ist. Während des Praktikums in Tschechien registrieren sie, wie wichtig und förderlich der aktive und natürliche Kontakt mit der Sprache bei deren Erlernen ist.

Als zusätzliches Plus für das untersuchte Projekt kann zudem das zeitweilige Interesse an der tschechischen Sprache bewertet werden. Die im Rahmen der Vorbereitungstage durchgeführte Sprachanimation erweist sich als gewinnbringend. „Ich habe das versucht [Tschechisch zu sprechen]“ (K19, B2). „Mit den Kindern haben wir uns auf den paar Basics, die wir durch die Sprachanimation gelernt hatten, verständigt“ (K19, B3). Ein Alumnus aus dem Norden stellt lachend fest, dass das tschechische „hallo“ (= „ahoj“) sogar überall „bei uns an der Ostsee in den Souvenirshops auf UNSEREN Möwen [steht]“ (K19, B7). Mit besonderer Achtung ist hervorzuheben, dass sich bis auf B2 alle Befragten noch an tschechische Wörter erinnern (vgl. K19). Zwar schreiben die Alumni dem Tschechischen im Gegensatz zur englischen Sprache weniger Bedeutung zu, da es „keine Weltsprache“ (vgl. K19, B8) und in ihrer unmittelbaren Lebenssituation nicht erforderlich sei (vgl. K20, B6). Dennoch sind sie gegenüber dem Erlernen der tschechischen Sprache nicht grundsätzlich abgeneigt. Sie erwägen Gründe, warum auch das Lernen des Tschechischen vorteilhaft sein könnte: „[...] wenn man einen längeren Aufenthalt in Tschechien machen würde“ (K20, B1), „wenn man an der tschechischen Grenze

wohnt [...] [und] ja auch gerne mal zum Beispiel zum Tanken rüber[fährt]“ (K20, B3; vgl. auch B7), „wenn man da Freundschaften hat“ (K20, B5) oder „wenn man beruflich mal Kontakt nach Tschechien hat“ (K20, B6). In der Öffnung gegenüber einer, für die Alumni zunächst fremden und fernliegenden Sprache zeichnet sich auch hier, das, von der EU intendierte interkulturelle Bewusstsein ab. „Ich fände das einfach wertschätzend, wenn man gewisse Basics auf Tschechisch, sowas wie „danke“ oder „hallo“ könnte“ (K20, B3). B6 würde Tschechisch lernen, „wenn [er/sie] es bräuchte“ (K20, B6) und B3 hebt sich das tschechische Wörterbuch auf, da „man [es] ja immer nochmal vielleicht gebrauchen [kann]“ (K20, B3). Die Ergebnisse verdeutlichen somit, dass die Bestätigung der ersten Hypothese gleichermaßen mit den Ergebnissen des zweiten Themenbereichs zu belegen ist.

Im dritten Themenbereich ist anerkennend festzustellen, dass das Praktikum alle Befragten dazu motivieren konnte, auch an weiteren Mobilitätsmaßnahmen im Ausland teilzunehmen. Eigenständig erläutern die Alumni ihre Motivation und ziehen aus den Erfahrungen in Tschechien Schlüsse für künftige Auslandsaufenthalte. So ist ihre Motivation einerseits an dem Wunsch nach einer längeren, mindestens vierwöchigen Aufenthaltsdauer ersichtlich. Andererseits eröffnet FBP in Tschechien die Bereitschaft für das Kennenlernen einer Vielfalt weiterer Länder: USA, Indien, Thailand, England, Spanien, Frankreich, Dänemark und weitere Nachbarländer Deutschlands (vgl. K22). Betonend hervorzuheben ist außerdem, dass das absolvierte Praktikum nicht allein das Interesse am Reisen, sondern explizit an einer schulischen oder beruflichen Tätigkeit im Ausland hervorruft (vgl. K22). Die speziell in Bezug auf die Teilnahme einer Mobilitätsmaßnahme im Ausland formulierte Hypothese findet hier vollste Bestätigung. Verstärkt wird dieses zusätzlich darin, dass die Motivation nicht lediglich auf einem Wunsch oder Vorsatz beruht, sondern von den Alumni bereits aktiv in die Tat umgesetzt wird oder wurde. Die Interviewten nennen konkrete Projektbeispiele, an denen sie im Anschluss an FBP in Tschechien zurzeit teilnehmen bzw. bereits teilnahmen (vgl. K22). Außerdem kennen sie nahezu einheitlich weitere Möglichkeiten für Mobilitätsaktivitäten im Ausland (vgl. K24). In den Ergebnissen des dritten Themenbereichs findet sich ebenso das, mit der ersten Hypothese zu überprüfende „ausgeprägtere interkulturelle Bewusstsein“ wieder. So wird durch FBP in Tschechien Neugier und Interesse an Lebensweise, Alltags- und Berufsleben in anderen Ländern geweckt.

Im Hinblick auf den Umfang der vorliegenden Arbeit sollen eingangs lediglich drei Hypothesen geprüft werden. Die Interviewergebnisse sind allerdings so beeindruckend, dass nachträglich, um den Mehrwert des Projekts noch stärker zu verdeutlichen, eine vierte Hypothese, basierend auf den Zielen von Erasmus+, hinzugefügt wird. Die vierte Hypothese obliegt somit keinem eigenen Themenbereich, sondern ist in Bezug auf das tschechische Arbeitsleben mit im ersten Themenschwerpunkt integriert (vgl. K3). Von jungen Arbeitnehmer/-innen wird heutzutage zunehmend eine hohe Mobilität gefordert, die es beispielsweise durch absolvierte

Auslandsaufenthalte zu beweisen gilt (vgl. Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem 2016c, S. 21). Die Einschätzung zukünftiger Chancen auf dem Arbeitsmarkt ergibt, dass sich die Befragten einheitlich sicher sind, durch FBP in Tschechien ihre Beschäftigungsfähigkeit und Karrierechancen verbessert zu haben (vgl. K3). Der Mehrwert des untersuchten Projekts zeigt sich hier nicht allein darin, dass die Alumni von ihren besseren Chancen auf dem Arbeitsmarkt überzeugt sind. Sowohl B6 als auch B8 haben die Erfahrungen durch den absolvierten Lernaufenthalt im Bewerbungsverfahren bereits einen Vorteil verschafft (vgl. K3, B6; B8). Im Hinblick auf die Ansprüche des heutigen Arbeitsmarkts ermöglicht das Projekt FBP in Tschechien den jungen Menschen, „diesen Anforderungen an die eigene Berufsbiografie Rechnung zu tragen“ (vgl. ebd., S. 21).

In Bezug auf das Forschungsdesign erweist sich die Verwendung des qualitativen Forschungsvorgehens als hilfreich. Die Form der offenen Fragestellung und der flexiblen Handhabung des Leitfadens ermöglichen den Alumni, ihre Erfahrungen frei und detailliert auszuführen. Nachfragen und Paraphrasierungen der Gesprächsleiterin helfen den Befragten, getroffene Aussagen zu präzisieren und zu reflektieren. Auf diese Weise können die Ergebnisse der einzelnen Themenbereiche miteinander verknüpft und die Nachweise der Hypothesen umfassend dargelegt werden. Der zunächst sehr umfassend erscheinende Interviewleitfaden offenbart sich bei der Auswertung im Nachhinein als förderlich. Auf Grundlage des Leitfadens lässt sich ein ebenfalls umfangreicher, in verschiedene Themen und Kategorien gegliederter Kodierleitfaden erstellen, mit dessen Hilfe die Aussagen systematisch zugeordnet werden können. Das Spektrum der Kategorien ermöglicht, Äußerungen einer Kategorie auch einer anderen zuzuordnen. Sowohl die Darstellung als auch die Diskussion der Ergebnisse ergeben, dass die Beiträge der verschiedenen Themenschwerpunkte immer wieder ineinandergreifen. So können die Äußerungen zur Überprüfung einer These teilweise gleichermaßen als Nachweis einer anderen Hypothese herangezogen werden.

7 Zusammenfassung und Ausblick

Wie anfangs dargestellt gewinnt länderübergreifende Mobilität in der heutigen Zeit zunehmend an Bedeutung (vgl. Europäisches Parlament, Rat der Europäischen Union 2013, L 347/50). Strukturwandel, Globalisierung, demographischer Wandel, technologische Entwicklung (vgl. Pfeiffer und Kaiser 2009, S. 7), um nur einige Beispiele zu nennen, erfordern europäische und internationale Zusammenarbeit (vgl. Europäisches Parlament, Rat der Europäischen Union 2013, L 347/50). Die berufliche Bildung, die im Fokus der vorliegenden Arbeit steht, ist ein Bereich, der wesentlich dazu beitragen kann, sich den aktuellen und künftigen Herausforderungen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen zu stellen (vgl. Europäische Kommission 2016a, S. 9).

Die EU erkennt die steigende Notwendigkeit beruflicher Mobilität (vgl. ebd.). Bis 2020 sollen in der EU durchschnittlich sechs Prozent der 18- bis 34-Jährigen in der beruflichen Erstausbildung einen mindestens zweiwöchigen Auslandsaufenthalt während ihrer Ausbildung nachweisen (vgl. Rat der Europäischen Union 2011, C 372/34). Für Deutschland wird in der Berufsbildung eine Zielmarke von 10 Prozent angestrebt (Deutscher Bundestag. Drucksache 17/10986, 2012, S.5). Zur Realisierung der angestrebten Mobilitätsmaßnahmen werden über das Programm Erasmus+ jährlich Fördergelder zur Verfügung gestellt (vgl. Europäische Kommission 2016a, S. 7).

In der vorliegenden Forschungsarbeit konnte nachgewiesen werden, dass das Projekt „Freiwillige Berufliche Praktika in Tschechien“ einen wesentlichen Beitrag zur Erreichung der Ziele von Erasmus+ leistet. Ebenso geht der von der EU intendierte Mehrwert der Mobilitätsmaßnahmen aus den Ergebnissen deutlich hervor.

Auf Grundlage ausgewählter Ziele der Leitaktion „Lernmobilität von Einzelpersonen“ wurden vier Hypothesen aufgestellt und diese über Leitfadeninterviews in einem qualitativen Forschungsverfahren untersucht. Die inhaltsanalytische Auswertung zeigt bemerkenswerte und ermutigende Ergebnisse. In den Äußerungen der Alumni ist eine große Entwicklung innerhalb des Auslandsaufenthaltes hin zu einer diversitätsbewussten Haltung und zu einem interkulturellen Bewusstsein zu vernehmen. Vorurteile wurden abgebaut, vermeintliche Unterschiede zwischen Deutschen und Tschechen hinterfragt, Hemmungen abgelegt sowie die Offenheit, Freundlichkeit und Gelassenheit der Tschechen wertgeschätzt (vgl. K9, K10, K11, K 20, K22, K. 25).

Außerdem bestätigten die Befragten eine Verbesserung der englischen Sprache und sehensich motiviert, auch zukünftig an ihren Englischkenntnissen zu arbeiten. In diesem Zusammenhang nahmen die Alumni überdies die Wichtigkeit eines Auslandsaufenthaltes und des realen Sprachkontaktes beim Erlernen einer Sprache wahr (vgl. K16, K17, K18).

Die geplante oder aktuelle Teilnahme an weiteren Mobilitätsaktivitäten bestätigt, dass das untersuchte Projekt die Motivation für weitere Mobilitätsmaßnahmen im Ausland wecken konnte (K. 22). Anerkennenswert ist zudem, dass sechs der acht Befragten erneut an FBP in Tschechien teilnehmen würden (vgl. K23).

Aus der Auswertung der nachträglich hinzugefügten Hypothese zeichnet sich gleichemäßender Wert des Praktikums in Bezug auf das Berufsleben ab. Demnach schreibt sich jeder Befragte durch die Erfahrung mit FBP in Tschechien bessere Karriere- und Beschäftigungsmöglichkeiten zu. Neben der Bestätigung der Hypothesen geht der Mehrwert des untersuchten Projekts auch aus einer persönlichen Stärkung der Teilnehmenden hervor (vgl. K25). Einheitlich erkennen die Alumni eine persönliche Entwicklung durch die Mobilitätserfahrung (vgl. K25).

Diese positiven Ergebnisse vonseiten der Teilnehmenden finden auch in anderen Untersuchungen ihre Bestätigung. In der Studie „Verdeckte Mobilität in der beruflichen Bildung“ erkannten beispielsweise 80 Prozent aller mobilen Personen in der Erstausbildung einen bemerkenswerten persönlichen Nutzen im Auslandsaufenthalt (vgl. Friedrich und Körbel 2011, S. 46). Auch wenn der Nutzen der Mobilität bei den jungen Menschen anzukommen scheint, wird es weiterer Bemühungen bedürfen, um die nationalen und europäischen Mobilitätsziele zu erreichen (vgl. ebd., S. 61). Demzufolge können Projekte wie FBP in Tschechien nur nachhaltige Wirkung erzielen, wenn der Mehrwert der Mobilitätsprogramme auch bei Betrieben und Unternehmen erkannt und geschätzt wird (vgl. Moll et al. 2014, S. 10). Der persönliche und berufliche Zuwachs sowie die Begeisterung, die, wie die vorliegende Studie verdeutlicht, vonseiten der Auszubildenden bereits spürbar hervorgeht, wird zukünftig noch verstärkter an die Arbeitgeber herangetragen werden müssen (vgl. Friedrich und Körbel 2011, S. 61). Nur unter Gewinnung der Unternehmenseite wird längerfristig dem geäußerten Wunsch der Alumni nach einer längeren Ausbildungszeit im Ausland, die dank der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes von 2005 rechtlich möglich geworden ist (vgl. §2 Abs. 3 BBiG), nachgegangen werden können (vgl. Moll et al. 2014, S. 10ff.). Um das Projekt nachhaltig weiterzuentwickeln, wäre es daher für folgende Studien interessant, spezifischer die Sichtweise und den Mehrwert der deutschen und tschechischen Betriebe mit einzubeziehen. Darüber hinaus könnten weitere Untersuchungen in den speziellen Berufsfeldern, zwischen den Geschlechtern und im Vergleich der alten und neuen Bundesländer, zusätzliche Erkenntnisse liefern, um das Projekt FBP in Tschechien weiter zu evaluieren und auszubauen.

Die konkrete Unterstützungsarbeit bei Planung, Vorbereitung, Durchführung sowie Auswertung der Mobilitätsmaßnahmen, wie Tandem sie bereits leistet, sind von wesentlicher Bedeutung, um den Aufwand und Ablauf der Lernaufenthalte im Ausland für alle Beteiligten zu erleichtern und nicht als „zusätzliche Last“ erscheinen zu lassen (vgl. ebd., S. 11, 15f.). Dank der Unterstützung Tandems in allen Phasen der Mobilität werden durch FBP in Tschechien auch zukünftig

Einrichtungen, die bislang noch keine EU finanzierten Projekte beantragt haben, für die Teilnahme an grenzüberschreitenden Mobilitätsmaßnahmen akquiriert und motiviert werden können (vgl. Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem 2016c, S. 5).

Zusammenfassend verweisen die gewonnenen Ergebnisse auf eine bedeutsame und positive Wirksamkeit des Projektes. Vor dem Hintergrund der Mobilitätsziele kommt dem untersuchten Mobilitätsprojekt sowohl auf europäischer als auch auf bundespolitischer Ebene eine bedeutende Stellung zu. Mit FBP in Tschechien beteiligt sich Tandem aktiv und erfolgreich an der Realisierung der Strategie „Europa 2020“. FBP in Tschechien ist ein Nachweis, wie hier, am Beispiel der deutsch-tschechischen Begegnung, die interkulturelle Öffnung angeregt sowie grenzüberschreitende Zusammenarbeit und freundschaftliche Nachbarschaft gefördert werden können. Perspektivisch betrachtet kann die dargestellte Mobilitätsmaßnahme demnach einen aktiven Beitrag leisten, die heranwachsende Generation für das Gemeinsame beider Länder zu öffnen, Vorteile abzubauen und geschichtlich geprägten Hemmungen entgegenzutreten.

Die Erkenntnisse und den Mehrwert, die die Befragten aus FBP in Tschechien für sich ziehen, sollten in ihrer Bedeutung geschätzt und unter allen Umständen gefördert und weiterentwickelt werden. „[Die] grenzüberschreitende Mobilität trägt dabei maßgeblich zur Stärkung und zum Zusammenwachsen Europas bei“ (vgl. Moll et al. 2014, S. 20). Dahingehend ist FBP in Tschechien – insbesondere im deutsch-tschechischen Raum - ein bedeutendes Mobilitätsprojekt mit großem Potenzial zur Nachahmung, um auch künftig „positive und nachhaltige Wirkungen für die Teilnehmer“ (Europäische Kommission 2016a, S. 36) zu erreichen

Schließlich kann in der vorliegenden Forschungsarbeit festgestellt werden, dass das Projekt FBP in Tschechien als europäisch und bundespolitisch bedeutende Mobilitätsmaßnahme wesentlich dazu beiträgt, „[...] von Kindheitsbeinen an Grenzen in den Köpfen abzubauen, [...] den Schwerpunkt auf das Gemeinsame [zu] legen“ (Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem 2016c, S. 6) und die bildungspolitischen Mobilitätsziele auf nationaler und europäischer Ebene zu erreichen.

8 Literaturverzeichnis

Adam-Weustenfeld, Katja; Schmidt, Barbara; Siebel, Claudius (2015): Der Mehrwert grenzüberschreitender (europäischer) Zusammenarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe und die Rolle des Programms Erasmus+ JUGEND IN AKTION. Kinder- und Jugendhilfe transnational gestalten In: IJAB. Fachstelle für internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. Hg. von Forum Jugendarbeit International 2013-2015. Berlin: DCM-Druck Center Meckenheim GmbH, S. 143-153.

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen; Deutschland; Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (Hg.) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. Online verfügbar unter http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Sonstige/BMBF_DQR_aktuell.pdf, zuletzt geprüft am 08.04.2017.

Atlas, Anna; Fahle, Klaus; Gesslbauer, Ernst (2011): Mobilität von Lernenden wirksam fördern. Strategien – Programme – Handlungsoptionen. In: *Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung* 40 (4), S. 11–15.

Berger, Peter (2000): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Hg. von Bernhard Schäfers und Wolfgang Zapf. 2., völlig bearbeitete und aktualisierte Auflage. Opladen: Leske und Budrich.

Bethscheider, Monika; Höhns, Gabriela; Münchhausen, Gesa (Hg.) (2011): Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann (Berichte zur beruflichen Bildung).

Böcher, Dunja; Gagnat, Hélène; Delacrétaz, Paola (2006): Lebenslanges Lernen. Sammlung. Begriffe-Erläuterungen-Quellen. erstellt im Auftrag des Informationszentrum Bildung (IZB) am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). Genève: o.V.

Bohlinger, Sandra (2008): Kompetenzentwicklung für Europa. Wirksamkeit europäischer Politikstrategien zur Förderung von Kompetenzen in der beruflichen Bildung. Opladen: Budrich UniPress (Politikwissenschaft).

Bohlinger, Sandra (2013): Wertigkeit von (beruflicher) Bildung und Qualifikationen. Bielefeld: Bertelsmann.

Botschaft der Tschechischen Republik in Wien (2016): Schulsystem der Tschechischen Republik. Online verfügbar unter http://www.mzv.cz/vienna/de/information_uber_die_tschechische/schulwesen/schulsystem_der_tschechischen_republik.html, zuletzt geprüft am 30.03.2017.

Bundesagentur für Arbeit, Statistik/Arbeitsmarktberichterstattung (2016): Statistik/Arbeitsmarktberichterstattung. Der Arbeitsmarkt in Deutschland - Fachkräfteengpassanalyse. Nürnberg. Online verfügbar unter <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Fachkraeftebedarf-Stellen/Fachkraefte/BA-FK-Engpassanalyse-2015-12.pdf>, zuletzt geprüft am 08.04.2017.

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2013): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Europäische Kommission (2016b): Über Erasmus+. Online verfügbar unter http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_de, zuletzt geprüft am 18.04.2017.

Europäische Kommission (2017): Allgemeine und berufliche Bildung. Ausbildungsförderung in Europa und darüber hinaus. Kompetenzentwicklung. Online verfügbar unter http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/skills-development_de, zuletzt aktualisiert am 21.05.2017.

Europäisches Parlament (2000): Europäischer Rat 23. und 24. März 2000 Lissbon. Schlussfolgerungen des Vorsitzes.

Europäisches Parlament, Rat der Europäischen Union (23.11.1995): 95/431/EG: Beschluß Nr. 2493/95/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. Oktober 1995 über die Veranstaltung eines Europäischen Jahres des lebensbegleitenden Lernens (1996).

Europäisches Parlament, Rat der Europäischen Union (15.11.2006a): Beschluss Nr. 1720/2006/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 15. November 2006 über ein Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens.

Europäisches Parlament, Rat der Europäischen Union (18.12.2006b): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen.

Europäisches Parlament, Rat der Europäischen Union (12.11.2013): Verordnung (EU) Nr. 1288/2013 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 11. Dezember 2013 zur Einrichtung von "Erasmus+", dem Programm der Union für allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport, und zur Aufhebung der Beschlüsse Nr. 1719/2006/EG, Nr. 1720/2006/EG und Nr. 1298/2008/EG Text von Bedeutung für den EWR.

Friedrich, Werner; Körbel, Markus (2011): Verdeckte Mobilität in der beruflichen Bildung. Ermittlung von Auslandsaufenthalten in der Erstausbildung außerhalb des EU-Programms für lebenslanges Lernen und der bilateralen Austauschprogramme des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Hg. vom NA beim BIBB. Bonn: Medienhaus Plump (Leonardo da Vinci, 43).

Friesenhahn, Günter; Kniephoff-Knebel, Anette (2011): Europäische Dimensionen Sozialer Arbeit. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag (Wochenschau Wissenschaft).

Frommberger, Dietmar: Mobilität und internationale Mobilität in der beruflichen Bildung. Hintergründe, Umsetzungsstrategien, Forschungsdesiderate. In: Eckart Severing und Reinhold Weiß (Hg.): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung, S. 171–182.

Häder, Michael (2016): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. 6. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS (SpringerLink: Bücher).

Hartig, Johannes; Klieme, Eckhard; Jude, Nina; Jurecka, Astrid; Kröhne, Ulf; Maag-Merki, Katharina et al. (Hg.) (2007): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Deutschland. Bonn, Berlin (Bildung - Ideen zünden!, 20).

Hensge, Kathrin; Görmar, Gunda; Lorig, Barbara; Molitor, Helga; Schreiber, Daniel (2008): Kompetenzstandards in der Berufsausbildung. Zwischenbericht. Hg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn.

Hensge, Kathrin; Lorig, Barbara; Schreiber, Daniel (2011): Kompetenzverständnis und -modelle in der beruflichen Bildung. In: Monika Bethscheider, Gabriela Höhns und Gesa Münchhausen (Hg.): Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. Bielefeld: Bertelsmann (Berichte zur beruflichen Bildung), S. 133–157.

Hof, Christiane (2009): Grundriss der Pädagogik Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer (Urban-Taschenbücher, Bd. 664).

iMOVE beim Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2010): Die wirtschaftliche Bedeutung deutscher Bildungsexporte. Definition. Volumen. Empfehlungen. Bonn: o.V.

Informationsportal für ausländische Berufsqualifikationen (2016): Berufsbildungssystem Tschechien. Online verfügbar unter <https://www.bq-portal.de/de/printpdf/1859>, zuletzt geprüft am 12.03.2017.

Kauffeld, Simone (2002): Das Kasseler Kompetenz-Raster (KKR) – ein Beitrag zur Kompetenzmessung. In: Ute Clement und Ute; Rolf Arnold (Hg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen: Leske und Buderich.

Kirchmeyer, Ginette; Wolf, Isabelle (2010): Mobilität: ein Schlüssel zum beruflichen Erfolg. Handbuch für den deutsch-französischen Austausch in der beruflichen Bildung. Hg. von der Robert Bosch Stiftung. Stuttgart: o.V.

Klánová, Martina; Martincová, Dana; Vollstädt, Anne-Susann; Bauer, Werner; Tauscher, Werner; Hielscher, Andrea (2006): Das Schulsystem in Bayern, Sachsen und der Tschechischen Republik mit Glossar. Školská soustava v Bavorsku, v Sasku a v České republice s glosářem. Hg. von EUREGIO EGRENSIS im Rahmen des Projektes CLARA@eu, Themenbereich Jugend, Bildung, Kultur. Marktrechwitz, Karlsbad, Zwickau: o.V.

Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred; Reiss, Kristina; Riquarts, Kurt; Rost, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar; Vollmer, Helmut (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Bildungsforschung, Band 1).

Kommission der europäischen Gemeinschaften (30.10.2000): Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Memorandum über Lebenslanges Lernen. SEK (2000) 1832.

Kommission der europäischen Gemeinschaften (21.11.2001): Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. KOM (2001) 678 endgültig.

Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem (Hg.) (2007): 10 Jahre Tandem. Analyse der Aktivitäten des Koordinierungszentrums Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch. Regensburg: o.V.

Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem (Hg.) (2010): 10 Jahre Freiwillige Berufliche Praktika. Das deutsch-tschechische Erfolgsmodell für Auszubildende. Regensburg: o.V.

Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem (2016a): Interne unveröffentlichte Tandem-Statistik. Regensburg.

Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem (2016b): Programm Freiwillige Berufliche Praktika. Regensburg. Online verfügbar unter <http://www.tandem-org.de/arbeitsbereiche/freiwillige-berufliche-praktika.html>, zuletzt geprüft am 07.04.2017.

Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem (2016c): Unveröffentlichter Konsortialantrag 2016 - Erasmus+. Regensburg.

Lamnek, Siegfried; Krell, Claudia (2010): Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Material. 5., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Maaz, Kai; Baethge, Martin; Brugger, Pia; Füßel, Hans-Peter; Hetmeier, Heinz-Werner; Rauschenbach, Thomas; Rockmann, Ulrike; Seeber, Susan; Wolter, Andrä (2016): Bildung in

Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. 1. Auflage. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Mayer, Horst (2013): Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung. München: Oldenbourg (Sozialwissenschaften 10-2012).

Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse [28 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(2), Art. 20. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114fqs0002204>, zuletzt geprüft am 06.05.2017.

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Günter Mey und Katja Mruck Psychologie (Hg.): Handbuch. Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, S. 601-614: VS Verlag für Sozialwissenschaften (SpringerLink: Bücher).

Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 6. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik).

Misoch, Sabina (2015): Qualitative Interviews. Berlin, München: De Gruyter (De Gruyter eBook-Paket Sozialwissenschaften).

Moll, Tamara; Ullrich, Julika; Burrs; Judith; Hof, Rebecca; Rathmann, Jutta; Urfell, Anita (2014): Berufsbildung ohne Grenzen. Das Handbuch. Hg. von der Koordinierungsstelle „Berufsbildung ohne Grenzen“. Düsseldorf: o.V.

Nationale Agentur Bildung für Europa (2017): Erasmus+. EU-Programm für allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport. Berufsbildung. Bonn. Online verfügbar unter <http://www.erasmusplus.de/erasmus/bildungsbereiche/berufsbildung/>, zuletzt geprüft am 27.03.2017.

Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2016): Handbuch. Mobilität machen – Auslandsaufenthalte in der beruflichen Bildung erfolgreich durchführen. Bonn.

Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (2017): Über LEONARDO DA VINCI. Bonn. Online verfügbar unter http://old1.na-bibb.de/bildungsprogramme/leonardo_da_vinci_im_programm_fuer_lebenslanges_lernen/ueber_leonardo_da_vinci.html, zuletzt geprüft am 20.04.2017.

Pfeiffer, Iris; Kaiser, Simone (2009): Auswirkungen von demographischen Entwicklungen auf die berufliche Ausbildung. Hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn, Berlin: Bertelsmann Verlag.

Rat der Europäischen Union (28.05.2009): Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“).

Rat der Europäischen Union (20.12.2011): Schlussfolgerungen des Rates zu einer Benchmark für die Lernmobilität.

Rat der Europäischen Union, Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten (14.12.2000): Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten vom 14. Dezember 2000 zur Festlegung eines Aktionsplans zur Förderung der Mobilität.

Ricken, Herbert: Kompetenzstufenmodelle in der beruflichen Bildung – eine systematische Bestandsaufnahme einschlägiger Modellierungsansätze im nationalen und internationalen Raum. Hamburg: o.V.

Rudner, Thomas (2017): Unveröffentlichter Beitrag zum Programm "Freiwillige Berufliche Praktika". Regensburg.

Schultheis, Silja (2017): Wie die Menschen in Tschechien und Deutschland ihr Nachbarland und das gemeinsame Zusammenleben in Europa wahrnehmen. Zukunftsfonds und Gesprächsforum präsentieren neue vergleichende Meinungsumfrage - Pressemitteilung, 30.1.2017. Online verfügbar unter <http://www.fondbudoucnosti.cz/de/aktuell/aktuell/zukunftsfonds-und-gesprachsforum-prasentieren-neue-vergleichende-meinungsumfrage?referrerID=0>, zuletzt geprüft am 03.07.2017.

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hg.) (2011): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für anerkannte Ausbildungsberufe den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes. Berlin.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (Hg.) (2015): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2013/2014. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Bonn.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2016): Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland. Diagramm. Hg. von der Kultusministerkonferenz. Bonn. Online verfügbar unter <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Dokumentation/dt-2015.pdf>, zuletzt geprüft am 20.04.2017.

Statistisches Bundesamt (2012): Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. Reihe 2. Wiesbaden: Metzler-Poeschel (Bildung und Kultur. Fachserie 11, R. 2).

Uhly, Alexandra (2016): Erläuterungen zum Datensystem Auszubildende (DAZUBI). Auszubildenden-Daten, Berufsmerkmale, Berechnungen des BIBB. Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31. Dezember). Bonn.

Weinert, Franz (2014): Leistungsmessungen in Schulen. 3., aktualisierte Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik).

Winkelmann, Anne Sophie (2015): More than culture. Diversitätsbewusste Bildung in der internationalen Jugendarbeit. Eine Handreichung für die Praxis. Hg. von JUGEND für Europa. Nationale Agentur Erasmus+ & Jugend in Aktion. Bonn.

Wittenberg, Reinhard; Knecht, Andrea (2008): Einführung in die empirische Sozialforschung I: Skript. Nürnberg. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-360301>, zuletzt geprüft am 12.05.2017.

Wittke, Gregor (2006): Kompetenzerwerb und Kompetenztransfer bei Arbeitssicherheitsbeauftragten. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades. Doktor der Philosophie, Berlin.

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>., zuletzt geprüft am 23.05.2017.

Anhang

Anhang A: Interviewleitfaden

Themen	Stichwörter und konkrete Fragen
Informationsphase Gesprächseinstieg	
	<ul style="list-style-type: none"> - Begrüßung - Danke für Interviewbereitschaft - Vorstellung des Interviewenden - Informieren des Befragten über die Studie und deren Zielsetzung - Betonung der Zusammenarbeit mit Tandem - Informieren zum Datenschutz → Anonymisierter Umgang mit Kontaktdaten - Einholen der Einverständniserklärung zur Tonaufnahme
Aufwärm- oder Einstiegsphase (Warm-up)	
	<ul style="list-style-type: none"> - Wichtig: Es gibt keine „richtigen“ oder „falsche“ Antworten. - Da das Praktikum schon ein bisschen her ist, möchte ich zunächst fragen, ob Sie sich noch gut an Ihr Praktikum erinnern? Können Sie erzählen, wie Sie das Praktikum damals erlebt haben? - evtl. Nachfragen zu Ort und Zeitraum des Praktikums
Hauptphase	
Themenbereich 1: Arbeitswelt, Kultur und Lebensweise in Tschechien	Hypothese 1: Die Auszubildenden lernen die Arbeitswelt, die Kultur und die Lebensweise des Nachbarlandes Tschechien kennen und entwickeln dabei ein interkulturelles Bewusstsein.
Kenntnisse über die Arbeitswelt in Tschechien	<ul style="list-style-type: none"> - Wie gestaltete sich Ihr Arbeitsalltag während des Praktikums? - Wie war Ihr Arbeitsumfeld strukturiert? (Ausstattung, Arbeitsprozesse, Arbeitsorganisation, Atmosphäre/ Austausch/ Zusammenarbeit unter den Kollegen) - Wie schätzen Sie den Entwicklungsstand des Arbeitsumfelds/ der Arbeitsprozesse ein? - Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede konnten Sie zwischen dem Arbeitsleben in Tschechien und dem in Deutschland feststellen? - Hatten Sie vor dem Praktikum bestimmte Erwartungen an das Arbeitsleben in Tschechien? Wenn ja, wurden diese bestätigt?
Zukünftige Chancen auf dem Arbeitsmarkt	<ul style="list-style-type: none"> - Wie schätzen Sie die Chance ein, dass sich die, durch FBP gesammelten Arbeitserfahrungen positiv auf Ihre eigenen Arbeitsmarktchancen auswirken? - In welcher Weise könnten sich die Auslandserfahrungen positiv im Hinblick auf Ihre Arbeitsmarktchancen auswirken?

<p>Verständnis der eigenen Kultur als Grundvoraussetzung</p> <p>Kenntnisse über die Kultur Tschechiens (Kulturbewusstsein)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Was verstehen Sie unter der deutschen Kultur? - Können Sie sich mit der deutschen Kultur identifizieren? - Wie würden Sie ihre Teilnahme am kulturellen Leben in Deutschland beschreiben? (Umfang, Art) - Wie würden Sie die Kultur Tschechiens beschreiben? Was verbinden Sie mit der Kultur Tschechiens? (Medien, Musik, darstellende Künste, Literatur, visuelle Künste) - An welchen kulturellen Angeboten in Tschechien haben Sie teilgenommen? - Welche neuen Erkenntnisse haben Sie gewinnen können? - Haben Sie etwas schätzen gelernt? Hat Sie etwas besonders beeindruckt? Wenn ja, was?
<p>Kenntnisse über die Lebensweise in Tschechien</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Wie haben Sie die Tschechen als Menschen wahrgenommen? Wie sind diese Ihnen begegnet? Wie haben Sie die Kommunikation und den Umgang mit den Tschechen erlebt? - Wie gestaltete sich die Kontaktaufnahme? Haben Sie Kontakte/ Freundschaften knüpfen können? - Wie haben Sie das Alltagsleben/ die Lebensweise der Tschechen wahrgenommen? - Was ist Ihnen an der tschechischen Lebensweise positiv/ negativ aufgefallen? - Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede haben Sie im Vergleich zum Alltagsleben in Deutschland festgestellt? - Können die Deutschen sich etwas von der tschechischen Lebensweise abschauen? Wenn ja, was?
<p>Themenbereich 2: Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse</p>	<p>Hypothese 2: Der Auslandsaufhalt führt dazu, dass die Auszubildenden ihre Fremdsprachenkenntnisse verbessern.</p>
<p>Allgemeine Einstellung zu Fremdsprachenkenntnissen</p>	<p>Wie Sie wissen, hat jedes Land seine eigene Landessprache.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erachten Sie es in der heutigen Zeit als wichtig, Fremdsprachenkenntnisse zu besitzen? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum? Welche Sprachen finden Sie besonders wichtig? Was ermöglichen Ihnen Fremdsprachenkenntnisse? - Wie glauben Sie, lernt man Fremdsprachen am besten? (Schule, Uni, Heimatland, Ausland...) - Wo und wie können Sie Fremdsprachenkenntnisse in ihrem Beruf/ in Ihrer Fachrichtung einsetzen? Wie könnten Ihnen Fremdsprachenkenntnisse zugutekommen?
<p>Vermittlungsfähigkeit in Tschechien (Praktikum, Unterkunft, Öffentlichkeit)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Wie haben Sie sich im Praktikum verständigt? - Wie haben Sie sich innerhalb der Unterkunft verständigt? - Wie haben Sie in der Öffentlichkeit (Straße, Geschäft, Supermarkt, Museum etc.) kommuniziert?

<p>Verwendung der englischen Sprache</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Warum haben Sie sich in Tschechien/ im Praktikum/ in der Öffentlichkeit auf Englisch verständigt? - Wie schätzen Sie Ihre Englischkenntnisse ein? - Finden Sie es wichtig, Englisch sprechen zu können? Warum? - Haben sich Ihre Englischkenntnisse durch den Aufenthalt verbessert? Hat der Auslandsaufenthalt Sie dazu motiviert, Ihre Englischkenntnisse weiter auszubauen? - Glauben Sie, dass Sie die englische Sprache in Ihrem zukünftigen Alltags- und Berufsleben benötigen werden? Wenn ja, wo und wie?
<p>Verwendung der tschechischen Sprache</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Haben Sie in Vorbereitung auf das Praktikum Tschechisch gelernt? Wenn ja, wie haben sie Tschechisch gelernt? - Wie gefällt Ihnen die tschechische Sprache? Können Sie beschreiben wie diese Sprache auf Sie wirkt? - Können Sie sich noch an tschechische Worte/ Sätze erinnern? Wenn ja, an welche? - Haben Sie nach dem Praktikum mit dem Erlernen der tschechischen Sprache begonnen bzw. sich weiter mit dieser beschäftigt? - Können Sie Gründe nennen, warum es wichtig bzw. gut sein könnte, Tschechisch zu lernen?
<p>Themenbereich 3: Motivation für weitere Mobilitätserfahrungen im Ausland</p>	<p>Hypothese 3: Die Auszubildenden zeigen Motivation, auch zukünftig an Angeboten der Mobilitätserfahrung im Ausland teilzunehmen.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Waren Sie bereits vor dem Praktikum im Ausland? Wenn ja, in welcher Form (FSJ, Urlaub, Au-pair, Workcamp...) - Können Sie sich vorstellen, nochmal an einem ähnlichen Projekt teilzunehmen? Wenn ja, in welcher Form und wo? Wenn nein, warum nicht? - Welche Möglichkeiten haben bzw. kennen Sie, erneut ins Ausland zu gehen?
<p>Ausklag- und Abschlussphase</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> - Gibt es von Ihrer Seite noch Dinge aus dem Praktikum, die wir im Interview nicht angesprochen haben, die Sie aber gerne noch hinzufügen möchten? - Bitte fassen Sie nochmal in einem Satz, was Sie persönlich für sich aus dem Praktikum mitnehmen. - Würden Sie nochmal an dem Projekt „Freiwillige Berufliche Praktika in Tschechien“ teilnehmen? - Hat der Auslandsaufenthalt Ihnen etwas für die Zukunft gebracht? → Einschätzung auf einer Skala von 1 bis 10 (1= stimme völlig zu, 10 stimme überhaupt nicht zu) - Herzlichen Dank für das Interview - Verabschiedung

Anhang B: Kodierleitfaden

Kürzel	Kategorienname	Kodierregeln	Ankerbeispiele
Themenbereich 1:			
Arbeitswelt, Kultur und Lebensweise in Tschechien			
Arbeitswelt			
K1	Kenntnisse über die Arbeitswelt in Tschechien	Die Alumni können Arbeitsalltag, Arbeitsumfeld und Arbeitsprozesse in Tschechien beschreiben.	<p>B1: „In der Autowerkstatt, wo ich zuerst war, da haben wir im Lager erst Sachen einsortiert und dann haben wir auch geschaut, wie viel von den Sachen da ist und haben das aufgeschrieben. [...] Und später beim Schrottplatz, da durften wir dann ein Auto in Einzelteile zerlegen. Das hat dann schon den Tag ausgefüllt. (Z.103-108)</p> <p>B2: „Du wurdest auch nicht gestresst. Du hattest zwar deine Aufgaben, die du erledigen musstest, aber es war keiner, der gesagt hat: ‘So, in 5 Minuten musst du fertig sein.’ Man konnte auch mal eine rauchen gehen oder mal mit den Kollegen quatschen. Es war also eine wirklich entspannte Stimmung da.“ (Z 95-99)</p> <p>B2: „[...] ich glaube auch, die waren ein bisschen überarbeitet. Die haben, glaube ich, recht lange Arbeitstage. Wenn wir zu der Arbeit oder von der Arbeit gefahren sind mit der Metro, haben fast alle geschlafen, was mich sehr gewundert hat.“ (Z. 178-180)</p> <p>B3: „Die Kinder haben erstmal ein bisschen gespielt. Ungefähr so gegen 9 Uhr war ein kleiner Morgeneinstieg, so eine Art Morgenkreis. Die Kinder sind da alle sehr selbstständig. Das war eine Vorschulklasse und die mussten immer gewisse Aufgaben erledigen und gewisse Sachen schon können. Das wurde im Morgenkreis immer gleich abgefragt, so bestimmter Wortschatz. Dann hatten wir Freispielzeit. Da durften die Kinder spielen oder wir sind auch ganz oft spazieren gegangen. Gegen 12 Uhr gab es Mittagessen. Wir haben alle zusammen am Tisch gegessen und haben gegessen. Die Erzieherinnen haben an einem Extratisch gegessen, also nicht mit den Kindern zusammen an einem Tisch. Dann sind die Kinder schlafen gegangen und danach war ich nicht mehr da [...]. (Z. 61-71)</p>

		<p>B3: „Wir haben sehr viele Exkursionen in andere Kindertageseinrichtungen gemacht. Zum Beispiel waren wir in einer Schule für sehbehinderte Kinder oder in einer allgemeinen Schule für Körperbehinderte oder wir waren auch in einer Schule für geistig behinderte Kinder. Und dann haben wir noch verschiedene Kindergärten besucht.“ (Z. 212-216)</p> <p>B4: „Die [Personalabteilung] besteht aus 400 Leuten bei SAP. Das ist nach Ländern bzw. nach Kontinenten aufgebaut. [...]. Da habe ich eigentlich Arbeiten gemacht wie Bewerbung eingescannt, alles, was zu Bewerbungen dazugehört, Lebenslauf, Zertifikate. Die verwalten in Tschechien alle persönlichen Unterlagen von allen Standorten. Das wird alles zu denen geschickt und die ordnen das dann den Personalakten zu. [...]. Ich musste [die Dokumente] zuordnen und zu den jeweiligen richtigen Personen in die Akte einsortieren.“ (Z. 56-65) „Die Aufgaben bauen alle aufeinander auf, sodass die ständig zusammenhängen. Jeder hat mit jedem geredet. Das war ein riesiges offenes Büro. Man kann sich das so vorstellen, dass das immer so kleine Gruppen sind. Das sind so einzelne Reihen immer, die hintereinander sitzen.“ (Z. 85-89)</p> <p>B4: „[...] das ist echt unglaublich [...], dass ein Unternehmen sich so darstellt und sagt 'Alles klar, wir nehmen hier 4 deutsche Schüler auf und zeigen denen, was wir machen.' Personalabteilung ist ja jetzt eigentlich auch nicht gerade das Ding, wo man fremde Leute unbedingt reinholt und reinschnuppern lässt. Das fand ich schon super.“ (Z. 115-119)</p> <p>B5: „Und da habe ich auch assistiert. Wenn die operiert haben, durfte ich auch mal festhalten oder die Lampe halten oder ich habe da halt beim Tierarzt schon ganz viel mitgemacht.“ (Z. 57ff.)</p> <p>B5: „Morgens hat man halt saubergemacht. Ich durfte wischen und auch den Tieren, die hatten da auch Tiere stationär, mal eine Spritze geben oder mit den Hunden Gassi gehen. Wir durften dann nachher so um 12 Uhr eine halbe Stunde Mittagspause machen und dann fing das an mit den Operationen. Die haben größtenteils Tumore entfernt und das war schon echt spannend. Dann haben die teilweise auch Zähne behandelt. Wenn die halt schwarz waren, durfte ich die Zähne dann auch mit abschleifen.“ (Z. 79-84)</p> <p>B5: „[...] klinisch war die Praxis total sauber [...] und es kam mir auch so vor,</p>
--	--	---

			<p>als ob die wüssten, was sie tun (lacht).“ (Z. 105ff.)</p> <p>B6: „Die Firma war wirklich, ja, wenn ich das jetzt mal so sage, die war wirklich sehr fortschrittlich. Auch, wenn SAP jetzt ein wirklich großes Unternehmen ist, waren die Hierarchien doch ziemlich flach. Die Leute waren wirklich auf einer Augenhöhe miteinander, alle auf einer Wellenlänge. Das hat mir wirklich sehr gut gefallen. Freundliches Betriebsklima. Man wurde sehr angenehm empfangen dort. Also ich fand es einfach insgesamt wirklich wirklich sehr sehr angenehm, dort zu arbeiten.“ (Z. 98-103) „Jeder hat seinen eigenen Laptop und man hat jetzt in dem Sinne keinen festen Arbeitsplatz. Man kann sich überall hinsetzen, weil man schließt dann eben den Laptop mit dem Monitor an und somit ist man dann eben nicht an seinen einen Arbeitsplatz gebunden. Man ist da wirklich sehr flexibel.“ (Z. 110-113) „[...] es [war] mal interessant zu sehen, wie das in einem großen Unternehmen läuft, wie das alles koordiniert wird. Es war auf jeden Fall auch spannend zu sehen, dass die Personalabteilung wirklich so breit gegliedert ist.“ (Z. 126-129)</p> <p>B7: „Also es ist um einiges entspannter in Tschechien zu arbeiten als in Deutschland.“ (Z. 57)</p> <p>B7: „Wenn jetzt zum Beispiel neue Ware kam oder die Regale leer wurden, dann habe ich die Flaschen aufgefüllt, Produkte im Regal vorgezogen, Regale geputzt, also alles raus, saubergemacht wieder reingepackt und dann halt auch im Lager mal ein bisschen sortiert. Die Sachen aus dem Lager rausgeholt. Und dann haben mir die halt alles nach und nach gezeigt und dann habe ich zwischendurch auch einfach mal den Laden gefegt und auch vorne mal gefegt.“ (Z. 70-75)</p> <p>B7: „Positiv finde ich die Einstellung, wie die zur Arbeit kommen. Die kommen motiviert und gut gelaunt zur Arbeit und wenn die dann gehen, wirken die auch recht gut gelaunt. Die haben halt auch ein sehr entspanntes Arbeitsklima und arbeiten auch sehr entspannt.“ (Z. 221ff.)</p> <p>B8: „Um 9 Uhr haben wir angefangen und um 15 Uhr waren wir schon wieder fertig. Jeder von uns hatte seinen eigenen Arbeitsplatz. Und dann haben wir Aufgaben bekommen, wie irgendwelche Exeltabellen zu erstellen. Also es war jetzt nicht so, dass wir da nur herumsaßen, wie man das hier in Deutschland</p>
--	--	--	---

			<p>kennt. Das war gar nicht so. Wir haben da schon ein paar Sachen richtig abarbeiten können. Wir haben auch auf Englisch gesprochen. Eine von uns konnte nicht so Englisch und die ist dann in der deutschen Abteilung bei SAP gewesen. SAP an sich war echt total offen und freundlich. Die haben uns die Küche gezeigt. „Nehmt euch Tee, Kaffee, dass was ihr wollt.“ Die haben sich vorgestellt und uns vorgestellt. Und wir haben halt dann das gemacht, was man als Praktikant so machen kann. Das war aber wirklich keine Drecksarbeit. Nicht einmal etwas ablegen oder irgendwelchen Kaffee bringen. Es war total human. Teilweise wussten wir aber auch nicht, was wir tun konnten. Ich glaube nicht, dass die nicht vorbereitet waren, aber es gab einfach wenig zu tun für Praktikanten.“ (Z. 61-72) „Wir hatten einen Filip, der sich ein bisschen um uns gekümmert hat. Das war ein Trainee, der ein Praktikum in seinem Studium gemacht. Der hat uns ein bisschen was erzählt. An sich waren da alle ganz nett. Das hat gut geklappt da mit denen. Von den Räumlichkeiten war das eine relativ große Abteilung, aber so, dass immer Plätze frei waren. Also so viele Menschen waren es jetzt nicht. Bei uns waren es vielleicht 15 Leute.“ (Z. 78-82)</p> <p>B8: „Das war ja auch ein großes Unternehmen und da dachte ich, dass die Persönlichkeit da auch verloren geht. Aber die waren wirklich alle echt herzlich. Und von der Arbeit hätte ich gedacht, dass es stressiger wird. Und das die Leute da auch Stress machen und auch unter Druck arbeiten. Aber entweder die hatten da wenig zu tun oder die arbeiten halt einfach entspannter. Das Thema Burnout kommt da glaube ich nicht vor.“ (Z. 111-116)</p>
K2	Vergleich der Arbeitswelt zwischen Tschechien und Deutschland	Die Alumni benennen Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezüglich der Arbeitswelt in Deutschland und Tschechien.	<p>B1: „[...] bei der Autowerkstatt da war das so ungefähr gleich mit Deutschland. Aber bei dem Schrottplatz glaube ich, dass Deutschland da ein bisschen moderner ist, [...] (Z. 140-141)</p> <p>B1: „[...] also, da war dann eine riesige Scheune und da war dann so alles drin verstaubt, also wirklich alles und das war nicht wirklich sortiert und sowas und ich glaube das ist in Deutschland tatsächlich anders.“ (Z. 146-148)</p> <p>B1: „Sonst bringt man sich hier in Deutschland glaube ich immer selber Essen mit und hat nicht sowas, dass das zubereitet wird und sowas und das war da schon anders.“ (Z. 162-164)</p> <p>B2: „[...] ich glaube schon, dass die Leute da ein bisschen entspannter</p>

		<p>waren.“ (Z. 106f.)</p> <p>B2: „Bei den Tschechen ist das nicht immer so üblich, dass man immer pünktlich ist und dass man seine Arbeit immer pünktlich abgibt oder dass die Sozialabgaben bezahlt werden. Die haben ein ganz anderes System.“ (Z. 91-93)</p> <p>B2: „Also die hatten vollstes Vertrauen zu mir, [...] ich hatte wirklichen Kundenkontakt. Was mich eigentlich sehr überrascht hat, weil ich eigentlich ja vorher noch nichts mit der Software zu tun hatte.“</p> <p>B3: „Unterschiede sehe ich in der Erziehung, weil die tschechischen Kinder sehr sehr streng auch im Kindergarten erzogen werden, habe ich den Anschein. Auch die Vorschulkinder machen da mindestens einmal am Tag Arbeitsblätter, [...]. Die werden dann auch ganz streng von der Erzieherin kontrolliert. Das ist schon anderes als in Deutschland, weil die Kinder einfach gewisse Sachen können müssen. Das wird einfach erwartet, auch von der Erzieherin. Das ist wirklich viel viel strenger als in Deutschland. Auch der Umgang mit den Kindern. Es wird nicht allzu viel gekuschelt, auf gut Deutsch gesagt. Der Körperkontakt ist auch nicht so wie in Deutschland. Die Erzieherin ist eher höhergestellt. Das ist ja in Deutschland auch so. [...]. Die Erzieherin in Tschechien ist halt wirklich die Respektperson.“ (Z. 109-119) „Ich habe es eher positiv eigentlich wahrgenommen. Die Kinder haben trotzdem ein sehr sehr gutes Verhältnis zu der Erzieherin gehabt. Die Kinder waren trotzdem alle immer sehr höflich. Die haben immer „bitte“ und „danke“ gesagt. Ich habe das wirklich sehr positiv wahrgenommen.“ (Z. 123-126)</p> <p>B3: „Den Umgang [mit den Kindern] habe ich so empfunden, wie er auch hier in Deutschland ist. Die waren sehr liebevoll und sehr einfühlsam mit den Kindern. Da habe ich eigentlich sehr viele Gemeinsamkeiten im Vergleich zu Deutschland gesehen.“ (Z. 220-222)</p> <p>B4: „Wir [...] hatten auch immer 8 Stunden, also einen ganz normalen Arbeitstag, wie in Deutschland.“ (Z. 70f.)</p> <p>B4: „Also ich würde sagen, dass es schon vergleichbar ist. Auch von der Zusammenarbeit her [...] [und] weil das bei denen (SAP in Tschechien) eigentlich genauso offen ist wie bei uns auch.“ (Z. 96-105)</p> <p>B4: „Die sind halt eigentlich ziemlich gleich wie in Deutschland, was die</p>
--	--	--

			<p>typischen Abläufe betrifft. Du gehst halt morgens zur Arbeit und du hast deine Stunden. Du hast die gleichen Arbeitszeiten, wie hier auch.“ (Z. 183-185)</p> <p>B5: „Man durfte da echt viel mitmachen und das war schon echt cool. Ich glaube, das wäre in Deutschland nicht so möglich gewesen.“ (Z.85ff.) B5: „Ich glaube die Betäubungsmethoden waren ein bisschen anders als bei uns, weil da wird immer zwischendrin etwas gespritzt. Einmal ist es auch passiert, dass ein Hund einfach so aufgewacht ist, während der Operation und wieder zu Bewusstsein gekommen ist. Und daher glaube ich, dass das da ein bisschen anderes ist mit der Betäubung.“ (Z. 113-116)</p> <p>B6: „Und ja, zum Beispiel ein großer Unterschied bei mir ist jetzt auch, wenn ich bei mir auf der Arbeit bin, habe ich halt ein klassisches Telefon, womit ich dann eben die Leute anrufe. Dort ist es so, es läuft alles über <i>Skype for Business</i>, über diese Software und es ist alles wirklich mit dem Computer vernetzt und verknüpft. Und man gibt eben die Nummer am PC ein und kann überallhin telefonieren, via Headset dann eben. Das war halt für mich auch neu.“ (Z. 114-119) „Bei uns ist das so, dass nur eine einzige Person dafür zuständig ist und bei SAP zum Beispiel ist die Personalabteilung irgendwie nochmal in fünf weitere Abteilungen gegliedert ist, wo dann jeweils ungefähr 80 Personen sitzen.“ (Z. 129-131) „[...] ich denke viele Unterschiede kamen einfach dadurch zustande, dass es einfach eine andere Unternehmenskultur ist.“ (Z. 138f.) „[...] von den Kollegen her würde ich sagen, dass es jetzt keine großen Unterschiede gab.“ (Z. 157f.)</p> <p>B7: „So an sich ist alles gleich, meiner Meinung nach. Aber wie gesagt in Tschechien war das entspannter, auch das Arbeitsklima da unter den Leuten da.“ (Z. 104f.)</p> <p>B8: „Also es war jetzt nicht so, dass wir da nur herumsaßen, wie man das hier in Deutschland kennt. Das war gar nicht so. Wir haben da schon ein paar Sachen richtig abarbeiten können.“ (Z. 63-65) „Ein Unterschied ist auf jeden Fall die Pünktlichkeit. [...]. Da überwiegt erstmal die Familie und alles andere ist erstmal unwichtig und die Familie geht vor. Da darf man sich nicht wundern, wenn man eine Viertelstunde länger warten</p>
--	--	--	--

			<p>muss. Das fand ich ganz interessant. Das ist in Deutschland ja nicht so. Wenigstens nicht da, wo ich bislang gearbeitet habe.“ (Z. 88-92) „[...] wir kamen auch tatsächlich einmal zu spät, weil der Zug eine Verspätung hatte. Aber das war gar kein Problem. [Und] [...] unsere Betreuerin da in Prag, die hat sich auch öfter einmal verspätet. Das fand ich aber eigentlich ganz entspannt, dass da dann niemand gleich böse ist oder es eine Abmahnung gibt, weil die Leute nicht so pünktlich sind.“ (Z. 97-102)</p>
Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit und Karrierechancen			
K3	Zukünftige Chancen auf dem Arbeitsmarkt	Die Alumni betrachten die durch das Praktikum gesammelten Auslandserfahrungen als zusätzliches Plus für die eigenen Chancen auf dem Arbeitsmarkt.	<p>B1: „Aber ich glaube auch, dass die Arbeitgeber sehr darauf achten, ob derjenige ein Auslandspraktikum gemacht hat oder nicht und ich damit auch bessere Chancen hab, als andere, die jetzt kein Praktikum gemacht haben.“ (Z. 187-189)</p> <p>B2: „Das traut sich ja nicht wirklich jeder, weil man Angst vor den anderen Menschen hat und das man da nicht zurechtkommt. Ich glaube, allein, dass man diesen Schritt macht, spricht schon für sich, ist ein Plus und zeigt, dass du dich von anderen abhebst [...] diese Auslandserfahrung würde mir auf jeden Fall Vorteile bringen.“ (Z. 114-117)</p> <p>B3: „[...] ich könnte es mir schon vorstellen, dass sich das positiv auswirken kann. Wenn man sagen kann, dass man schon einmal im Ausland war und da drei Wochen in einen Kindergarten reingeschnuppert hat.“ (Z. 149-151)</p> <p>B5: „[...] ich würde sagen, dass mir das hilft, weil man Erfahrungen sammelt, was mit ausländischen Menschen zu tun hat und zeigt, dass man mit denen zusammenarbeiten und sich mit denen verständigen kann. Ich denke schon, dass das einen Arbeitgeber interessieren wird.“ (Z. 132-135)</p> <p>B6: „Ich denke auf jeden Fall, dass es meine Chancen verbessert hat. Erstmal in der Hinsicht, weil ein Praktikum ja nie schaden kann. Aber auch zum Beispiel, wenn man vorweisen kann, dass man bei SAP Praktikum gemacht hat. [...]. Ich habe mich zum Beispiel letzte Woche auf eine Stelle bei einem großen Unternehmen in Hamburg beworben. Da wurde explizit gefordert, dass man auch Auslandserfahrungen mitbringen soll, dass das wünschenswert ist. Ich denke schon, dass ich da vielleicht einen</p>

			<p>Wettbewerbsvorteil gegenüber anderen Bewerbern habe.“ (Z. 164-171)</p> <p>B6: „Ich habe halt im Personal viel mitgenommen, viele Erfahrungen gesammelt, auch relevante Berufserfahrungen, die ich jetzt in Bewerbungen nachweisen kann.“ (Z. 466ff.)</p> <p>B7: „Also bestimmt. Wenn ich mir vorstelle, dass ich ein Chef bin und bei Rewe sein würde und dann sehe ich „Oh, die hat schon im Ausland im Kauf- und Einzelhandel gearbeitet, die hat auch andere Erfahrungen gemacht, als in diesem einem Laden, in diesem einen Land, mit dieser einen Situation und musste sich auch mit Leuten beschäftigen, die nicht ihre Sprache können.“ Da würde ich schon sagen, dass das positive Auswirkungen bei Bewerbungen im Allgemeinen haben kann.“ (Z. 128-133)</p> <p>B8: „Ja, haben sie sogar schon. Ich war dann 2015 nochmal in Amerika und da wurde auch gefragt, ob ich schon mal länger als bloß für den Urlaub im Ausland gewesen bin. Gut drei Wochen sind jetzt auch nicht die Welt. Aber es war schon so, dass ich sagen konnte, ich war ohne meine Eltern weg, es war kein Urlaub und ich habe den Alltag kennengelernt. Das kam ganz gut an und deswegen wurde ich dann auch genommen. Ich würde es nicht anders machen. Ich würde es wieder machen.“ (Z. 122-126)</p>
Kultur			
K4	Verständnis der eigenen Kultur	Die Alumni können beschreiben, was für sie die deutsche Kultur bedeutet.	<p>B1: „Da würde mir ziemlich viele Klischees einfallen. (...) Also zum Beispiel jetzt das Oktoberfest oder Karneval. (...) Ja und sonst fällt mir dazu noch klassische Musik ein, Beethoven (...) ja (lacht), viel mehr auch nicht.“ (Z. 201ff.)</p> <p>B2: „Boa... (lacht) keine Ahnung“ (Z. 128)</p> <p>B2: „(...) Ich weiß nicht. Vielleicht achte ich da auch nicht so wirklich drauf. Das, was ich so von mir sagen kann, ist, dass ich nicht so für Kultur, Theater oder die Geschichte von Deutschland interessiert bin. Ich bin jetzt persönlich überhaupt kein Fan von Theater, aber die Schönheit von Deutschland, die gibt es im Norden von Deutschland glaube ich eher weniger.“ (Z. 133-136)</p> <p>B3: „Das ist eine schwierige Frage. (lacht) (Z. 159) „Wenn ich ehrlich bin, dann muss ich sagen, dass ich mich mit sowas noch nie richtig beschäftigt</p>

			<p>habe.“ (Z. 164) „Pünktlichkeit und ja (...). Ich weiß es ehrlich gesagt gar nicht so genau.“ (Z. 170)</p> <p>B4: „Was ziemlich Deutsch ist, kann ich dir eigentlich gar nicht so genau sagen. (lacht).“ (Z. 143f.)</p> <p>B5: „Oh Gott (lacht) (...).“ (Z. 142) „Oh, ich weiß gar nicht.“ (Z. 146) „(...) Na, ich würde auf jeden Fall sagen, dass dieses Oktoberfest. Ich weiß nicht, das wäre so das erste, was mir einfallen würden.“ (Z. 151f.)</p> <p>B6: „Was für mich Deutsch ist (...). Ja, vielleicht, also, auf jeden Fall das ordentliche Arbeiten, engagiert zu sein, ja, diese klassischen Tugenden vielleicht (lacht verunsichert). Das ist halt ein bisschen Klischee belastet, aber ich denke doch, dass das zutrifft.“ (Z. 181ff.)</p> <p>B7: „Weil ich aus Schleswig-Holstein komme, ist es für mich natürlich die Ostsee und der Strand mit Ebbe und Flut und Berlin ist für mich zum Beispiel auch mit dem Mauerfall auch eine sehr kulturelle Stadt. Das ist auch so, wenn jemand Deutschland hört, dann ist das halt auch Berlin, ganz automatisch. Also so bestimmte Vorstellungen habe ich gar nicht.“ (Z. 144-147)</p> <p>B8: „(...) Dadurch, dass ich halt schon in Amerika gearbeitet habe und dort mitbekommen habe, wie die da Deutschland sehen, also Dirndl, Bier, das wir am Putzen sind und das sehe ich halt anders. Deutsche Kultur ist für mich eigentlich schon so ein bisschen Biergarten, das deutsche Essen. Deutsche Kultur (...) Ja, da denke ich immer an meine Oma, wenn die vom Krieg erzählt. Die ganzen Geschichten, die Deutschland halt prägen. Was deutsche Kultur ist, kann man gar nicht so genau sagen. Durch das Internet und dadurch, dass alles so international geworden ist, kann man nicht sagen, das ist typisch Deutsch oder das ist typisch Italienisch. Theater und Kino sind auch nicht unbedingt anders.“ (Z. 142-149)</p>
K5	Eigenes Identitätsbewusstsein	Die Alumni betrachten sich selber als Deutsche/ Deutscher.	<p>B1: „Ja, auf jeden Fall.“ (Z. 213)</p> <p>B3: „Ja, das auf jeden Fall.“ (Z. 176) „[...] weil ich hier geboren bin und weil ich die Sprache spreche.“ (Z. 180)</p>

			<p>B4: „An sich finde ich, ich bin typisch Deutsch. Aber ich kann gar nicht sagen warum.“ (Z. 153f.)</p> <p>B6: „(...) Ja, doch, kann man sagen ja.“ (Z. 208) B6: „[...] ich finde, wenn man erstmal im Ausland gewesen ist, dann merkt man erst, wie Deutsch man ist (lacht).“ (Z. 183f.) „[...] ich habe halt wirklich penibel darauf geachtet, dass ich nach der halben Stunde dann wirklich auch wieder anfangen zu arbeiten und wieder am Platz bin und dass dann wirklich auch die Pause beendet ist. Die deutsche Pünktlichkeit, ja, so ist das (lacht). Irgendwann habe ich dann angefangen, mit meinen Kollegen die Pause zu verbringen. Und da haben wir uns dann halt ausgetauscht und ja so hat man sich dann halt näher kennengelernt. Und ich habe dann auch immer so zwischenzeitlich auf die Uhr geguckt und ich habe dann nachgefragt und ich meinte dann so: „Ja man eh, jetzt sind schon ungefähr 45 Minuten vorbei. Wie sieht es denn aus? Müssen wir nicht irgendwann weiterarbeiten?“ „Ja, das sehen wir gar nicht so genau“, hieß es dann. Und dann sind die halt nochmal in die Mall gelaufen und haben noch was erledigt und ja dann war schon irgendwie eine Stunde um und gut. Daran habe ich das halt gemerkt.“ (Z. 194-204)</p> <p>B7: „: Ja, doch schon.“ (Z. 152)</p> <p>B8: „Ja klar, doch (lacht).“ (Z. 153) „Ich würde jetzt nicht sagen, dass ich typisch Deutsch bin, aber ich bin halt schon hier geboren. Und ich weiß auch, dass andere das sofort merken, dass ich eine Deutsche bin, weil unsere Aussprache so sehr aggressiv klingt. Das wurde mir in Amerika immer wieder gesagt.“ (Z. 157-159)</p>
K6	Teilnahme und Interesse an eigener Kultur	Die Alumni zeigen Interesse an der deutschen Kultur und nehmen am kulturellen Leben in Deutschland teil.	<p>B1: „Ja, also ins Kino gehe ich auf jeden Fall öfter. Ich spiele auch selber im Theater mit.“ (Z. 219)</p> <p>B2: „[...] ich schaue mir sehr gerne andere Städte an. Ich gehe auch gerne ins Kino, je nachdem, wie es die Zeit zulässt. Ich treffe mich auch gerne mit Freunden. Und ich gehe auch gerne mal mit Freunden Kaffeetrinken.“ (Z. 188-190)</p>

			<p>B4: „[...] ich [war] jetzt in Deutschland noch nicht so viel unterwegs [...].“ (Z. 174f.)</p> <p>B5: „Ja, das auf jeden Fall. Wenn ich ehrlich bin, würde ich aber gar nicht sagen, dass das typisch Deutsch ist. Also ich bin in Tschechien zum Beispiel auch ins Kino gegangen.“ (Z. 159f.)</p> <p>B6: „[...] wenn ich mal unterwegs bin, in einer neuen Stadt, dann gucke ich mir die Stadt auf jeden Fall mal an. [...]. Das ist mir dann schon wichtig.“ (Z. 213-217)</p> <p>B7: „[...] also ich bin sehr oft am Strand an der Ostsee, [...]. Im Sommer, aber auch im Winter, [...]. Es ist nicht nur so zum Baden, [...], es ist einfach schön. Man fühlt sich halt wohl, man kann da spazieren gehen und man kann da auch wunderschön essen gehen.“ (Z. 158-161)</p> <p>B8: „Wenn man mich fragen würde, wohin ich gerne verreisen möchte, dann würde ich natürlich ins Ausland gehen. Aber Deutschland hat auch schon schöne Städte zu bieten und auch die Ostsee und so.“ (Z. 166ff.)</p>
K7	Kenntnisse über die tschechische Kultur	Die Alumni können die tschechische Kultur beschreiben.	<p>B1: „Also wahrgenommen habe, dass sie sehr viel Alkohol trinken (lacht).“ (Z. 225)</p> <p>B1: „In den Kinos, wo wir waren, spielen sie dieselben Filme wie hier.“ (Z. 226f.)</p> <p>B2: „Bei den Tschechen ist das nicht immer so üblich, dass man immer pünktlich ist [...]“ (Z. 36f.)</p> <p>B2: „Prag ist ja zum Beispiel eine historische, wirklich schöne Stadt. Und das kannst du nicht vergleichen mit Bremen, wo ich zum Beispiel wohne. Da sind Hochhäuser, alles ist grau. Das ist in Prag zwar auch, aber, wenn du da in der Innenstadt oder an der Karlsbrücke bist, das ist einfach herrlich. Das kannst du einfach nicht vergleichen. Und ich glaube, dass da das Interesse an der Kultur und an der Geschichte einfach, allein schon vom Aussehen der Stadt her, größer ist, als hier, zum Beispiel zu Bremen.“ (Z. 139-144)</p> <p>B2: „In Prag sind die auf jeden Fall sehr tourismusorientiert. Wenn du draußen</p>

			<p>bist oder auf der Straße ist das alles ganz schön hektisch.“ (Z. 172f.)</p> <p>B3: „Was mir aufgefallen ist, dass die Jugendlichen sich wirklich in sämtlichen Cafés immer treffen. Das auch nicht erst abends, sondern wirklich auch am Nachmittag gleich nach der Schule[...]. Die unternehmen halt einfach viel zusammen. Das ist ja heutzutage in Deutschland nicht mehr so, dass jeder rausgeht und dass jeder was unternimmt. [...]. [Und] [i]n den Gaststätten in Tschechien darf geraucht werden. [...] Die Innenstädte, wir waren ja in Eger, und die Innenstadt ist wirklich unheimlich sauber.“ (Z. 197-205)</p> <p>B6: „Von der Architektur, von der Stadt her finde ich Prag wirklich schön. Es gibt viele Sehenswürdigkeiten, also es ist halt alles auch sehr sehr alt, aber trotzdem sehr sehr imposant. Also die Brücke zum Beispiel, die Karlsbrücke, die hat mir sehr gut gefallen. Überall stehen zum Beispiel auch Statuen. Ja und man kann da wirklich viel mitnehmen.“ (Z. 228-232)</p> <p>B8: „Ich glaube die Tschechen unternehmen mehr. Es kann auch sein, dass nur die Leute, mit denen wir was zu tun hatten, so eingestellt waren. Da gibt es ja auch solche und solche. Hier in Deutschland gibt es ja auch Fans von Theater, Oper und Co. [...].</p>
K8	Teilnahme an kulturellem Leben in Tschechien	Die Alumni haben am kulturellen Leben in Tschechien teilgenommen.	<p>B1: „Wir haben die Stadt besichtigt, dann waren wir einmal in Prag und haben da auch die Synagoge, die große besichtigt und wir waren sehr sehr viel unterwegs, auf jeden Fall.“ (Z. 232-234)</p> <p>B2: „Mit meiner Freundin habe ich mir natürlich so ein bisschen die Sehenswürdigkeiten angeschaut, [...] die Karlsbrücke und dann sind wir da auf den Berg gestiegen und da war so ein kleiner Eiffelturm. Die haben da auch Student- bzw. Schülerrabatte. Also an sich haben wir einfach nur die schöne Stadt angeguckt.“ (Z. 153-156)</p> <p>B3: „Wir waren auch einmal im Theater. Das war sehr schön. Man hat natürlich kein Wort verstanden (lacht). Es waren viele Leute im Theater. Es war nur eine kleine Bühne, es war ein relativ kleines Theater mit nur wenigen Requisiten. Trotzdem war es sehr sehr spannend und man hat auch verstanden, um was es ging, obwohl man die Sprache nicht unbedingt</p>

			<p>fließend beherrscht.“ (Z. 223-227)</p> <p>B4: „[...] wir haben eine Stadtrallye gemacht, bei der wir uns die Sehenswürdigkeiten mal angeguckt haben [...]. Wir haben uns die Prager Burg angeguckt. [...] Wir waren halt mal in der Disko. Eine Kneipentour haben wir auch gemacht. Das war eigentlich ganz cool, weil das einfach was ganz anderes ist als hier in Deutschland. [...] Eigentlich jede Bar, wo du reingegangen bist, hatte eine Treppe nach unten und da war dann ein Klub. Und das haben wir ja nicht unbedingt in Deutschland, dass man da eine Bar hat und dann einfach nach unten auf eine Tanzfläche gehen kann.“ (Z. 244-255)</p> <p>B5: „Also wir waren da auch auf einem Stadtfest und da wird man die Häuser reingelassen, da wird gesungen, da wird dir Alkohol angeboten, dann bekommst du Essen und dass alles einfach für umsonst. Das bekommst du geschenkt. Die sind da sehr offen. Und ich glaube das wäre in Deutschland eher nicht so.“ (Z. 167-172)</p> <p>B5: „[...] wir waren in Prag und haben uns da Prag angeguckt. [...] Wir waren dann zum Beispiel noch kegeln oder wir waren dann etwas essen.“ (Z. 194ff.)</p> <p>B6: „Wir hatten in der ersten Woche eine Stadtrallye. [...] [Und da] haben [wir] uns erstmal die ganzen verschiedenen Sehenswürdigkeiten angeguckt. [...]. Dabei war auf jeden Fall die Karlsbrücke, die John Lennon Wall, dann waren wir bei dieser Apostelwall noch. Ja und dann haben wir noch einmal so einen vietnamesischen Flohmarkt gesehen. Das war auch auf jeden Fall interessant (lacht).“ (Z. 237-244)</p> <p>B7: „Wir sind zum Beispiel in Prag gewesen. Und da sind wir durch Prag einmal durchgegangen und haben uns verschiedene Sachen angeguckt [...] (Z. 182f.)</p> <p>B8: „Wir haben uns die Stadt (Prag) angeguckt. Wir hatten da ein paar Rundgänge und waren bei der Burg. Dann war ich auch im Theater. [...]. Dann haben wir an einem Sprachkurs teilgenommen. Da haben wir mit den Tschechen Deutsch geredet (lacht). Also uns war nicht langweilig. Dann</p>
--	--	--	--

			waren wir ständig essen und ein Bierchen trinken mit Petra. Dann haben wir mit den anderen Schülern noch eine Stadtrallye gemacht.“ (Z. 196-201)
K9	Wertschätzung der tschechischen Kultur	Die Alumni haben die tschechische Kultur zu schätzen gelernt/ waren von Dingen besonders beeindruckt.	<p>B2: „Prag ist ja zum Beispiel eine historische, wirklich schöne Stadt.“ (Z. 139)</p> <p>B2: „Prag bei Nacht. [...] Aber allein die Menschen. Das war immer noch überfüllt in der Stadt, auch bei Nacht. Und dieses Lichterspiel, wenn du nachts auf der Karlsbrücke stehst und auf den Fluss schaust, mit den ganzen Lichtern – das sieht auf jeden Fall gut aus und ist auf jeden Fall sehenswert.“ (Z. 161-166)</p> <p>B4: „Ich empfinde Prag für eine echt schöne Stadt. [...]. Ich finde halt dieses Altmodische echt schön, (Z. 173-175)</p> <p>B4: „Was ich besonders cool fand, war, dass du jedes Wochenende eigentlich eine bestimmte Art von Festival hattest an der Moldau.“ (Z. 260f.)</p> <p>B7: „[...] die Häuser. [...] das ist mir in Prag sehr aufgefallen, dass die noch sehr viele alte schöne Häuser hatten. Klar manche wurden neu gemacht, aber die Grundrisse sind einfach wie die alten Häuser früher und das finde ich schön. Das zeigt, dass die Stadt schon älter ist als das 21. Jahrhundert und Kultur hat. (Z. 195-199)</p> <p>B8: Ja, wie gesagt, dass die [Familie der betreuenden Lehrerin in Prag] mich einfach so bei ihr zu Hause aufgenommen hat. [...] Und auch die Kinder. Das war total selbstverständlich, man musste gar nicht groß fragen. Das war „So Kinder, ihr schlaft heute Nacht in einem Zimmer. In dem anderen Zimmer schläft heute die Tina.“ Und dann war es „Ja, alles klar.“ Die haben mir dann sogar beigebracht, wie man Pfannkuchen isst. Das war einfach schön, mal zu erfahren. (Z. 207-212)</p>
Lebensweise			
K10	Kenntnisse über die Lebensweise in Tschechien	Die Alumni können die tschechische Lebensweise und das tschechische Alltagsleben beschreiben.	<p>B1: „Negativ ist mir aufgefallen, dass sehr sehr sehr viele junge Jugendliche dort rauchen, [...] [und] da sehr viel Alkohol konsumiert [wird].“ (Z. 282-285)</p> <p>B1: „[...] ich dachte, dass die wirtschaftlich ein bisschen zurück gebliebener sind. Ja, aber das ist ja irgendwie überhaupt nicht so. irgendwie überhaupt nicht so. (Z. 242f.)</p> <p>Ich habe mir auch die Dörfer ganz anders vorgestellt. Ich habe mir die schon ein bisschen älter vorgestellt, aber die sind im Grunde genommen genauso</p>

			<p>wie die hier in Deutschland.“ (Z. 244f.) B1: „Tschechen sind nett (lacht).“ (Z. 474)</p> <p>B2: „Die Schüler haben von Montag bis Freitag dort (im Schulinternat) gelebt und sind dann am Wochenende nach Hause gefahren.“ (Z.10f.) B2: „Ich glaube, dass viele Leute dort fröhlicher waren [...] [und] dass die Leute da ein bisschen entspannter waren.“ (Z. 104-107) B2: „. Aber sonst hatten wir wirklich keine Probleme. Alle waren freundlich.“ (Z. 177f.)</p> <p>B3: „Ich habe die Menschen als sehr freundlich empfunden. In Eger haben viele auch Deutsch gesprochen. Die Basics der deutschen Sprache konnten viele.“ (Z. 257f.) B3: „Für mich ist negativ, dass in den ganzen Gaststätten geraucht werden darf. Das war für mich schon ein kleiner Schock, ehrlich gesagt.“ (Z. 274f.) B3: „Tschechien ist ja, glaube ich, ein ärmeres Land als Deutschland, so habe ich den Anschein gehabt. Eger, wo ich war. Die Innenstadt war sehr schön, aber alles, was außen herum war, war nicht so schön. Das sah alles sehr alt und heruntergekommen aus. Sehr ärmlich hat das fast auf mich gewirkt.“ (Z. 285-288)</p> <p>B4: „Die sind auch sehr offen. Also man hat direkt gemerkt, dass du woanders bist. Die sind einfach so von der Art her ganz anders. Die sind super lustig drauf, wo Deutsche vielleicht nicht unbedingt so locker drauf sind. Engländer sagen ja auch immer, wir Deutschen haben keinen Humor (lacht).“ (Z. 155-158) B4: „Also negativ ist mir auf jeden Fall aufgefallen, dass da sehr viele Obdachlose sind.“ (Z. 172) B4: „Aber sonst so den Alltag würde ich eigentlich ziemlich gleich beschreiben. (Z. 188f.)</p> <p>B5: „Die sind sehr offen. Auf jeden Fall sehr freundlich. (...). [...] Ich denke, die Menschen kommen auch mit weniger aus als wir. Und sie sind alle sehr sehr offen zu anderen Menschen, das ist in Deutschland nicht so.“ (Z. 165ff.)</p>
--	--	--	--

			<p>B6: „Also die Tschechen sind wirklich sehr sehr offenherzig. Die sind wirklich sehr sehr nett, habe ich festgestellt. [...] die sind echt freundlich, gehen auf dich zu und das hat mir sehr gefallen.“ (Z. 261-266)</p> <p>B6: „Der (in Tschechien geknüpfte Bekanntschaft) war halt wirklich offen und kommunikativ und das konnte ich bei vielen anderen Tschechen auch feststellen.“ (Z. 279f.)</p> <p>B7: „(...) Die sind alle sehr freundlich, finde ich, sehr freundlich. Es ist als ob man auf einem ganz kleinen Dorf wohnt, wo jeder jeden kennt und wo jeder jedem hallo sagt. [...] Wenn man jemanden sieht, dann ist es nicht so, man geht vorbei, man kennt die Person nicht, man sagt nicht hallo, sondern die gucken einen an und lächeln einen auch an.“ (Z. 170-174)</p> <p>B7: „[...] da sind halt die Menschen total freundlich und deswegen dachte ich mir dann so, als mein Klassenlehrer dann kam mit Auslandspraktikum in Tschechien, 'Jap, ich komme mit. Tschechien mag ich.'“ (Z. 347ff.)</p> <p>B8: „An sich waren da alle ganz nett. Das hat gut geklappt da mit denen.“ (Z. 80)</p> <p>„Die machen glaube ich auch mehr als wir mit der Familie. Hier fangen die Mütter so früh es geht wieder mit dem Arbeiten an und da ist das alles ein bisschen anders. Die nehmen sich schon mehr Zeit für die Familie und verzichten dabei auf das tollste Haus. Das ist vom Lebensstil alles ein bisschen einfacher gestrickt [...]. Das sah alles so ein bisschen anders aus. Aber die Familie geht da über alles.“ (Z. 173-191)</p> <p>„[...] von außen fand ich die Häuser auch noch schlimmer als von innen. Von innen war es echt schön gemacht.“ (Z. 425f.)</p> <p>„Eigentlich ganz witzig. Es hat sich dann herausgestellt, dass die an unserem Arbeitsplatz auch Deutsch sprechen konnten. Das haben die aber erst am letzten Tag gesagt. Die haben gesagt: „Naja, wir wollten einfach mal sehen, ob ihr euch über uns unterhaltet. Das machen wir eigentlich immer, dass wir erst sagen, dass wir kein Deutsch können.“ Die haben sich schon einen Spaß daraus gemacht. Die waren halt einfach anders. Auch die Schüler. [...]. Die waren ein bisschen schüchtern, was das Englische betrifft. Die waren auch total perfektionistisch. Die hatten die Einstellung, dass eh sie falsch reden, sie lieber gar nicht reden.“ (Z. 216-223)</p>
--	--	--	--

			<p>„Es ist schon anders. Also mir ist es schon wichtig, dass ich viel Wert auf Ordnung und Pflege und so lege. Das muss natürlich auch ausgewogen sein, aber mir ist es halt wirklich wirklich wichtig. Und da ist es halt anders als bei uns, finde ich.“ (Z. 235-239) „Ich kann jetzt aber auch nicht sagen, dass das überall so ist. Ich denke, dass sich das nicht so groß von Deutschland unterscheidet.“ (Z. 241f.)</p>
K11	Wertschätzung der tschechischen Lebensweise	Die Alumni haben Dinge an der tschechischen Lebensart zu schätzen gelernt / auch im Vergleich zur eigenen Lebensweise.	<p>B1: „Die Gastfreundschaft auf jeden Fall, [...] in der Autowerkstatt war eine Dame, die sehr sehr herzlich war und die hat mir alle fünf Minuten immer wieder Tee angeboten [...] und hat gesagt, ich soll mich setzen [...]. Und wir waren auch auf einem Abschlussball einer Privatschule und die waren da auch alle total freundlich und total nett.“ (Z. 251-255)</p> <p>B1: „Auf jeden Fall die Freundlichkeit. [...] ich denke schon, dass wir Deutschen ein bisschen freundlicher sein könnten.“ (Z. 307-309)</p> <p>B3: „Also da muss ich schon sagen, dass ich das sehr geschätzt habe in diesem Moment, dass sie (die Sprachanimateurin) das (Organisation vor Ort) für uns macht und allgemein auch, dass sie uns durch diese ganzen drei Wochen immer begleitet hat. Wenn wir Fragen hatten, konnten wir auf sie zukommen. Also das war wirklich super.“ (Z. 246-250)</p> <p>B3: „[...] dass man einfach allgemein mehr rausgeht, sich einfach mehr trifft und mehr unternimmt. [...]. Bei den Tschechen haben sich auch wirklich viele ältere Leute in den Cafés getroffen. Das war wirklich schön. Ich habe das Gefühl, dass man das in Deutschland nicht mehr hat, dass sich die Leute einfach treffen und etwas zusammen unternehmen.“ (Z. 298-301)</p> <p>B5; „Na, einfach diese Herzlichkeit von den Menschen, diese Freundlichkeit. Ich finde das kann man heutzutage echt schätzen.“ (Z. 188f.)</p> <p>B6: „Also mir ist auf jeden Fall ein großer Unterschied aufgefallen. Also die Tschechen sind wirklich sehr sehr offener. Die sind wirklich sehr sehr nett, habe ich festgestellt. Also wenn ich mir zum Beispiel meine Nachbarn angucke, die sind manchmal echt sehr engstirnig und ja vielleicht auch, ja, wie sagt man das. Die haben auf jeden Fall Lust, sich zu streiten (lacht).“ (Z. 261-264)</p> <p>B6: „Es ist wirklich sehr sauber dort. Das ist jetzt auf jeden Fall ein deutlicher</p>

		<p>Unterschied. Wenn ich zum Beispiel in Hamburg durch die Schanze laufe, da liegt wirklich sehr sehr viel Müll rum. [...] Wir sind da (zu einem Aussichtsturm) bestimmt eine halbe Stunde hingelaufen. Und da sind wir an verschiedenen Parks vorbeigelaufen. Und es war eigentlich überall wirklich sauber und das macht halt auch einen guten Gesamteindruck.“ (Z. 285-291)</p> <p>B6: „Besonders diese tschechische Gelassenheit, dass man sich nicht alles so zu Herzen nimmt und dass man nicht, also ich kenne das von vielen Kollegen bei mir auf der Arbeit zum Beispiel oder vielen anderen Deutschen, dass man einfach versucht, jemandem das Wort im Mund umzudrehen und einfach in irgendwas Schlechtes umzudrehen, einfach nur, warum auch immer. Und die Tschechen sind da vielleicht ein bisschen gelassener, vielleicht ein bisschen neutraler und die nehmen sich vieles nicht so zu Herzen.“ (Z. 303-308)</p> <p>B7: „Positiv finde ich die Einstellung, wie die zur Arbeit kommen. Die kommen motiviert und gut gelaunt zur Arbeit und wenn die gehen, dann gehen, wirken die auch recht gut gelaunt. Die haben halt auch ein sehr entspanntes Arbeitsklima und arbeiten auch sehr entspannt [...]“. (Z. 221ff.) „[...] dadurch, dass die entspannter arbeiten, die wahrscheinlich ruhiger und viel seelischer und gesünder sind als wir Deutschen.“ (Z. 230f.)</p> <p>B8: „Ich habe auch zwei Nächte bei der Petra Bieber, der betreuenden Lehrerin, geschlafen, weil denen im Hotel nach einer Woche aufgefallen ist, dass wir für zwei Nächte in den Keller abgeschoben werden sollten, weil unsere Zimmer irgendwie schon vermietet waren. Da hat die Petra ganz einfach gesagt: „Hey Tina, das ist doch gar kein Problem. Ich räume dir einfach ein Kinderzimmer frei und dann schläfst du bei uns. Die haben mich so herzlich aufgenommen. Das ich da einfach so zwei drei Tage schlafen und essen konnte, ich weiß nicht, ob das in Deutschland so möglich gewesen wäre.“ (Z. 185-188)</p> <p>„[...] ich weiß nicht, ob ich selber sagen würde: 'Kommt alle in mein Haus, ihr könnt hier gerne schlafen.' Aber an sich wäre das schon eine schöne Sache. Oder auch dieses Einfach-ein-bisschen-entspannter-sein, was die Pünktlichkeit angeht. Die Deutschen sind da echt ein bisschen zu engstirnig. Und andere wissen das bei uns zu schätzen, dass wir immer so pünktlich sind</p>
--	--	--

			<p>(lacht).“ (Z. 247-251)</p> <p>„In Prag konnten die meisten tatsächlich Deutsch. Das hätte ich so auch nicht erwartet. Die Tschechen sind da offener, was das Deutsche angeht. Auch dass das in der Schule angeboten wird. Viele wollen auch in Deutschland studieren. Das ist andersrum ja nicht unbedingt so. Das wird man hier nicht haben, dass die Deutschen hier Tschechisch lernen. Das hat mich echt gewundert, dass da so viele Deutsch gesprochen haben.“ (Z. 310-314)</p>
K12	Bildung von Freundschaften	Die Alumni zeigen Interesse an der tschechischen Lebensweise, indem sie Freundschaften knüpften bzw. nach wie vor pflegen.	<p>B1: „[...] mit einem Mädchen auch von der Privatschule. [...] So richtig Kontakt [haben wir] nicht [mehr]. Aber wir verfolgen uns gegenseitig auf sozialen Netzwerken [...]“ (Z. 270-275)</p> <p>B2: „Dann habe ich mich mit meinen Kollegen angefreundet. Wir sind dann jedes Mal zusammen Mittagessen gegangen und wir haben gequatscht. Die haben mir dann auch ihre ganzen Mailadressen gegeben, dass ich sogar noch mit denen in Kontakt bleiben konnte.“ (Z. 45-48)</p> <p>B4: „Freundschaften jetzt nicht wirklich, dadurch das wir so zusagen unsere eigene kleine Gruppe aus Deutschland hatten. [...] Wir sind da halt auch mal feiern gegangen und da hat man dann in der Disko halt so ganz typisch Leute kennengelernt. Aber große Freundschaften sind dabei nicht wirklich entstanden. Aus der Firma hatten wir ein paar Studenten und mit denen hat man dann über Facebook oder Whats App noch die Nummern ausgetauscht. Und die haben auch gesagt, dass wir jederzeit wieder nach Tschechien kommen können [...]. (Z. 221-226)</p> <p>B5: „Ja, also meine Austauschschülerin war halt auch bei mir und mit der habe ich auch immer noch Kontakt. Die hat mich jetzt auch, wenn ich jetzt mal wieder Ferien habe, zu sich eingeladen. Das ich dann mal eine Woche zu ihr kann. Das ist wirklich echt schön.“ (Z. 180ff.)</p> <p>B6: „Ja mit meinen Kollegen da. [...] mit denen [habe] ich mich sehr gut verstanden [...]. Die haben mir auch alles beigebracht, was ich da wissen musste. Ich hatte nach der Zeit nach meinem Praktikum auch noch Kontakt zu meiner Managerin dort. [...]. Da habe ich noch ein paar E-Mails mit ihr geschrieben.“ (Z. 270-272)</p>

			<p>B6: „Da (in der Jugendherberge) haben wir auch jemanden kennengelernt. [...] der ist dann ein paar Mal vorbeigekommen und ja, ein bisschen Zeit haben wir mit dem verbracht. [...]. Der war halt wirklich offen und kommunikativ und das konnte ich bei vielen anderen Tschechen auch feststellen.“ (Z. 275-280)</p> <p>B7: „[...] so wir hatten mehrere Leute. Die Tschechen waren dann ja auch hier und von denen, die hier waren, hatte ich Kontakt zu zwei, drei Leuten, aber der ist jetzt auch schon wieder weg.“ (Z.314ff.)</p> <p>B8: „Also man hat ein paar von denen auf Facebook und dann gratuliert man sich halt zum Geburtstag. Aber da sind keine engeren Freundschaften entstanden. Dafür war es aber auch glaube ich einfach zu kurz, die Male, die wir da in der Schule waren.“ (Z. 228ff.)</p>
Themenbereich 2:			
Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse			
K13	Allgemeine Einstellung zu Fremdsprachenkenntnissen	Die Alumni schreiben dem Beherrschen von Fremdsprachenkenntnissen in der heutigen Zeit einen besonderen Stellenwert zu.	<p>B1: „[...] das ist ein bisschen weit hergeholt, aber wenn mein Arbeitgeber zum Beispiel mit spanischen Firmen kooperiert. Das ich da zum Beispiel helfen könnte.“ (Z. 351f.)</p> <p>B2: „Auf jeden Fall. Allein schon, weil Deutschland so multikulturell ist und wir eigentlich sehr vom Export abhängig sind. Ich arbeite jetzt auch in einem Exportbetrieb, der sowohl meiner russischen als auch meiner englischen Sprachkenntnisse bedarf. Deswegen glaube ich, dass du mit anderen Sprachen auf dem Arbeitsmarkt und auch, wenn du im Urlaub bist, davon profitierst. [...] Daher glaube ich, umso mehr Fremdsprachen, umso besser.“ (Z. 205-210)</p> <p>B3: „Ich finde, dass man das im Alltag immer wieder gebrauchen kann. Mir läuft immer wieder ein lateinisches Wort über den Weg, wo ich mich dann wieder erinnern kann. Man leitet auch im Deutschen viele Fremdwörter von den Fremdsprachen ab. Daher denke ich, dass Fremdsprachen schon nützlich im Alltag sind.“ (Z. 387-390) „[...] auch im Berufsleben [hat man] oft mit Fremdwörtern zu tun [...], die man sich vielleicht nicht gleich erklären kann. Man muss ja auch, wenn zum Beispiel ein Elternabend ist, sich in einer</p>

			<p>gewissen Fachsprache ausdrücken können. Ich denke, dass da auch Fremdsprachenkenntnisse von Vorteil sein können.“ (Z. 394-398)</p> <p>B5: „[...] ich denke, dass es nie verkehrt ist, noch eine weitere Sprache zu beherrschen.“ (Z. 256f.) „[...] weil wir heutzutage ja praktisch mit jedem Land kommunizieren und handeln und Ware austauschen. Und ich denke da ist es nicht verkehrt, wenn man sich mit denen auch verständigen kann.“ (Z. 262ff.)</p> <p>B6: „Also ich denke, dass es auf jeden Fall förderlich ist. [...]. Also schaden kann es auf jeden Fall nicht.“ (Z. 391-394)</p> <p>B7: „Und von daher denke ich, ist es gut, Fremdsprachen zu können, besonders Englisch. Bei den anderen Sprachen ist es vorteilhaft, wenn man die kann.“ (Z. 259ff.) „[...] wenn man in den Urlaub fliegen möchte oder, wenn man einen Vertriebsleiterjob hat. Du hast ein großes Unternehmen und ihr wollt euer Unternehmen ein bisschen ausweiten mit im Ausland. Und dann hast du da jemanden in Spanien und der ruft dich an und der kann nur Spanisch. Und dann ist es gut jemanden in der Firma zu haben, der Spanisch kann.“ (Z. 265-268)</p>
K14	Erlernen von Fremdsprachen	<p>Die Alumni betrachten das aktive Sprechen/ Anwenden der Sprache (wie bspw. bei einem Auslandsaufenthalt) als wichtig, um eine Fremdsprache zu erlernen.</p> <p>Die Alumni nennen Möglichkeiten des nützlichen Fremdsprachenlernens.</p>	<p>B1: „Also ich persönlich bin ja gerade dabei, eine Fremdsprache zu lernen und ich mache das mit einer App und damit funktioniert das eigentlich sehr sehr gut.“ (Z. 328f.)</p> <p>B2: „Vor Ort. [...]. Aber eigentlich, glaube ich, durch reisen und durch sprechen. Ich kann so viel Englisch sprechen wie ich will, aber wenn ich es nicht anwende, in dem ich es spreche, dann kann ich das halt nur in der Theorie, weil ich weiß, was einzelne Worte bedeuten. Aber den Zusammenhang oder wirklich sinnvolle Sätze bilden, kann ich trotzdem nicht.“ (Z. 214-219)</p> <p>B3: „Und auch aus eigenem Interesse heraus. Wenn man sich dafür recht wenig interessiert, macht es eigentlich nicht groß Sinn, eine Sprache zu lernen.“ (Z. 403-405)</p>

			<p>B4: „Man muss es einfach sprechen. Ich persönlich habe die Einstellung, dass wenn du ins kalte Wasser geschmissen wirst, dann lernst du es am besten. Deswegen wollte ich auch dieses Auslandspraktikum machen. Ich hatte auch mal überlegt, ob vielleicht einfach mal für ein Jahr ins Ausland gehen. Weil das ist einfach „learning by doing“. So lernt man glaube ich die Sprache echt am besten. Wenn du jeden Tag deine Vokabeln lernst, dann ist das schön. Aber wenn du die Sätze im Endeffekt nicht bilden kannst oder du nie jemanden gehört hast, der auf Englisch redet, dann bringt es halt auch nichts.“ (Z. 344-350)</p> <p>B5: „[...] durch das Sprechen, finde ich, lernt man es besser, als wenn du es in der Schule einfach nur stumpf auswendig lernst.“ (Z. 218f.) B5: „Durch das Sprechen.“ (Z. 268)</p> <p>B6: „Ich denke, dass man besten Fremdsprachen lernt, indem man ins kalte Wasser geworfen wird (lacht). Dass man einfach jetzt einen Auslandsaufenthalt hat und dass man einfach die Sprache spricht. „Learning by doing“ ist ganz wichtig. Aber das man vielleicht anfangs auch mal an die Hand genommen wird und einen Kurs mitmacht, sodass man dann zumindest die Basics draufhat. Wenn man sich dann schon leicht verständigen kann, das ist ja alles Übung.“ (Z. 398-402)</p> <p>B7: „[...]“, wenn man es selber erleben muss. Zum Beispiel habe ich mich durch Tschechien, durch das Englisch sprechen mit den anderen, finde ich, im Englischen ein bisschen verbessert. Man erlebt es halt selber und es ist nicht so wie in der Schule, die Grammatik und die Vokabeln alles so herunterzurattern. Man kann dann zwar die Grammatik und die Vokabeln, aber wenn du wirklich mit jemandem auf Englisch redest. Du bildest die Sätze dann nicht mehr so, wie du sie in der Schule gebildet hast. Deine Vokabeln, die werden abgehackt und man redet halt einfach so und der andere versteht einen und dann ist das nicht nur die Grammatik, sondern man wendet die Sprache gleich konkret an.“ (Z. 273-280)</p> <p>B8: „Indem man einfach ins kalte Wasser springt und einfach ins Ausland</p>
--	--	--	--

			geht. Wir hatten zum Beispiel Austauschschüler aus Costa Rica, die am Anfang kein Wort Deutsch konnten, und nach einem Jahr konnten sie es. Einfach, weil sie es mussten. „Learning by doing“ ist da schon am besten [...] (Z. 303-306) .
K15	Vermittlungsfähigkeit in Tschechien (Praktikum, Unterkunft, Öffentlichkeit)	Die Alumni verfügten über Mittel, sich in Tschechien angemessen zu verständigen und mitzuteilen.	<p>B1: [...] also was wir sagen wollten, haben wir auf einen Zettel gemalt und haben den dann überreicht und so konnten wir uns dann halbwegs verständigen.“ (Z. 131- 132)</p> <p>B1: „Die konnten Englisch. Also haben wir auf Englisch gesprochen.“ (Z. 259)</p> <p>B1: „[...] die kamen schon auf einen zu und daher war das für einen schüchternen Menschen so wie mich auch nicht so schwer [mit denen in Kontakt zu treten]“ (Z. 264f.)</p> <p>B2: „Dadurch das meine Muttersprache Russisch ist, habe ich die Tschechen eigentlich ganz gut verstanden und die Älteren hatten viel Russisch in der Schule. Also wenn das ältere Leute waren, dann habe ich mit denen auf Russisch gesprochen. Wenn da Jüngere waren außerhalb der Arbeit auf Englisch. Bei SAP haben, dadurch dass ich in der deutschen Abteilung war, sowohl die Tschechen als auch die Deutschen alle Deutsch gesprochen, was dann nicht so kompliziert war. Aber wenn da jemand war, der nur Englisch sprechen konnte, dann war das auch kein Problem.“ (Z. 194-200)</p> <p>B3: „[...] mit Händen und Füßen, also mit Mimik und Gestik hat das wirklich sehr sehr gut funktioniert. Auch die Kinder wussten immer sofort, was wir wollten. Wir haben auch immer gewusst, was die Kinder meinen.“ (Z. 79-82)</p> <p>B3: „[...] man hat auch verstanden, um was es ging, obwohl man die Sprache nicht unbedingt fließend beherrscht.“ (Z. 226f.)</p> <p>B3: „Mit den Kindern haben wir uns auf den paar Basics, die wir durch die Sprachanimation gelernt hatten, verständigt. Zum Beispiel bei Zahlen oder Farben. Wenn wir die wussten, dann haben wir das natürlich auf Tschechisch gesagt. Aber wir haben uns auch mit Mimik und Gestik unterhalten. Wenn wir irgendetwas von den Kindern wollten, haben wir hingezeigt oder wir haben es pantomimisch vorgemacht. Zum Beispiel beim Jackenanziehen haben wir pantomimisch unsere Jacke angezogen. Das haben die Kinder dann auch irgendwann verstanden (lacht). Im Laufe der drei Wochen ist das dann auch immer einfacher geworden, weil die Kinder auch wirklich gemerkt haben, dass</p>

			<p>wir wirklich nicht deren Sprache sprechen. Die haben sich da wirklich gut drauf eingelassen.“ (307-316)</p> <p>B6: „Also sonst lief eigentlich alles auf Englisch. Wenn es mal nicht auf Englisch lief, dann haben wir es auf Deutsch probiert und wenn das nicht funktioniert hat, dann versucht man halt irgendwie mit Hand und Fuß zu kommunizieren, durch irgendwelche Zeichen. Oder man schaut dann eben in das Wörterbuch, was man da hat. Und das hat halt immer irgendwie geklappt.“ 8Z. 316-320)</p> <p>B7: „[...] es war schwieriger, wenn Kunden kamen und gefragt haben, weil die meisten kein Englisch und auch kein Deutsch sprechen. Dann steht man da und kann kein Tschechisch und das ist dann schon ein bisschen schwer. Aber ich konnte mich mit den Mitarbeitern gut verständigen, weil wir einen kleinen tschechischen Sprachkurs hatten. Daher ging das alles ganz gut und man konnte sich auch miteinander verständigen [...]“. (Z. 60-64)</p> <p>B7: „Wenn Leute in den Laden reinkamen, haben die mir etwas erzählt oder ich habe denen etwas erzählt. Die haben wirklich kaum was verstanden und wenn die was gesagt haben, dann habe ich sie kaum verstanden. Dann haben wir den Google Übersetzer genommen, aber das war nicht so, als ob das fremd wäre. Es war nicht so wirklich Tschechisch-Deutsch, sondern es war mit Händen, Füßen, Zeigen, Deutsch, Tschechisch, Englisch, alles in einem.“ (Z. 208-215)</p> <p>B8: „In Prag konnten die meisten tatsächlich Deutsch [...] Und auch in den Restaurants, [...]. Eine deutsche oder englische Karte gab es immer. Damit hatten wir wirklich gar keine Probleme. Wir wären da nie verhungert und uns hätte auch immer weitergeholfen werden können. Das war echt gut.“ (Z. 310-317)</p>
K16	Verwendung der englischen Sprache A	Die Alumni erachten es für wichtig, die englische Sprache zu beherrschen und diese im Alltags- und Berufsleben anwenden zu können.	<p>B1: „Es hilft einem ungemein und auch in Tschechien hat man ja gesehen, dass es schwierig war, sich mit Leuten, die kein Englisch können, zu verständigen.“ (314f.)</p> <p>B1: „Auf jeden Fall [ist das Englische wichtig], da es, sag ich mal, die Weltsprache ist mit Chinesisch zusammen [...] (Z. 381)</p> <p>B1: „Ja, da ich später etwas mit Sprachen machen möchte, weil mir das sehr</p>

			<p>viel Spaß macht und da denke ich, dass ich auch so einen Beruf auswählen werde.“ (Z. 396f.)</p> <p>B2: „Wenn du kein Englisch kannst, dann hast du eh schon die Arschkarte gezogen.“ (Z.209)</p> <p>B3: „Ja, durchaus. Das kann ich mir auf jeden Fall vorstellen, weil man sicherlich auch Eltern hat, die die Sprache nicht sprechen und wo Englisch dann die einzige Kommunikationsmöglichkeit sein könnte.“ (Z. 340-342)</p> <p>B4: „Aber als ich in Tschechien war, habe ich schon gemerkt, dass Englisch die Sprache ist, die jeder wenigstens zum Teil kann und so kannst du dich verständigen, so kommst du weiter.“ (Z. 298-300)</p> <p>B4: „Definitiv. Das merke ich allein schon bei uns im Unternehmen. Wir gehen immer mehr dahin, dass wir immer mehr englische Wörter bei uns mit einbeziehen. [...]. Und von daher musst du dich weiterbilden. Du hast gar keine andere Wahl.“ (Z. 305-310)</p> <p>B4: „Beim Englischen merkt man es ja. Wenn du als Deutscher, egal in welches Ausland du gehst, überall spricht eigentlich jemand Englisch. Da bist du schon aufgeschmissen, wenn du nur Deutsch oder einfach nur eine andere Sprache kannst. Heutzutage ist es wichtig. Schon im Berufsleben wird es immer mehr.“ (Z. 336-339)</p> <p>B5: „Ja, ich glaube schon, weil ich nachher einen Beruf machen möchte, [...] wo ich dann auch ins Ausland telefonieren werde oder ausländischen Firmen im Kontakt stehe. [...] und ich glaube da ist Englisch sehr wichtig.“ (Z. 224-227)</p> <p>B6: „Ich brauche es ja jetzt schon, weil ich viel Kontakt mit Kunden aus dem Ausland habe. Ja und gerade jetzt durch die Globalisierung, wie man so sagt, ist es alles viel vernetzter und dadurch muss man ja zwangsläufig Englischkenntnisse haben. Also ich denke, dass Englischkenntnisse für meinen beruflichen Werdegang auf jeden Fall erforderlich sein werden.“ (Z. 339-343)</p>
--	--	--	--

			<p>B7: „Ich finde persönlich man braucht im Grunde einfach echt nur Englisch, weil wir lernen alle zur Zeit Englisch. [...] Weil das ist halt so Weltsprache und auch in der Schule muss man es lernen.“ (z. 255-258)</p> <p>B8: „Ja, immer. [...]. Egal ob du im Urlaub bist oder es gibt ja auch Leute, die nach Deutschland ein- oder auswandern. Englisch kann nie schaden, ob beruflich oder privat. Das braucht man immer. Das hat auf jeden Fall was gebracht.“ (Z. 290-293)</p>
		Die Alumni wendeten die englische Sprache aktiv in ihrem Aufenthalt in Tschechien an.	<p>B1: „[Im Hotel und] [i]n der Öffentlichkeit auch auf Englisch [...]“ (Z. 372, 376)</p> <p>B4: „Die haben auch häufig mit mir Englisch gesprochen, weil die gesagt haben, ihnen ist es unangenehm Deutsch zu sprechen, weil sie das nicht so gut können. Und dann habe ich gesagt: „Ok, dann verbleiben wir einfach so, ich spreche mit euch auf Deutsch, damit ihr das so ein bisschen lernt. Und ihr könnt gerne mit mir auf Englisch sprechen, damit ich Englisch lerne.“ (Z. 270-276)</p> <p>B6: „Also sonst lief eigentlich alles auf Englisch.“ (Z. 316f.) „[...] ich war auch der Einzige aus der Gruppe, der wirklich jeden Tag Englisch sprechen musste. Also ich war in der glücklichen Situation, sage ich mal, dass meine Kollegen kein Deutsch konnten.“ (Z. 327f.)</p> <p>B7: „[...]in der Öffentlichkeit sowieso. Wenn man mal was gesucht hat und auch mit den anderen Leuten, Tschechen. Zum Beispiel auch in der Schule, die wir uns auch angeguckt hatten, die Partnerschule, mit denen haben wir uns auch auf Englisch unterhalten. Und wir haben uns halt wirklich so gut wie nur auf Englisch unterhalten.“ (Z. 305-309)</p> <p>B8: „Wir haben auch auf Englisch gesprochen.“ (Z. 65) „Sobald einer von den Tschechen dabei war, dann halt auf Englisch.“ (Z. 255f.)</p>
K17	Verbesserung der Englischkenntnisse	Die Alumni bestätigen, dass das Praktikum zu einer Verbesserung der Englischkenntnisse geführt hat.	<p>B1: „Das leider nicht, nein.“ (Z. 387)</p> <p>B2: „Ja, ich glaube schon.“ (Z. 224)</p> <p>B3: „Ich denke schon, weil man immer auch nach ein paar Wörtern gesucht</p>

			<p>hat, die man vielleicht nicht gleich gewusst hat. Ich würde schon sagen, dass ich auch sicherer im Sprechen geworden bin. Sonst kommt man ja jetzt nicht direkt so in den Kontakt mit der englischen Sprache. Und wenn man die anwenden muss, ist das echt gut. Ich bin sicherer geworden und habe auch ein paar neue Vokabeln dazulernen können.“ (Z. 322-327)</p> <p>B4: „Doch schon. Vielleicht nicht unbedingt vom Selbersprechen, aber einfach vom Verständnis. Es ist nochmal was ganz Anderes, wenn du jemanden hier in Deutschland sprechen hörst oder wenn du jemanden da sprechen hörst. Ich finde die sprechen viel fließender Englisch, als wir Deutschen hier.“ (Z. 285-288)</p> <p>B5: „Ja, das auf jeden Fall, weil man sich mehr unterhalten hat und neu dazu gelernt hat. Und durch das Sprechen, finde ich, lernt man es auch besser, als wenn man es in der Schule einfach nur stumpf auswendig lernt.“ (Z. 217ff.)</p> <p>B6: „Auf jeden Fall. Davon bin ich auf jeden Fall überzeugt, weil ich war auch der Einzige aus der Gruppe, der wirklich jeden Tag Englisch sprechen musste. [. . .]. Und dadurch, dass ich auch in der Abteilung, also, dass ich den Zuständigkeitsbereich Großbritannien und Irland hatte, musste ich auch immer Korrespondenzen, also Briefe und E-Mails auf Englisch schreiben. Das hat mir auf jeden Fall geholfen, meine Englischkenntnisse zu verbessern.“ (Z. 327-332)</p> <p>B7: „Zum Beispiel habe ich durch Tschechien, durch das Englisch sprechen mit den anderen, finde ich, mich im Englischen ein bisschen verbessert.“ (Z. 273f.)</p> <p>B8: „Ja, auf jeden Fall. Das war halt auch das Gute daran, dass das Englisch von beiden Seiten nicht so gut war. Beide haben gleich viele Fehler gemacht. Und man hat halt einfach mal so drauf losgesprochen, ohne darüber nachzudenken, was man vorher nicht so oft gemacht hat. Also doch, das mit dem Englisch war schon ganz gut.“ (Z. 282-285)</p>
K18	Motivation zum Englischlernen	Das Praktikum hat bei den Alumni die Motivation	B3: „Ja, das auf jeden Fall. Die englische Sprache hat mir eigentlich schon immer gut gefallen und es macht mir auch Spaß, mit Leuten Englisch zu

		geweckt, ihre Englischkenntnisse weiter zu verbessern.	<p>reden. Und das hat sich in Tschechien dann ja auch sehr angeboten. Das ist auf jeden Fall eine Motivation.“ (Z. 332-335)</p> <p>B4: „Definitiv, weil man da erstmal gemerkt hat, wie wichtig das überhaupt ist. Du bist hier in Deutschland und denkst „Ja, ok.“ Englisch ist zwar die Weltsprache, aber im Endeffekt, machst du dir auch nichts Großes draus, weil du es eigentlich nie brauchst, sag ich jetzt mal. [...]. Aber als ich dann in Tschechien war, habe ich schon gemerkt, dass Englisch die Sprache ist, die jeder wenigstens zum Teil kann und so kannst du dich verständigen, so du kommst weiter.“ (Z. 294-300)</p> <p>B5: „[...] ich hatte schon ein wenig, muss ich zugeben, den Mut verloren, da mein Englisch nicht so toll ist. Es ist schon echt deprimierend, wenn du denkst, das ist so schlimm, du kannst echt gar nichts. Dann kommst du dahin und die Menschen verstehen dich und du verstehst sie auch. Das wird durch das Reden einfach besser und du bist hinterher echt motiviert und stolz auf dich. Also ich kann nur sagen, dass der Aufenthalt auf jeden Fall positiv für mich war.“ (Z. 326-332)</p> <p>B7: „Ja, auf jeden Fall, weil ich bin ja echt nicht so Englisch, ne? Und dann war das halt bei manchen Sachen wirklich so „Was will diese Person da gerade von mir?“, Was sagt die da?“ Und „Oh mein Gott, wie soll ich das sagen und wie soll ich das sagen und ohhhh...“ Und dann war das schon so, wenn dir das jemand sagt, dann versuchst du dir das einfach so gut wie möglich zu merken. Du redest dann auch mit und sagst das Wort öfter und redest mit den Menschen über das Wort, so dass du das Wort auch benutzt. Und dann ist es am Ende des Tages so: „Ja, du musst doch noch ein bisschen Englisch lernen.“ Und das motiviert halt auch, wenn man sich dann verbessert und dann mit den ganzen anderen Menschen auf der Welt kommunizieren kann.“ (Z. 292-300)</p>
K19	Verwendung der tschechischen Sprache	Die Alumni zeigen Interesse an der tschechischen Sprache.	<p>B2: „Ich habe das versucht [Tschechisch zu sprechen].“ (Z. 228)</p> <p>B3: „Mit den Kindern haben wir uns auf den paar Basics, die wir durch die Sprachanimation gelernt hatten, verständigt. Zum Beispiel bei Zahlen oder</p>

		<p>Farben.“ (Z. 307-310)</p> <p>B8: „Aber es ist halt keine Weltsprache. Also ich würde sie mir nicht aneignen, ehrlich gesagt.“ (Z. 274ff.)</p>
	<p>Die Alumni können sich noch an tschechische Worte/ Sätze erinnern.</p>	<p>B1: „„mobil“ hieß glaube ich Handy. „Jak se máš?“ heißt „wie geht es dir?“ (...) D „Dobře“ heißt gut. „Dobrý den“ heißt „Guten Tag“.“ (Z. 419f.)</p> <p>B2: „Aber jetzt kann ich dir zum Beispiel kein einziges Wort mehr auf Tschechisch sagen, weil ich es einfach danach nicht mehr gebraucht habe und ich es vergessen habe.“ (Z. 229-231)</p> <p>B3: „„Dobrý den“ heißt „Hallo“. „Na shledanou“ heißt „Auf Wiedersehen“. „Děkuji“ heißt „danke“. Was war noch? An ein paar Farben erinnere ich mich noch: „červená“ war „rot“. Jetzt muss ich überlegen. „černá“ war glaube ich schwarz (lacht)“ (Z. 355-357)</p> <p>B4: „Díky“ – das heißt „Danke“. Das war eigentlich so das wichtige Wort bei uns, was halt wirklich hängen geblieben ist. Ansonsten kann ich mich eigentlich an nichts mehr erinnern. „Ahoj“ sagen die so zur Begrüßung sagen.“ (Z. 322-324)</p> <p>B5: „So schwer war das gar nicht, aber es fällt einem erst wieder ein, wenn man es hört.“ (Z. 248f.)</p> <p>B6: „Ich kann mich an den Buchstaben erinnern wie so ein S mit so einem umgekehrten Dach darauf.“ (Z. 354f.) „[...] ich kann mich an „dobrý den“ erinnern, an „díky“, das heißt danke. „Jak se máš?“ heißt glaube ich „wie geht es dir?“ (Z. 361f.) „Pívo“ (lacht). Das war auch ganz wichtig, auf jeden Fall. Ja und, achso „Ahoj“. „Ahoj“ sagt man ja zu seinen Freunden und „dobrý den“ ist eher formeller. (Z. 366ff.)</p> <p>B7: „[...] wir hatten in Tschechien an den ersten zwei Tagen einen Schnell-Tschechisch-Sprachkurs. Ich persönlich fand das gut, weil wir da schon echt was gelernt haben. Mein „Dobrý den“ zum Beispiel ist immer noch in meinem Kopf. Das konnte ich dann auch gleich sehr streberhaft am ersten</p>

			<p>Praktikumstag anwenden (lacht).“ (Z. 323-326) „Also ich weiß noch „Dobry den“, „rohlík“, das sind die Hörnchen. Die waren sowieso schon immer mein Lieblingsessen. [...]. Und dann das eine Wort, das kann ich nicht aussprechen. Das konnte ich noch nie aussprechen. Irgendwas mit „i l l und e“ am Ende (lacht). Ja, mir fallen jetzt gerade nicht wirklich viele Wörter ein.“ (Z. 336-340) „Ja, „ahoj“. Das war lustig, das steht bei uns an der Ostsee in den Souvenirshops auf UNSEREN Möwen (lacht).“ (Z. 345f.)</p> <p>B8: „[...] toaletní papír“, weil ich da öfter danach fragen musste (lacht). (...) Oder (...) „počítač“ - das konnte ich mir auch noch merken, weil ich das Wort so lustig fand.“ (Z. 263f.)</p>
K20	Wertschätzung & Achtung vor der tschechischen Sprache	Die Alumni zeigen eine positive Haltung gegenüber der tschechischen Sprache.	<p>B1: „[...] wenn man einen längeren Aufenthalt in Tschechien machen würde, dann sollte man auf jeden Fall die tschechische Sprache lernen.“ (Z. 316f.) B1: „Wenn ich einen Lehrer oder eine Lehrerin hätte, die das (Beibringen des Tschechischen) machen würde, dann auf jeden Fall.“ (Z. 433f.)</p> <p>B3: „Wir haben von der Sprachanimateurin so ein kleines Wörterbuch bekommen. Da hat man im Alltag immer mal wieder reingeschaut und ich habe es auch mal im Supermarkt ausprobiert, wenn ich etwas gesucht habe. Das hat auch wirklich gut funktioniert.“ (Z. 347-350) „Ich habe das Wörterbuch auch noch hier liegen. Wir haben auch so ein Memoryspiel bekommen, so ein Vokalbelspiel. Das habe ich auch noch irgendwo hier rumliegen. Das hebe ich mir auf. Das kann man immer nochmal vielleicht gebrauchen (lacht).“ (Z. 365-368)</p> <p>B3: „Ich denke gerade, wenn man an der tschechischen Grenze wohnt, ist es wichtig, Tschechisch zu können. Auch als Wertschätzung gegenüber den Tschechen finde ich das wichtig. Die können ja auch Deutsch. Wir fahren ja auch gerne zum Beispiel zum Tanken mal rüber (lacht). Die können oft auch ein paar Wörter Deutsch. Ich fände das einfach wertschätzend, wenn man gewisse Basics auf Tschechisch, sowas wie „danke“ oder „hallo“ könnte. Das wäre den Menschen gegenüber einfach nett und höflich. Die lernen ja auch extra Deutsch für uns, wenn wir mal rüberfahren.“ (Z. 373-380)</p> <p>B5: „Also wenn man da zum Beispiel arbeiten möchte, auch für eine längere Zeit. Oder wenn man da Freundschaften hat, dann würde ich das auch positiv</p>

			<p>sehen, [Tschechisch zu lernen].“ (255f.)</p> <p>B6: „Ja also wichtig könnte es in dem Punkt sein, wenn man beruflich mal Kontakt nach Tschechien hat. Es gibt viele große Unternehmen, das habe ich jetzt auch festgestellt, die dann halt manche Abteilungen auch ins Ausland auslagern. Bei SAP ist es jetzt die Personalabteilung. Ich habe auch zum Beispiel gesehen, dass Porsche eine Abteilung in Prag hat. Und vielleicht ist das ja, ich weiß nicht, wie es in der Zukunft aussieht. Vielleicht verlagert sich das auch weiter nach Tschechien. Und dadurch könnte es ja durchaus wichtig werden, dass man dann Tschechisch lernt. Einfach auch um Kontakt zu seinen Kollegen zu haben oder wie auch immer.“ (Z. 373-380)</p> <p>B6: „Ich würde es dann lernen, wenn ich es bräuchte. [...] Erst, wenn es wirklich erforderlich ist.“ (Z. 384f.)</p> <p>B7: „[...] wenn man jetzt zum Beispiel in Sachsen wohnt, dann ist es bestimmt vorteilhaft, wenn man immer rüberfährt und man kann dann sich auch besser verständigen, wenn man was sucht. Oder wenn man sich verlaufen oder verfahren hat, dann kann man sich halt besser mit den Menschen da unterhalten, wenn man auch ein bisschen tschechische Grundkenntnisse hat. Das kann also schon vorteilhaft sein. Aber wenn man jetzt so jemand ist, der gerne am Strand.“ (Z. 352-356)</p>
Themenbereich 3:			
Motivation für weitere Mobilitätserfahrungen im Ausland			
K21	Vorangegangene Auslandserfahrungen	Die Alumni verfügen über Auslandserfahrungen.	<p>B1: „Ich war als kleines Kind schon in Bulgarien, in Wien oder so. Aber immer nur so zum Urlaub.“ (Z. 447f.)</p> <p>B2: „Ja, in Italien und in Russland.“ (Z. 253)</p> <p>B3: „Ich war mal in Madrid, aber das ist auch schon länger her. Aber so war ich eigentlich noch nie groß im Ausland.“ (Z. 410-412)</p> <p>B4: „Ich war zum Beispiel noch nie im Ausland so auf mich gestellt.“ (Z. 47)</p> <p>B4: „Ich war tatsächlich schon einmal für zwei Nächte in Prag. [...] auf Klassenfahrt [...]. Aber ansonsten war ich eigentlich nie im Ausland, nein.“ (Z. 354-356)</p>

			<p>B5: „ich war schon für zwei Wochen in China. Da habe ich einen Austausch mitgemacht. Also ich habe da eine Woche in einer Familie gewohnt und habe da den Alltag mitgemacht und war da auch in der Schule. Und eine Woche haben wir eine Rundreise gemacht und da haben wir uns die chinesische Mauer angeguckt und waren da auch drauf.“ (Z. 273-276) „Das war schon cool.“ (Z. 281) „Ich war [auch] schon 6 Wochen in Frankreich in den Sommerferien und habe da gezeltet. Ich war in Tunesien, in der Türkei, alles halt zum Urlaub.“ (Z. 286f.)</p> <p>B6: „Nur im Urlaub. Ich war in Dänemark. In Spanien war ich. In der Türkei war ich. Ich war schon in Italien, in Frankreich. Ja und in Österreich und in den Niederlanden [...].“ (Z. 407f.)</p> <p>B7: „ B: Ja, meistens im Urlaub oder auf Klassenfahrt und in Tschechien schon ganz oft.“ (Z. 367) „[...]“, meine Oma wohnt in Sachsen, direkt an der Grenze, Und dann bin ich immer mit einer Freundin zu Fuß rüber nach Tschechien einkaufen gegangen und habe meine Hörnchen geholt (lacht).“ (Z. 372-374)</p> <p>B8: „Ich war vorher schon einmal in Prag, aber auch nur fünf Tage zur Klassenfahrt. Sonst halt so zum Urlaub. Und eine Sprachreise nach England habe ich schon einmal gemacht.“ (Z. 322f.)</p>
K22	Motivation für weitere Mobilitätsmaßnahmen im Ausland	Das Praktikum hat die Alumni dazu motiviert, auch an weiteren Mobilitätsmaßnahmen im Ausland teilzunehmen.	<p>B1: „Ja, ich kann mir das gut vorstellen. Eigentlich richtig gerne in den USA und da würde ich das auch so machen, wie ich es in Tschechien hatte. Nur vielleicht ein bisschen länger, so ungefähr vier Wochen, weil man dann glaube ich noch viel mehr Erfahrungen sammeln kann.“ (Z. 454-456)</p> <p>B2: „[...] Lust hätte ich auf jeden Fall.“ (Z. 260)</p> <p>B3: „Ja und tatsächlich habe ich jetzt auch von der Schule die Möglichkeit, nächstes Wochenende vier Tage mit nach Straßburg zu fahren und das mache ich auf jeden Fall.“ (Z. 417-419)</p> <p>B3: „Ich finde, das war eine sehr einschneidende Erfahrung für mich. Ich persönlich habe die Erfahrung wirklich genossen und ich würde das jederzeit</p>

			<p>wiedermachen.“ (Z. 424-426)</p> <p>B3: „Ja, jetzt könnte ich mir sowas schon vorstellen, ein halbes Jahr oder so. Mich würde England sehr interessieren, London.“ (Z. 444f.)</p> <p>B4: „Definitiv. Ich bin da viel viel offener.“ (Z. 391) „Ich würde sowas auf jeden Fall immer wieder machen, weil ich gesehen habe, dass mir das gutgetan hat, auch einfach mal hier weg zu kommen. Auch mal was ganz anderes zu sehen. Einen anderen Alltag zu haben. Ich glaube ich würde überall hingehen. Ich würde alles einfach mal ausprobieren, dadurch, dass man mit Englisch einfach überall weiterkommt (lacht).“ (Z. 366-370)</p> <p>B4: „Ich würde es auf jeden Fall jedem weiterempfehlen. Das sage ich auch immer in meinem Betrieb. Die haben hier auch Informatikkaufleute. [...]. Denen habe ich auch gesagt: „Wenn ihr die Chance habt, dann nehmt es mit.“ (Z. 396-400)</p> <p>B5: „Wir hatten jetzt noch ein Projekt und die fahren nach Mallorca und das würde ich auch richtig gerne machen. Die haben da halt auch gearbeitet und das würde ich auch gerne machen. Und ich würde auch gerne wieder einen Beruf ausüben im anderen Land, also wieder ein Praktikum praktisch.“ (Z. 298-301) „[...] [und] auf jeden Fall vier Wochen gehen. Zwei Wochen sind einfach zu kurz. Man hat sich praktisch gerade erst eingelebt und dann wird man da gleich wieder rausgerissen.“ (Z. 305ff.)</p> <p>B5: „Auf jeden Fall, gerade auch, weil es (das Praktikum) so positiv war.“ (Z. 322)</p> <p>B6: „Könnte ich mir auf jeden Fall vorstellen. Also mir hat es super gefallen. Ich könnte es auch jedem empfehlen und ich würde das auch wieder machen.“ (Z. 414f.) „[...] ein Praktikum [...], gerne auch länger als drei Wochen [...]. Also in einem größeren Unternehmen etwas kennenzulernen und Erfahrungen zu sammeln. [...] Ja, auf jeden Fall nicht zu weit weg (lacht). So im Umland vielleicht. [...] Also eher in den Nachbarländern.“ (Z. 421-425)</p> <p>B6: „Das war ja so das erste Mal, dass ich Auslandserfahrungen sammeln konnte und ich habe sogar auch wirklich Lust, vielleicht in Prag zu arbeiten.“ (Z. 431f.)</p>
--	--	--	--

			<p>B7: „Ja, also zurzeit haben wir auch in der Schule das Belt Projekt. Das ist in Deutschland und Dänemark und da bin ich auch zurzeit mit drin.“ (Z. 382f.) „Ja schon, aber ich muss halt erstmal mein Englisch aufbessern. Das ist erstmal so mein Ziel und dann nochmal ins Ausland, ja das wollte ich schon nochmal machen.“ (Z. 394f.) „Also mich interessiert zum Beispiel auch sehr Amerika, mal auf ein College gehen. [...]. Und dann ist es schon so, dass es mich interessiert, wie die da arbeiten und wie es da ist, zur Schule zu gehen. Und auch besonders, wie die Englisch reden, das interessiert mich auch.“ (Z. 401-408)</p> <p>B8: „Ja, auf jeden Fall. Ob man schlechte oder gute Erfahrungen sammelt, ist ja eigentlich egal. Man wird dadurch auf jeden Fall nicht dümmer. Und ich würde das immer wieder machen. Also gerne auch mal etwas Anderes. Drei Wochen kriegt man immer irgendwie irgendwo untergebracht. Ein Jahr würde ich jetzt glaube ich nicht nochmal weggehen. Aber weniger als drei Wochen wären auch kritisch, weil man dann einfach die Leute und den Alltag zu wenig kennenlernt. Wenn man wirklich sehen möchte, wie die Leute leben, dann sollte man drei oder vier Wochen auf jeden Fall weggehen. Und wohin? Irgendwohin, wo ich halt noch nicht war. Was ich nochmal interessant finden würde, wären Indien und Thailand, also so die Ecke.“ (Z. 331-339)</p>
K23	Erneute Teilnahme an FBP	Die Alumni können sich vorstellen, auch an dem gleichen Projekt nochmal teilzunehmen.	<p>B1: „Ungerne, weil [...] ich hätte mir gewünscht, dass die Kommunikation auf Englisch besser gewesen wäre.“ (Z. 479-481)</p> <p>B3: „Ich würde wahrscheinlich schon teilnehmen. Ich würde dann aber eher nach Frankreich fahren, weil in Tschechien war ich ja schon.“ (Z. 473f.)</p> <p>B4: „Ja, ich würde auch nochmal nach Tschechien gehen. Definitiv. Mir hat es da gut gefallen, ich habe mich da gut aufgehoben gefühlt.“ (Z. 415f.)</p> <p>B5: „Ja, das würde ich machen.“ (Z. 359) „[...] dann würde ich auch wieder in die Tierarztpraxis gehen. Die haben mir sogar vorgeschlagen, falls ich nochmal kommen möchte, dass ich dann jederzeit wiederkommen kann. Das fand ich total lieb. Und das würde ich dann auch machen.“ (Z. 364ff.)</p> <p>B6: „Ich würde es auf jeden Fall, denke ich, nochmal machen, ja. Also es hilft</p>

			<p>ja auch im Beruf noch weiter.“ (Z. 481f.)</p> <p>B7: „Ja, auf jeden Fall. Also das auch. Vielleicht auch mal in einem anderen Beruf und vielleicht auch in einem anderen Land.“ (Z. 430f.)</p> <p>B8: „Also wenn die [Praktikant/-innen vom letzten Mal] jetzt auch nochmal wieder mitkommen würden, dann auf jeden Fall. Ja und alle anderen lernt man ja kennen. Doch, würde ich wieder machen.“ (Z. 380ff.)</p>
K24	Wissen über Mobilitätsmaßnahmen im Ausland	Die Alumni kennen weitere Möglichkeiten an Mobilitätsmaßnahmen im Ausland teilzunehmen.	<p>B1: „Leider nicht, also ich kenne nur das Projekt, was mich nach Tschechien gebracht hat, aber das war es dann auch.“ (Z. 463f.)</p> <p>B2: „Ja, ich werde jetzt beruflich öfter mal im Ausland sein, besonders im Osten, so in Russland, Weißrussland, Ukraine, vielleicht auch ein bisschen Asien, Kasachstan.“ (Z. 265f.)</p> <p>B3: „Ich weiß über das Erasmus Programm Bescheid, weil ich davon auch früher schon einmal gehört habe. Ansonsten halt über die Schule. Ich weiß, dass es auch die Möglichkeit von Au-Pair und sowas gibt.“</p> <p>B4: „Ja, ich habe schon überlegt Work und Travel zu machen. Oder Au-Pair könnte ich auch machen, aber das wäre nicht so meins. Ich glaube Work und Travel wäre eher was für mich.“ (Z. 383f.)</p> <p>B5: „Also unsere Schule bietet das halt an. Und ich denke es gibt auch so viele Förderungsmöglichkeiten. Man kann sich ganz viel bewerben.“ (Z. 313f.)</p> <p>B6: „Zurzeit nicht, nein.“ (Z. 438)</p> <p>B7: „Ja, durch diesen Informationstag an der Schule, wo total viele Schulen Auslandsplätze und auch Ausbildungspraktika für ein Jahr im Ausland angeboten haben.“ (z. 388f.)</p> <p>B8: „Ja. Da gibt es ja ganz viel. Da gibt es ja so viele Mittel und Wege. Ob jetzt als Au-Pair oder irgendwas anderes. Ja, da kenne ich mich aus.“ (Z. 349f.)</p>

Zusatz: Persönlicher Mehrwert des Praktikums			
K25	Persönlicher Mehrwert der FBP in Tschechien	Die Alumni sehen einen persönlichen Mehrwert/ Zugewinn durch die Teilnahme an FBP und können diesen für sich beschreiben.	<p>B2: „Ja, das war auf jeden Fall ein voller Erfolg. Die Arbeit an sich war wirklich interessant. Das war eine Erfahrung, die man auf jeden Fall gemacht haben muss.“ (Z. 49f.)</p> <p>B2: „Ich glaube das war ganz normal, dass ich ein bisschen Muffen hatte, also ein bisschen Angst hatte, ins Ausland zu gehen. [...] Aber ich glaube, dass man sich einfach nur trauen muss. Angst ist zwar berechtigt, aber man sollte trotzdem keine Angst haben. Die sollte einen nicht daran hindern, ins Ausland zu gehen.“ (Z. 276-282)</p> <p>B3: „[...] denke ich, dass man einfach mit weniger Vorurteilen an die Sache herangeht, was beispielsweise Kinder mit Migrationshintergrund angeht [...] Ich habe [auch] für mich erkannt, wie es ist, mit dieser Sprachbarriere umzugehen und ich nehme das durchaus für das spätere Arbeitsleben mit.“ (Z. 138-144)</p> <p>B3: „Für mich persönlich habe ich aus dem Praktikum mitgenommen, dass man einfach allgemein weniger Vorteile hat, wenn man mit anderen Kulturen in Berührung kommt. Ich habe auch für mich die Erfahrung gemacht, dass man auch mit Menschen zu kommunizieren kann, wenn man nicht deren Sprache spricht. Das Gestik und Mimik auch eine einheitliche Sprache sein können, die man miteinander spricht. Man geht auch ganz anders auf Menschen zu. Ich finde auch, dadurch, dass wir eine Kleingruppe waren, auch dieser Zusammenhalt innerhalb dieser Kleingruppe in der Zeit gewachsen ist, weil man einfach die gleichen Erfahrungen macht. Man lernt die Leute auch ganz anders kennen in der Kleingruppe.“ (Z. 457-465)</p> <p>B4: „Ich bin auf jeden Fall offener geworden, einfach von der Einstellung her und wie ich mit Dingen umgehe. Das ist für mich schon was ganz Großes. Ich merke das, wenn irgendwelche Entscheidungen vor mir liegen, das ich damit viel offener umgehe und nicht gleich von Anfang an so verschlossen daran herangehe und sage „Nein, das möchte ich nicht.“ Sondern dass ich es einfach mal probiere.“ (Z. 406-410)</p> <p>B4: „Für uns war das auf jeden Fall eine super Erfahrung.“ (Z. 46f.)</p> <p>B4: „Ich war erst nicht so offen dazu eingestellt, weil ich diese Probleme im</p>

			<p>Englischen habe. Deswegen war ich ein bisschen ängstlich und dachte: „Ah, ich bin mir nicht 100%ig sicher. Soll ich das wirklich machen?“ Als ich zurückkam, haben ganz viele gesagt: „Eh du hast dich ganz schön verändert.“ Und das einfach nur in drei Wochen war schon extrem. Ich bin viel offener geworden gegenüber diesen Erfahrungen, einfach mal ins Ausland zu gehen, aber auch allgemein in meinem Alltag unter Kollegen. Ich gehe jetzt gerne woanders auf die Leute zu. Für mich hat das auf jeden Fall ganz viel gebracht.“ (Z. 130-137)</p> <p>B5: „[...] es sich lohnt, offen für Neues zu sein, für eine neue Kultur, für eine neue Sprache und für eine neue Umgebung vor allem. Auch mal was auszuprobieren und dass man nicht so eine Angst davor haben sollte, dass die eine andere Sprache sprechen, weil man sich in der Regel immer irgendwie verständigen kann. Und dass man dadurch auch nette Leute kennenlernt und teilweise auch Freundschaften findet.“ (Z. 349-353)</p> <p>B6: „Ich habe auf jeden Fall die tschechische Kultur kennengelernt. [...]. Ich habe im Personal viel mitgenommen, viele Erfahrungen gesammelt, auch relevante Berufserfahrungen, die ich jetzt in Bewerbungen nachweisen kann. Ich habe auch von der Kultur, wie die Leute ticken, habe ich kennengelernt. Halt die Unterschiede zwischen Tschechien und Deutschland habe ich einfach mal kennengelernt. [...].“ (Z. 465-471)</p> <p>B7: „Ich habe aus dem Praktikum mitgenommen, dass es wichtig ist, dass man Menschen zuhört. Also wenn man mit jemandem redet, dass man wirklich aufpasst und zuhört. Dass man die Sachen dann auch so umsetzen kann und auch, dass wenn man entspannter arbeitet, man scheinbar fröhlicher ist.“ (Z. 422-425)</p> <p>B8: „Ich fand es auf jeden Fall interessant. Ich bin der Meinung, dass ich das Leben da alles ein bisschen kennengelernt habe, ein bisschen auch so die unterschiedlichen Ansichten. [...]. Ich muss tatsächlich sagen, dass das auch das erste Mal war, dass man wirklich mal ein bisschen selbstständiger sein musste. [...]. Man war schon gut betreut, aber man war auch wirklich ein Stück mehr selbstständiger, mit dem langen Arbeitsweg mit dem drei, vier Mal</p>
--	--	--	--

			umsteigen mit der S-Bahn, dass man sich selber orientieren und organisieren musste. Das habe ich dann im Nachhinein dann auch ein bisschen mehr zu schätzen gewusst, dass Mama immer das Essen auf den Tisch gestellt hat und ich meine Wäsche nicht selber waschen musste. (lacht).“ (Z. 361-371)
K26	Einschätzung des Praktikums	Die Alumni schätzen Auslandsaufenthalt im Hinblick auf den Zugewinn für ihre Zukunft ein.	<p>B1: „Ich glaube 7, eher weniger.“ (Z. 487)</p> <p>B2: „Dann würde ich 2 sagen.“ (Z. 292)</p> <p>B3: „Ich würde 3 oder 4 sagen. Ich denke, dass Englisch vielleicht mehr gefragt ist, sage ich mal. Aber das es durchaus positiv sein kann, wenn man vorweisen kann, dass man Erfahrungen gemacht hat auch mit anderen Kulturen. Also, dass sich das auch positiv auswirken kann.“ (Z. 485-488)</p> <p>B4: „Also dann würde ich 3 sagen. Von der Arbeit her ist es nicht wirklich ein großer Unterschied zu Deutschland. Von daher ist es jetzt nicht unbedingt, dass ich da was gelernt habe, was ich hier nicht lernen könnte. Aber so einfach vom Menschlichen her und einfach für die Erfahrung für mich selber, da finde ich, dass mir das auch einfach für die Zukunft sehr weitergeholfen hat.“ (Z. 427-431)</p> <p>B5: „Ich würde auf jeden Fall eine 2 geben.“ (Z. 372)</p> <p>B6: „Da würde ich auf jeden Fall eine 1 für geben. Auf jeden Fall, weil man sieht mal etwas anderes. Man sammelt Auslandserfahrungen und es ist halt eine Möglichkeit, die sich nicht immer bietet. Es ist auch eine Sache, die können, ich denke nicht viele Leute vorweisen und das kann halt auch im Bewerbungsverfahren den Unterschied machen. Also es bringt einen halt weiter.“ (Z. 491-495)</p> <p>B7: „Ja, also (...) 2 würde ich sagen.“ (Z. 437)</p> <p>B8: „(...) 2 oder 3 würde ich auf jeden Fall sagen. Ich würde jetzt nicht sagen, dass der Aufenthalt in Tschechien mein Leben komplett verändert hat, aber es war schon eine Erfahrung wert, das auf jeden Fall. [...]. Das hat was gebracht.“ (Z. 389-395)</p>

Anhang C: Interviewtranskripte digital beigefügt

Interviewpartner/-in B1

Interviewpartner/-in B2

Interviewpartner/-in B3

Interviewpartner/-in B4

Interviewpartner/-in B5

Interviewpartner/-in B6

Interviewpartner/-in B7

Interviewpartner/-in B8

Selbständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, Julia Köpke, die vorliegende Arbeit selbstständig und nur mit den angegebenen Hilfsmitteln angefertigt zu haben sowie alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, durch die Angabe der Quellen als Entlehnung kenntlich gemacht zu haben.

Dresden, 10.07.2017

Unterschrift