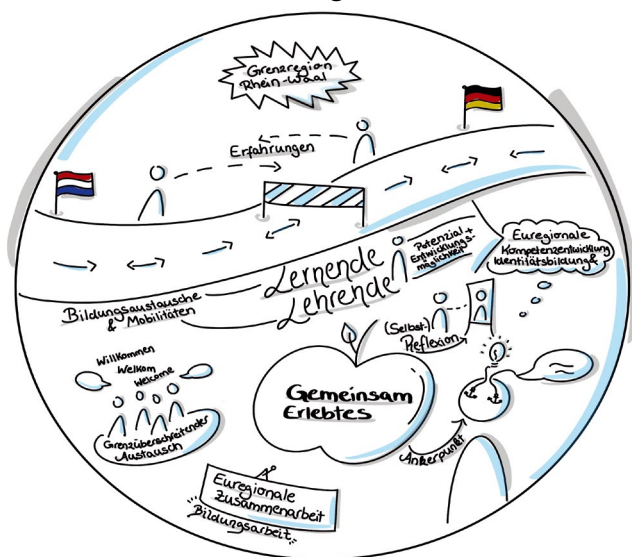


Wirtschafts- und Berufspädagogische Texte

Petra Frehe-Halliwell / H.-Hugo Kremer (Hrsg.)

EUREGIO MOBILITY IN DER BERUFLICHEN BILDUNG

Über die Grenze gehen & denken



H.-Hugo Kremer, Jana Stelzer,
Stephanie Wilde

Band 4

EUREGIO MOBILITY IN DER BERUFLICHEN BILDUNG

Über die Grenze gehen & denken

H.-Hugo Kremer, Jana Stelzer, Stephanie Wilde

Dieses Projekt wird aus Mitteln des Interreg VI gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorenschaft.

Ein Eusl-Titel bei wbv Publikation

© 2022 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv: Clara-Vivian Ammann

Bestell-Nr.: I72432
ISBN (Print): 978-3-7639-7243-2
ISBN (E-Book): 978-3-7639-7244-9
DOI: 10.3278/9783763972449

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft und ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken zur Förderung von Open Access in der Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung und Fachdidaktik.

Bibliothek der Pädagogischen Hochschule **Freiburg** | Bibliothek der Pädagogischen Hochschule **Zürich** | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF **Berlin** | Bibliotheks- und Informationssystem (BIS) der Carl von Ossietzky Universität **Oldenburg** | DIPF|Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation **Frankfurt a. M.** | Freie Universität **Berlin** – Universitätsbibliothek | Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule **Karlsruhe** | Leibniz-Institut für Bildungsmedien|Georg-Eckert-Institut **Braunschweig** | Medien- und Informationszentrum/Leuphana Universität **Lüneburg** | Pädagogische Hochschule **Schwäbisch Gmünd** | Staats- und Universitätsbibliothek **Bremen** | Staats- und Universitätsbibliothek **Hamburg** | Staatsbibliothek zu **Berlin** – Preußischer Kulturbesitz | Technische Informationsbibliothek (TIB) **Hannover** | Technische Universität **Berlin**/Universitätsbibliothek | Universitätsbibliothek **Greifswald** | Universitätsbibliothek **Leipzig** | Universitätsbibliothek **Siegen** | Universitäts- und Landesbibliothek **Bonn** | Universitäts- und Landesbibliothek **Darmstadt** | Universitäts- und Landesbibliothek **Düsseldorf** | Universitäts- und Landesbibliothek **Münster** | Universitäts- und Stadtbibliothek **Köln** | Universitätsbibliothek **Augsburg** | Universitätsbibliothek **Bielefeld** | Universitätsbibliothek **Bochum** | Universitätsbibliothek der LMU **München** | Universitätsbibliothek der Technischen Universität **Hamburg** | Universitätsbibliothek der Humboldt-Universität zu **Berlin** | Universitätsbibliothek **Duisburg-Essen** | Universitätsbibliothek **Erlangen-Nürnberg** | Universitätsbibliothek **Gießen** | Universitätsbibliothek **Graz** | Universitätsbibliothek **Hildesheim** | Universitätsbibliothek J. C. Senckenberg (Goethe-Universität) **Frankfurt a. M.** | Universitätsbibliothek **Kassel** | Universitätsbibliothek **Mainz** | Universitätsbibliothek **Mannheim** | Universitätsbibliothek **Marburg** | Universitätsbibliothek **Osnabrück** | Universitätsbibliothek **Potsdam** | Universitätsbibliothek **Regensburg** | Universitätsbibliothek **Trier** | Universitätsbibliothek **Vechta** | Universitätsbibliothek **Wuppertal** | Universitätsbibliothek **Würzburg**

Inhalt

Euregio Mobility in der beruflichen Bildung: Über die Grenze gehen und denken – Abstract	9
Euregio Mobility in vocational education and training: Crossing borders, opening minds – Abstract	10
1 Euregio Mobility in einer Grenzregion: Über die Grenze gehen und denken	11
1.1 Hinführung und Ansatzpunkte	11
1.2 Euregio Mobility: Eine Einführung	12
1.2.1 Euregio Mobility: Relevante Aspekte zur Kennzeichnung	15
1.2.2 Navigating Euregio Mobility: Eine Einführung	19
1.2.3 Navigating Euregio Mobility: Relevante Aspekte zur Kennzeichnung	20
1.3 Euregio-Mehrwert und euregionale Ziele	24
1.4 Kontext dieser Studie	27
1.5 Treffen, Dokumentation, Datenerhebung und Überblick des Berichts	28
2 Euregio Rhein-Waal: Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung im Rahmen des Netzwerks Ler(n)ende Euregio	33
2.1 Euregio als Rahmen	33
2.2 Euregio Rhein-Waal: Annäherungen	35
2.3 Euregio zwischen Grenzregion und Nachbarschaft	40
2.4 Euregio Rhein-Waal: Potenziale und Herausforderungen	46
2.5 Ausblick: Erfahrungen in der Zusammenarbeit, Treiber und Hemmnisse	52
3 Das Netzwerk Ler(n)ende Euregio: Möglichkeiten und Meilensteine	57
3.1 Ziele des Netzwerks Ler(n)ende Euregio	58
3.1.1 Zielsetzung zur Entwicklung euregio-naler Kompetenzen	59

3.1.2	Euregionale Kompetenzen: Wie werden sie im Netzwerk Ler(n)ende Euregio gefördert?	61
3.1.3	Tandems und Bildungsaustausche	62
3.2	Phasen der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit in der Berufsbildung im Netzwerk Ler(n)ende Euregio	64
3.2.1	Hintergrund	64
3.2.2	Zahlen zum Netzwerk Ler(n)ende Euregio	65
3.2.3	Eine Chronologie des Netzwerks Ler(n)ende Euregio	67
3.2.4	Arbeitsphasen im Netzwerk der Ler(n)enden Euregio	69
3.2.5	Überblick zum Evaluationsdokument 2015–2019 (Evaluations- forschung Ler(n)ende Euregio)	74
3.2.6	Verstärkung der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit ..	83
3.2.7	Einschätzungen zur Zusammenarbeit im Bereich der Berufsbildung	84
4	Grenzüberschreitende Zusammenarbeit: Stand und Potenzial von Mobilitäten in der beruflichen Bildung	85
4.1	Netzwerk Ler(n)ende Euregio: Zugang und Rahmen für Bildungs- und Mobilitätsarbeit in der Grenzregion	85
4.2	Einblicke in Erasmus+ Mobilitäten in den Niederlanden und Deutschland	90
4.2.1	Erasmus+ in den Niederlanden und Deutschland: Ausge- wählte quantitative Daten	90
4.2.2	Die Perspektive der Lernenden und des Bildungspersonals ..	101
4.3	Unterstützung der Grenzregion: Das Förderprogramm Interreg Deutschland-Niederland	103
4.4	Einblicke in Perspektiven von Lernenden: Treiber und Hemm- nisse von Mobilitäten in einer Grenzregion (Mit-Autorin: C.V. Ammann)	106
4.4.1	Einführung und Erkenntnisinteresse im Hinblick auf die Perspektive von Lernenden	106
4.4.2	Einblicke in die gewonnenen Erkenntnisse	108
4.4.3	Fazit: Relevanz für die grenzüberschreitende Zusammen- arbeit	126
4.5	Zusammenführung: Begründungen für Mobilitäten in der Berufs- bildung	128

5	Grenzüberschreitende Zusammenarbeit in der Ler(n)enden	
	Euregio: Beschreibungen der Arbeit in den Tandems	131
5.1	Beschreibende Darstellung des Tandems A	139
5.1.1	Motivationen für das Tandem A	140
5.1.2	Gestaltung des Tandems A	147
5.1.3	Herausforderungen dieses Tandems	151
5.1.4	Dokumentation und Reflexion auf Projekt- und Akteurebene	152
5.2	Beschreibende Darstellung des Tandems B	154
5.2.1	Motivationen für das Tandem B	155
5.2.2	Gestaltung des Tandems B	157
5.2.3	Herausforderungen dieses Tandems	160
5.2.4	Dokumentation und Reflexion auf Projekt- und Akteurebene	163
5.3	Beschreibende Darstellung des Tandems C	165
5.3.1	Motivationen für das Tandem C	166
5.3.2	Gestaltung des Tandems C	168
5.3.3	Herausforderungen dieses Tandems	170
5.3.4	Dokumentation und Reflexion auf Projekt- und Akteurebene	173
5.4	Euregio Mobility: Gestaltungsformen, Erfahrungsgewinn und weiteres Potenzial	175
6	Digitalisierung als Chance und Herausforderung für Mobilitäten ...	193
6.1	Rahmenbedingungen für Digitalisierungsmaßnahmen in berufs- bildenden Kontexten in Deutschland und in den Niederlanden	196
6.2	Digitalisierung im Rahmen der Mobilitäten in der Euregio Rhein- Waal	201
6.2.1	Mobilitäten in der Euregio Rhein-Waal: eine Einführung mit Blick auf gegenwärtige und prospektive Digitalisie- rungsprozesse	202
6.2.2	Nutzung von Digitalisierung für Mobilitäten	208
6.3	Stimmungs- und Erfahrungsbild der Lehrenden zur Intervention digitaler Begleitinstrumente im Rahmen von Mobilitäten in der Euregio Rhein-Waal – Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie	222
6.3.1	Einführung in die qualitative Interviewstudie	222
6.3.2	Vorstellung der Ergebnisse	229
6.4	Navigating Euregio Mobility vor dem Hintergrund der Interview- studie zu digitalen Begleitinstrumenten	269
6.4.1	Ein digitalgestützter Handlungsrahmen von Mobilitätspro- zessen	269

6.4.2	Gestaltungsprinzipien im Umgang mit digitalen Begleitinstrumenten im Rahmen von Mobilitäten	279
6.5	Reflexive Zusammenführung der Ergebnisse	283
7	Zusammenführung: <i>Euregio Mobility</i> in der Euregio Rhein-Waal	287
7.1	Euregio Mobility: Zugänge und Merkmale	287
7.2	Zusammenführung: Navigating Euregio Mobility	290
7.3	Navigating Euregio Mobility: ein Handlungsrahmen für die Ausgestaltung von Euregio Mobility	297
7.4	Ausblick: Über Grenzen gehen, denken und handeln	311
	Literaturverzeichnis	319
	Anhang	329
Anhang I	Begriffskompass: Erklärungen zur Terminologie im Gesamtbericht	329
Anhang II	Das Bildungssystem in den Niederlanden	334
Anhang III	Das Bildungssystem in Deutschland	335
Anhang IV	Euregio Mobility: Shaping a framework for mobilities and exchanges: A toolkit for learners, teachers and vocational colleges	336
	Angaben zu den Autor*innen	349

Anmerkung der Autorenschaft

Dieses Projekt wird aus Mitteln des Interreg VI gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorenschaft.

Euregio Mobility in der beruflichen Bildung: Über die Grenze gehen und denken

Abstract

Diese Publikation stellt sowohl das Potenzial als auch die Herausforderungen grenzüberschreitender Mobilitäten in der beruflichen Bildung in einer europäischen Grenzregion (in diesem Fall der Euregio Rhein-Waal) dar. Durch eine Begleitforschung tandembasierter Austausche mit sechs berufsbildenden Schulen in dieser deutsch-niederländischen Grenzregion konnten Erkenntnisse gewonnen werden, die den möglichen Mehrwert dieses Ansatzes im Sinne nachhaltiger und chancengenerierender Mobilitäten erkennen lassen. Diese werden über die Konstrukte ‚*Euregio Mobility*‘ und ‚*Navigating Euregio Mobility*‘ dargestellt.

Diese Tandemaustausche finden im Kontext des Netzwerks Ler(n)ende Euregio (<https://lerende-euregio.com/de/>) statt. Das Netzwerk richtet weitere Aktivitäten aus, wie zum Beispiel berufsbezogene Wettbewerbe mit bi-nationalen Teams, Unterstützung beim berufsbezogenen Spracherwerb und bei der Sprachpraxis für Deutsch und Niederländisch, autorisierte Beschreibungen einiger Berufe in der Grenzregion sowie Beratung für Interessierte, die im Nachbarland eine Ausbildung oder einen Arbeitsplatz suchen.

Als Besonderheit der Tandemaustausche sei die Bildungsgangorientierung anzuführen, die im Rahmen der Tandempartnerschaften in den Bereichen Einzelhandel/E-Commerce, Erzieher/-in und Gartenbau stattfinden. Die Publikation argumentiert, dass der Austausch zwischen Lernenden und Lehrenden bedeutend ist, da der Rollentausch zwischen Gast und Gastgeber*in allen Teilnehmenden eine neue Perspektive bieten kann.

Insofern liefert der Ansatz, der in dieser Publikation dargestellt wird (Tandemaustausche in einer Grenzregion, die bildungsgangorientiert, nachhaltig und niederschwellig sind) einen relevanten Beitrag zur Palette von Mobilitäten in der beruflichen Bildung.

Euregio Mobility in vocational education and training: Crossing borders, opening minds

Abstract

This publication presents the potential as well as the challenges of cross-border mobilities in vocational education and training (VET) in a European border region (in this case, the Rhine-Waal region). The research reports on tandem-based exchanges with six VET institutions in this German-Dutch border region and insights were gained which revealed the possible value-added of this approach in terms of providing sustainable and accessible mobility opportunities. These are presented using the constructs of '*Euregio Mobility*' and '*Navigating Euregio Mobility*'.

These tandem exchanges operate within the context of a specific network, the Network Learning Euregio (<https://lerende-euregio.com/de/>) which organises further activities such as skills competitions with bi-national teams, support for vocationally-relevant language learning in German and Dutch and authorised descriptions of particular occupations in the border region as well as advice for those interested in finding training or employment in the neighbouring country.

One particular feature of the tandem exchanges is that they are organised through the specific training pathways. In this research, the three pathways represented are retail and e-commerce, early years education and horticulture. The publication argues that the exchange between both learners and teachers is significant and that the switch of roles between host and guest can offer all participants a new perspective.

The approach to mobilities in VET presented in this publication (tandem exchanges in a border region, which are organised around the training pathways and are sustainable and accessible) offer a relevant contribution to the palette of mobilities available in VET.

1 Euregio Mobility in einer Grenzregion: Über die Grenze gehen und denken

1.1 Hinführung und Ansatzpunkte

Mobilitäten kennzeichnen Bildungsaufenthalte im Ausland. Dabei setzen Mobilitäten an unterschiedlichen Zielkorridoren an und sind mit dem Anspruch verbunden, zur gesellschaftlichen Entwicklung beizutragen. Mobilitäten zielen so auch darauf ab, den Zusammenhalt zu stärken, Ausgrenzungen abzubauen und das Demokratieverständnis zu stärken. Berufliche Bildung soll dazu befähigen in internationalen Arbeits- und Berufszusammenhängen zu agieren, Einblicke und andere Perspektiven sowie das eigene Potenzial in der Auseinandersetzung im Rahmen von Mobilitäten zu erhalten. Dabei werden insbesondere über das Programm Erasmus+ umfassende Anstrengungen zur Eröffnung von Mobilitäten für Lernende¹ in der beruflichen Bildung unternommen. Ebenso wird erkennbar, dass eine systematische Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung erforderlich ist. Insgesamt bieten Mobilitäten vielfältige Potenziale und Entwicklungsmöglichkeiten für Lernende, Reform und Modernisierung beruflicher Bildung, mögliche Erfahrungen für internationale Perspektiven und Demokratie.

Diese grundlegenden Potenziale haben wir in der Bildungsarbeit im Netzwerk Ler(n)ende Euregio gesehen. Das vorliegende Teilprojekt im Rahmen von Taal Verbindt hat dies aufgenommen und zielt darauf ab, Mobilitäten im Rahmen euregionaler Zusammenarbeit zu gestalten. Dieser Bericht basiert einerseits auf eine umfassende Analyse der Aktivitäten im sich schrittweise weiterentwickelnden Netzwerk ‚Ler(n)ende Euregio‘ und andererseits auf der pilothaften Gestaltung von Bildungsaufenthalten im Rahmen von Tandemprojekten in der Grenzregion Rhein-Waal. Der Begriff Tandem bezieht sich auf den wechselseitigen Austausch zwischen berufsbildenden Bildungseinrichtungen in der Grenzregion Rhein-Waal. In der aktuellen Pilotstudie bezieht sich der Begriff des Tandems auf die Ebene der Institution, weil jeweils zwei Institutionen in zwei verschiedenen Ländern miteinander kooperieren. Die Lernenden profitieren von

1 Das in dieser Arbeit gewählte generische Maskulinum bezieht sich zugleich auf die männliche, die weibliche und andere Geschlechteridentitäten.

dieser Tandemarbeit, indem sie an Bildungsaustauschen teilnehmen, während sie die Partnerschule und relevante Betriebe besuchen, den Gegenbesuch in der eigenen Schule erleben und möglicherweise mitgestalten. Dies gilt wiederum auch für die Lehrenden. Damit wird der Einbindung von Mobilitäten in einen systemischen bzw. politischen Entwicklungsrahmen Rechnung getragen und darauf basierend der Frage nachgegangen, inwiefern Mobilitäten und Bildungsaufenthalte für die berufliche Bildung in der Euregio systematisch herangezogen werden können. Dabei wird erkennbar, dass bestehende Mobilitätskonzepte durchaus auch für Partnerschaften und Bildungsaufenthalte in der Euregio Rhein-Waal greifen können. Darüber hinaus sind allerdings auch spezifische Gestaltungsformen etabliert, die besondere Potenziale für die Entwicklung der Euregio Rhein-Waal und die Lehrenden und Lernenden in diesen Programmen bieten.

Die Kennzeichnung *Euregio Mobility* weist hier auf besondere Potenziale und Gestaltungsformen und kann über die Analysen in diesem Bericht herausgearbeitet werden.

1.2 Euregio Mobility: Eine Einführung

Wir möchten bereits an dieser Stelle des Berichts ein grundlegendes Konzept einführen, welches im Rahmen der Erarbeitung eingeführt wurde und aus unserer Sicht als wichtiger Referenzpunkt zur Entwicklung einer euregionalen Bildungsarbeit herangezogen werden kann. Wir haben mit dem Konzept *Euregio Mobility* zunächst versucht, die Besonderheiten von Mobilitäten in der Euregio Rhein-Waal zu adressieren, und möchten dies bereits an dieser Stelle einfügen, um dem Leser/der Leserin die Chance anzubieten, diese Gestaltungschance für eine euregionale Bildungsarbeit mitzuführen. Grundsätzlich ist mit dem Konzept *Euregio Mobility* die Aufforderung verbunden, den besonderen Gestaltungserfordernissen der Euregio Rhein-Waal gerecht zu werden und diese auszudifferenzieren. Dabei können partiell tradierte Konzepte, wie z. B. Erasmus Mobilitäten, aber auch länderspezifische Programme eingebunden werden. Wir werden zunächst das Konzept *Euregio Mobility* einführen und einen Gestaltungsrahmen aufspannen, daran anschließend die Abgrenzung insbesondere zu verbreiteten Mobilitätsformen in der beruflichen Bildung aufzeigen und diesen Bereich mit Ausweis von zentralen Eckpunkten von *Euregio Mobility* abschließen. Weiterführend deuten wir im Abschnitt *Navigating Euregio Mobility* die Gestaltung von *Euregio Mobility* in den Bildungsinstitutionen an.

Euregio Mobility: Herausforderungen aufnehmen – Chancen nutzen

Das Konzept *Euregio Mobility* führt die Besonderheiten und Potenziale von (systematischen) Bildungsaufenthalten in der euregionalen Bildungsarbeit zusammen. Dabei kommen wir auf Basis unserer Untersuchungen und Überlegungen zu dem Ergebnis, dass die besonderen Bedingungen und Herausforderungen, aber auch Möglichkeiten und Chancen einer Bildungsarbeit in und für die Euregio Rhein-Waal zu berücksichtigen sind. Bildungsaufenthalte bieten hier einen besonderen Ansatzpunkt, bedürfen jedoch auch einer spezifischen Gestaltung. Grundlegend ist ein Zusammenspiel von Anbindung an die Entwicklung der Euregio Rhein-Waal auf der einen Seite und der Entwicklung von Lernenden auf der anderen Seite. Diese beiden Facetten können nicht isoliert, sondern lediglich im Zusammenhang betrachtet werden.

Dabei werden aus unserer Sicht sowohl auf individueller als auch regionaler Ebene Aspekte zur Verbesserung der Kompetenzentwicklung adressiert als auch der Auseinandersetzung und der Entwicklung eines (Selbst-)Verständnisses in und mit der Region. Dies haben wir als Identität gekennzeichnet, die sowohl in Richtung einer regionalen Identität als auch einer individuellen Rückversicherung und Positionsbestimmung dient.

Die Bildungsarbeit in der Region Rhein-Waal zielt somit sowohl auf die Stärkung von Kompetenzen der Region und von Menschen in der beruflichen Bildung als auch den Aufbau einer Identität der Region und von Menschen in der Region. Dies basiert auf verschiedenen Formaten der Interaktion in und zwischen Akteuren und zeigt sich allgemein über den Aufbau einer Netzwerkstruktur, Tandems und Bereitschaften sowie Haltungen der Akteure. Dieses grundlegende Zusammenspiel wird in der Abbildung nochmals angedeutet.

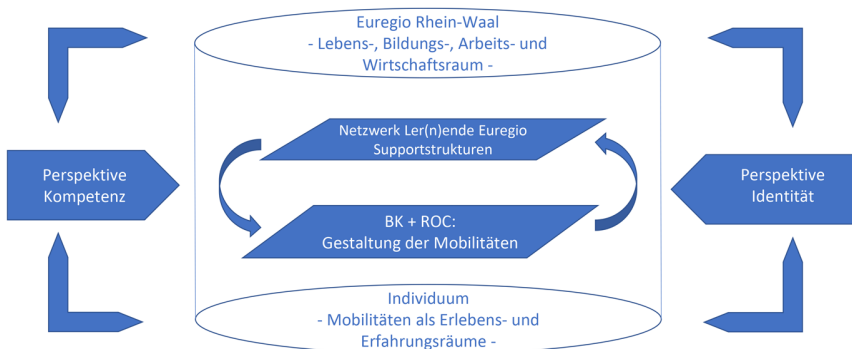


Abbildung 1: Euregio Mobility – Gestaltungsrahmen (Quelle: Eigene Darstellung)

Mobilitäten und Bildungsaufenthalte müssen den besonderen Gestaltungserfordernissen in der Euregio Rhein-Waal gerecht werden und können dann ein Potenzial für die weitere Entwicklung anbieten und entfalten. Dabei erscheint es zukünftig erforderlich, die Besonderheiten von Mobilitäten und Bildungsaufenthalten in der Euregio Rhein-Waal weiter herauszuarbeiten und die Umsetzung von Mobilitäten in die weitere programmatische Entwicklung des Netzwerks aufzunehmen. Der vorliegende Bericht arbeitet erste Ansatzpunkte auf, bietet aber insbesondere verschiedene Zugänge, um eine weiterführende Gestaltung aufzunehmen. Die Kennzeichnung von *Euregio Mobility* ist mit der Forderung verbunden, den besonderen Herausforderungen und Chancen gerecht zu werden und dies auch schrittweise weiter auszudifferenzieren. Nicht nur die COVID-19-Pandemie hat hier eine gewisse Fragilität aufgezeigt. Ebenso könnte über die Ausdifferenzierung von Mobilitätskonzepten ein Referenzpunkt zur Verstetigung euregionaler Bildungsarbeit geschaffen werden.

Euregio Mobility – Zur Entwicklung eines Mobilitätsverständnisses

Das Netzwerk Ler(n)ende Euregio kann auf vielfältige Projekte und Initiativen zurückblicken, die hier zumindest ansatzweise aufgenommen wurden. Eine zentrale Basis der Aktivitäten ist das Zusammenkommen und der Austausch von Lehrenden und Lernenden über gemeinsame Projekte, Wettbewerbe, Schulbesuche, Formen des Austauschs, also eher kurze Bildungsaufenthalte im Nachbarland. Es handelte sich oftmals um Begegnungen in Gruppen, die in den jeweiligen Bildungsgängen der jeweiligen berufsbildenden Schulen verankert sind. Die Maßnahmen im Rahmen der COVID-19-Pandemie haben die Bedeutung von ‚realen‘ Begegnungen nochmals deutlich gemacht. Die Aktivitäten mussten auch weitgehend ausgesetzt werden. Die bereits existierenden Verbindungen im Netzwerk Ler(n)ende Euregio werden hier eine gute Basis sein, um den Austausch wiederaufzunehmen.

Die Formen der Zusammenführung und der Austausch von Lernenden aus der Euregio Rhein-Waal sind so ein zentraler Ankerpunkt für die zugrundeliegenden Programme. Die Grenzregion bietet in diesem Zusammenhang spezifische Mobilitätsformate und damit Gestaltungsansätze, die über tradierte Mobilitätsansätze, wie z. B. im Rahmen des europäischen Programms Erasmus+, hinausgehen. Die Arbeit in den Tandems zeigt so sehr deutlich, dass mit Erasmus+ Grenzen gesetzt werden, die besondere Möglichkeiten eines Austauschs in der Euregio Rhein-Waal eher verhindern, und dementsprechend ein spezifisches Mobilitätsverständnis herausgearbeitet werden sollte.

Dabei war jedoch offen, welche Gestaltungsformen und Potenziale für Bildungsaufenthalte in der Euregio Rhein-Waal bestehen. Es konnte nun festgestellt werden, dass Mobilitäten im Gewand von Erasmus+ als zweiwöchige Bildungsaufenthalte im Ausland zwar durchaus in der Region verankert sind, allerdings kaum in der Breite verankert werden können. Die aufgezeigten Herausforderungen sind durchaus dem Diskurs zu Mobilitäten im europäischen Programm verhaftet. Argumente sind z. B., dass Betriebe zur Beteiligung von Lernenden zu überzeugen sind und oftmals nicht Vorteile darin sehen, ihren Auszubildenden einen Auslandsaufenthalt zu ermöglichen. Ebenso wird darauf hingewiesen, dass nicht alle Lernenden die entsprechenden Voraussetzungen besitzen, um den Anforderungen im Ausland gerecht zu werden, und hierzu eine umfassende Begleitung erforderlich ist, die in dieser Form nicht geleistet werden kann. Gleichmaßen konnten wir in den Diskursen zur Gestaltung von Mobilitäten in den Tandems feststellen, dass auch für die Bildungsaufenthalte im Rahmen der Tandemprojekte durchaus vergleichbare Ziele angestrebt wurden, wie z. B. Einblicke in die Kultur des Nachbarlandes, Abbau von Vorurteilen, Aufdecken eigener Kompetenzen, Einblicke in Arbeits- und Geschäftsprozesse im Ausland etc. Es kann sowohl für Mobilitäten im europäischen Rahmen als auch für Mobilitätsformen in der Euregio Rhein-Waal die Frage gestellt werden, inwiefern diese vielschichtigen Ziele erreicht werden können. Dieser Frage konnten wir über Einschätzungen von Lernenden, Lehrenden, Führungspersonal und dem Euregio Projektmanagement-Team nachgehen, die über diese Formen wichtiges Potenzial für die Entwicklung der Lernenden auf der einen Seite und die Euregio Rhein-Waal auf der anderen Seite gesehen haben. Dabei erfordert dies erhebliche Anstrengungen in der regionalen Bildungsarbeit und den darin beteiligten Institutionen. Es wäre erfolgsversprechend, den besonderen Gestaltungserfordernissen der Bildungsarbeit in der Euregio gerecht zu werden und die besonderen Chancen von Mobilitäten in der Euregio Rhein-Waal zu nutzen und davon ausgehend die qualitative Weiterentwicklung der beruflichen Bildung in und für die Euregio aufzunehmen.

1.2.1 Euregio Mobility: Relevante Aspekte zur Kennzeichnung

Wir haben dies zunächst programmatisch als *Euregio Mobility* gefasst und schrittweise die Auseinandersetzung gesucht, um Eckpunkte festzuhalten, die wir in den folgenden Aspekten zusammenführen:

1) Euregio Mobility zur Stärkung des regionalen Lebensraums

Euregio Mobility ist eingebunden in Programme zur regionalen Entwicklung und einem Verständnis der Euregio Rhein-Waal als ein grenzüberschreitender Lebensraum, der sich über einen gemeinsamen Wirtschaftsraum bezieht, über den Arbeitsmarkt verbunden ist und wechselseitige Bildungserfordernisse verlangt und Grenzen überschreiten möchte. Bildungsaufenthalte und Mobilitäten sind in ein derartiges Verständnis eingebunden. Dadurch leistet *Euregio Mobility* einen Beitrag, das bestehende Netzwerk zu einer nachhaltigen euroregionalen Ausbildungsinfrastruktur der Berufsausbildung zu entwickeln.

Dabei zeigt sich herausfordernd, dass die Euregio Rhein-Waal viele Gesichter hat und dementsprechend auch sehr unterschiedlich wahrgenommen wird. *Euregio Mobility* kann dies aufnehmen und Sichtweisen zueinander führen, Korridore für einen Austausch schaffen und Ideen zu einer Verankerung in der Region anbieten, aber auch die Region als Entwicklungsraum begreifen lernen.

2) Euregio Mobility: Erfahrungs- und Erlebensräume zur individuellen Kompetenzentwicklung von Lernenden anbieten

Dieser Aspekt hebt die Perspektive von Bildungsaufenthalten aus Sicht der Lernenden hervor. *Euregio Mobility* zeichnet sich hier dadurch aus, dass angestrebte Ziele eng mit den besonderen Potenzialen und Chancen verbunden sind und Lernende in der Entdeckung eigener Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten unterstützt werden können (*hidden competences*).

Die Gleichzeitigkeit von Zielen und Mitteln von Euregio soll hier nur kurz angedeutet werden: Sprach- und Kommunikationskompetenzen werden als eine wichtige Basis für die Zusammenarbeit und Austausch gesehen, ebenso bieten Bildungsaufenthalte Lernenden die Möglichkeit, über gemeinsame Erlebnisse die Bedeutung derartiger Erfahrungen zu erleben, die positive Kraft von Neugierde zu erfahren und Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten zu entdecken. Dabei zeigt sich, dass durchaus sehr unterschiedliche Kompetenzen, aber auch grundlegende Sichtweisen und Vorstellungen angestrebt werden. Neben fachlich-beruflichen Kompetenzen haben interkulturelle und soziale Kompetenzen, sprachliche Kompetenzen, aber auch demokratisches Verhalten und Persönlichkeitsentwicklung einen besonderen Stellenwert. Das Konstrukt euregionale Kompetenzen kann hier als Referenzpunkt aufgenommen und weiter differenziert werden.

3) Verankerung von Euregio Mobility über Euregio Akteure

Euregio Mobility wird von Lehrenden, Internationalisierungsbeauftragten, Sozialarbeitern und weiteren Akteuren getragen. Das persönliche Engagement ist ein zentraler Faktor für wiederkehrende Aktivitäten in der Euregio Rhein-Waal. *Euregio Mobility* erfordert das persönliche Engagement einzelner Akteure und ist auch davon abhängig. Daher gilt es, diese positiven Aktivisten der Euregio Idee zu stützen und Ihnen einen Rahmen anzubieten, aber auch die Verankerung in den Bildungsinstitutionen als eine systematische Herausforderung zu verstehen. Gleichermäßen zeigt dieses hohe individuelle Engagement, dass die Potenziale gesehen werden und die Bereitschaft besteht, *Euregio Mobility* mit Leben zu füllen.

4) Euregio Mobility als kooperativer Ansatz

Mobilitäten in der Euregio Rhein-Waal zeigen sich häufig in der Zusammenführung von Gruppen in der beruflichen Bildung in der Grenzregion und sind damit eng mit den Anforderungen in den Bildungsgängen verbunden. Dementsprechend stellt sich in besonderer Weise die Frage, welche Ausbildungsgänge auch thematisch zueinander passen. Dabei stehen diese Formen nicht im Gegensatz zu individuellen Mobilitäten, sondern können Zugänge zu z. B. Erasmus Mobilitäten anbieten und Perspektiven für einzelne Lernende eröffnen. *Euregio Mobility* ermöglicht dadurch nicht nur einen Wissensaustausch im grenzüberschreitenden Netzwerk, sondern ebenso auf dem (grenzüberschreitenden) Gebiet der beruflichen Bildung.

5) Euregio Mobility als Zusammenspiel von Mobilitäten von Lehrenden und Lernenden

Die räumliche Nähe und die Verankerung in der Region bieten besondere Potenziale zur Verschränkung von Mobilitäten von Lehrenden mit den Mobilitäten von Lernenden. Dies kann sich durch die Einbindung der Lehrenden aus dem Nachbarland in die Vorbereitung der Lernenden im Nachbarland ausdrücken und bereits die vorhandene Sichtweise auf das Leben im Nachbarland über private Kontakte schärfen. Ebenso begleiten Lehrende häufig Gruppen und haben damit die Chance, auch im Rahmen der Durchführung der Mobilitäten die Lernenden zu unterstützen und anzuregen. Dieses Zusammenspiel in den Mobilitäten von Lehrenden und Lernenden ist eine Besonderheit des Netzwerks Ler(n)ende Euregio.

6) Euregio Mobility: Verankerung in den (Aus-)Bildungsgängen

Euregio Mobility zeichnet sich durch wiederkehrende Bildungsaufenthalte von Personen, Ausbildungs- und Lerngruppen aus, die in der Arbeit von Bildungsgängen in der beruflichen Bildung fest verankert sind und wiederkehrend an Lernende in diesen Bildungsgängen herangetragen werden. Dies zeigt sich über etablierte Tandems, die momentan sehr stark über einzelne Personen getragen werden und darüber in die curriculare und organisatorische Arbeit an den Bildungsinstitutionen eingebunden werden. Die Wechselrolle zwischen der Gastrolle und der Gastgeberrolle ist eine Eigenschaft dieser Tandems. Dabei sollte die Frage eine zunehmende Bedeutung haben, wie ein Eintauchen in die andere Lebenswelt sichergestellt werden kann und wie diese Einblicke verarbeitet werden können. Damit gewinnt die Vor- und Nachbereitung von Mobilitäten an Bedeutung und ist als Bestandteil der Mobilitätsarbeit zu betrachten. Darüber hinaus können individuelle Zielkorridore und Schwerpunkte für die Mobilitäten aufgezeigt werden.

7) Euregio Mobility als niedrigschwelliges Mobilitätsangebot

Mobilitäten sind oftmals mit einem hohen individuellen Engagement verbunden, erfordern z. B. ein gewisses Selbstvertrauen, die unbekannte Situation zu bewältigen bzw. auch auszuhalten. Es fehlen häufig ausreichende Vorbereitungs- und Begleitformate und Mobilitäten sind mit der Gefahr verbunden, dass Ungleichheiten verstärkt und Lernende über fehlende Ressourcen ausgegrenzt werden. Niedrigschwellig deutet hier darauf hin, dass ein Rahmen angeboten wird, der Lernenden einen vielversprechenden und unbürokratischen Zugang zu ersten Mobilitätserfahrungen eröffnet. *Euregio Mobility* kann sich hier systematisch an spezifische Bildungsgänge wenden oder in Gruppen- und Klassenverbänden allen Lernenden den Zugang zu einer anderen Lebens- und Arbeitswelt eröffnen. Gerade hier wurde wiederkehrend die Erfahrung formuliert, dass einige Lernende auch privat die Nachbarregion noch nicht besucht haben.

Die Ausgestaltung von *Euregio Mobility* zeigt sich entsprechend der Voraussetzungen, Vorstellungen und Interessen durchaus unterschiedlich. Dies zeigt sich durchaus als Chance, niedrigschwellige Zugänge anzubieten und darüber in die Bildungsarbeit zu verankern. Dies bedarf einer weiteren Ausdifferenzierung von Mobilitätsformaten in der Euregio als Referenzpunkt für die Entwicklung für die jeweiligen Austauschformate.

1.2.2 Navigating Euregio Mobility: Eine Einführung

Die detaillierten Beschreibungen der Tandems dienen als Grundlage für die Annäherung des Konzeptes der *Navigating Euregio Mobility*. Die drei Tandems, die für diesen Bericht begleitet und beschrieben werden, zeigen, dass die Netzwerkarbeit in der Ler(n)enden Euregio durch das gemeinsam Erlebte gekennzeichnet ist. Dieses gemeinsam Erlebte ist das Kernstück von *Euregio Mobility*. Genau dies gilt es vor Ort zu gestalten. Das Potenzial von *Euregio Mobility* liegt hier insbesondere im Rahmen sowohl des nachhaltigen, langjährigen Austausches der Lehrenden als auch im Bereich der Chancengenerierung für die Lernenden. Diese beiden zentralen Faktoren bewirken, dass nachhaltige Austausche entstehen und florieren können.

Die folgende Abbildung deutet die Handlungsfelder für Euregio Akteure in den Bildungsinstitutionen an und soll einen Rahmen für die Ausgestaltung von *Navigating Euregio Mobility* vor Ort aufzeigen:

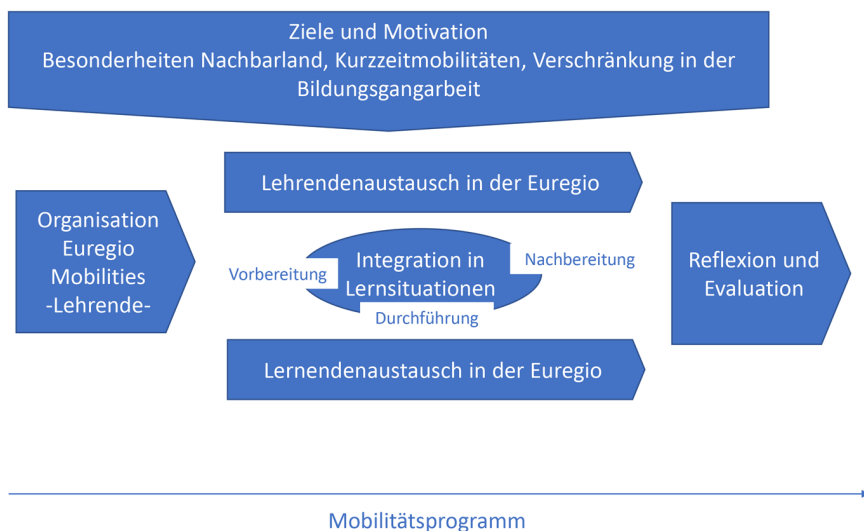


Abbildung 2: Handlungsfelder für Euregio Akteure (Quelle: Eigene Darstellung)

Der Begriff *Euregio Mobility*, der in diesem Bericht verwendet wird, ist mit dem Konzept der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit in Tandems verbunden. Hierdurch entstehen langjährige Kontakte zwischen Lehrenden, Lernenden, Institutionen und zum Teil auch Betrieben. Das Potenzial von *Euregio Mobility* ist

in dieser Zusammenarbeit verankert. In den Tandems, die in dieser Pilotstudie begleitet worden sind, zeigt sich, dass eine Zusammenarbeit zwischen Institutionen und Individuen, die eine langfristige Perspektive hat, relativ schnell zum ‚Selbstläufer‘ werden kann, wenn die Kommunikationswege und Entscheidungsprozesse erprobt sind. Das bedeutet natürlich jedoch nicht, dass diese Zusammenarbeit nicht mit viel Zusatzarbeit verbunden ist. Die Erfahrung mit der COVID-19-Pandemie, die dazu geführt hat, dass viele Mobilitäten nicht wie geplant stattfinden konnten, stellt ein Beispiel dafür dar, dass gute Planung nicht immer ausreicht. Jedoch haben die Teilnehmenden in den Tandems berichtet, dass sie relativ schnell mit der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit nach der COVID-19-Pandemie wieder anfangen könnten, weil die Strukturen und Pläne bereits bestehen.

1.2.3 Navigating Euregio Mobility: Relevante Aspekte zur Kennzeichnung

Wie obig bereits dargelegt, konnten die geplanten Mobilitäten aufgrund der COVID-19-Pandemie während der Pilotstudie nicht stattfinden und wurden somit auch nicht wissenschaftlich begleitet bzw. empirisch ausgewertet. Wir konstruieren einen Handlungsrahmen für die Ausgestaltung der *Euregio Mobility* hinsichtlich der Zusammenarbeit mit den Tandems sowie der organisatorischen respektive methodisch-konzeptionellen Aufbereitung von Mobilitäten vor Ort sowie im Netzwerk. Ebendieser Handlungsrahmen fungiert nicht nur als Orientierungs- und Reflexionshilfe, vielmehr impliziert dieser Anknüpfungs- und Erweiterungspotenziale zur Ausgestaltung von spezifischen Handlungsfeldern. Dies definieren wir als *Navigating Euregio Mobility*. *Navigating Euregio Mobility* wird vornehmlich von Lehrenden und Lernenden getragen, die jedoch durch internationale Koordinatoren, Ausbildungsbetriebe, Unternehmen, weitere Personengruppen etc. unterstützt werden. Diese Zusammenarbeit besitzt ebenso das Potenzial, Mobilitätsprozesse nicht nur vor Ort an den jeweiligen Bildungsinstitutionen, sondern ebenso im Netzwerk Ler(n)ende Euregio zu etablieren und langfristig zu verankern.

Die Digitalisierung von Mobilitäten kann als Potenzial von *Navigating Euregio Mobility* gesehen werden. Die Digitalisierung als Referenzpunkt ebendieses Konzeptes sehen wir gleichsam als gestaltungsbezogene Facette des *Navigating Euregio Mobility*, vor dessen Hintergrund wir einen dezidierten Handlungsrahmen konzipiert haben (siehe Kapitel 7).

Zunächst definieren wir folgende Eckpunkte der *Navigating Euregio Mobility*, die als flankierendes Grundgerüst für den nachstehenden Handlungsrahmen für ein Mobilitätsprogramm im Netzwerk Ler(n)ende Euregio dienen:

1) Navigating Euregio Mobility eröffnet neue Zugänge zu einer innovativen Mobilitätslandschaft

Navigating Euregio Mobility deutet auf die Gestaltung von *Euregio Mobility* vor Ort sowie im Netzwerk Ler(n)ende Euregio. Dies erfordert nicht nur eine intensive Zusammenarbeit innerhalb der Tandems respektive an den jeweiligen Bildungsinstitutionen. Vielmehr steht eine inhaltliche Aufbereitung von Handlungsfeldern eines Mobilitätsprogramms im Fokus. Dies wiederum impliziert abgestimmte und vor allem intakte Kommunikations- und Entscheidungsprozesse der Beteiligten. Demzufolge kann die Orientierung an einem grundlegenden Handlungsrahmen zum einen langfristig die Qualität von institutionellen und grenzüberschreitenden Prozessen sowie Aktivitäten, zum anderen erlebte Mobilitätsinhalte sichern. Dadurch leistet *Navigating Euregio Mobility* einen erheblichen Beitrag, neue Zugänge zu einer innovativen Mobilitätslandschaft zu eröffnen, indem der Handlungsrahmen durch methodisch-konzeptionelle Ansatzpunkte, wie z. B. den gezielten Einsatz von Methoden oder Instrumenten im Zuge der Begleitung von Mobilitäten, Erfahrungen sowie Erlebtes transparent und durchlässig erscheinen lässt. Die Durchlässigkeit und Transparenz von Entwicklungs- und Rezeptionsfeldern kann u. a. durch digitale Unterstützungsangebote von einem Mobilitätsprogramm forciert werden und gewährt dadurch multiperspektivische Einblicke in Mobilitätslandschaften der Ler(n)enden Euregio.

2) Navigating Euregio Mobility bietet eine Chance für die Stärkung von Mobilitätsstrukturen

Die Corona-Pandemie verdeutlicht die Fragilität der Mobilitäten und Bildungsaufenthalte in der Euregio Rhein-Waal und zeigt dadurch gleichzeitig gewisse konzeptionelle sowie strukturelle Stellschrauben auf. Die Weiterentwicklung dynamischer Kernelemente von Mobilitäten sowie die Flexibilisierung von örtlicher Gebundenheit als Anpassungen an die aktuelle und prospektive Gesamtsituation vermag an dieser Stelle Durchsichtigkeit zu reduzieren. Als erfolgsvielversprechend erweisen sich neben der Festlegung von Zuständigkeiten vor Ort und im Netzwerk ebenso die Abstimmung von Kommunikationsabläufen zwischen Beteiligten, Tandems, Unternehmen oder Ansprechpartnern im Nachbarland. Aber auch eine fokussierte Förderung individueller Lehr- und Lernprozesse im Rahmen von Mobilitäten durch eine gezielte Begleitung durch Lehrende lässt Mobili-

tätsstrukturen weniger ‚anfällig‘ erscheinen. Die Schaffung individueller Zielkorridore inklusive definierter Handlungsfreiräume führt demnach zu einer flexiblen Gestaltung von Mobilitäten, die jedoch durch *Navigating Euregio Mobility* in einen wegweisenden Handlungsrahmen eingebettet ist.

3) **Navigating Euregio Mobility als Katalysator der nachhaltigen Verankerung eines Mobilitätsprogramms im Netzwerk Ler(n)ende Euregio**

Als übergreifendes Ziel im Netzwerk Ler(n)ende Euregio wird eine langfristige Verstetigung von Bildungsprozessen sowie die Verankerung von schulischen Aktivitäten im Netzwerk intendiert. *Navigating Euregio Mobility* führt diesen Ruf nach Nachhaltigkeit implizit mit. Als essenziell erweist sich an dieser Stelle zunächst eine nachhaltige Verankerung eines Mobilitätsprogramms an der Berufsbildungsinstitution sowie im Netzwerk. Hierzu ist ein Rückgriff auf vorhandene Wissens- und Erfahrungsbestände unerlässlich, die resultierend effektiv von Beteiligten genutzt und letztlich aktiviert werden müssen. Einen erheblichen Beitrag leisten in diesem Zusammenhang Personengruppen, Ausbildungs- und Lerngruppen sowie Tandems, die durch ihre Arbeit in der beruflichen Bildung fest verankert sind und wiederholend an Lernende herangetragen werden.

Navigating Euregio Mobility liefert darüber hinaus einen gestaltungsorientierten Ansatzpunkt, um Verknüpfungen zwischen Partnerschulen und Unternehmen im Netzwerk herzustellen und zu verstetigen. Digitalisierung kann als Potenzial und auch Referenzpunkt zur nachhaltigen Verankerung der Mobilitäten im Netzwerk suggeriert werden.

Konkludierend erweist sich *Navigating Euregio Mobility* als Katalysator der Durchlässigkeit und Transparenz von nachhaltigen Mobilitäten.

4) **Navigating Euregio Mobility bietet ein grenzüberschreitendes Potenzial der Vernetzung an**

Als zentraler Dreh- und Angelpunkt des zugrundeliegenden Programms wird das Zusammenführen sowie der Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden respektive Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen im Heimat- und Nachbarland definiert. Aufgrund dessen bietet nicht nur *Euregio Mobility* einen Ansatzpunkt für das kooperative Zusammenspiel von Akteuren an. Auch *Navigating Euregio Mobility* leistet einen konstruktiven Beitrag zur Netzwerkentwicklung in der Ler(n)enden Euregio. Demzufolge werden konkrete Maßnahmen zur Vernetzung, vor allem unter Personengruppen, die unmittelbar an Mobilitäten beteiligt sind, aufgezeigt. Aber auch Vernetzungen mit und zwischen anderwei-

tigen Zielgruppen wie z. B. Euregio Akteuren werden forciert. Als vornehmlicher Referenzpunkt kann ebenso die Idee eines digitalen Ortes der Vernetzung angeführt werden.

5) Navigating Euregio Mobility als Chance für die Weiterentwicklung neuer grenzüberschreitender Ansätze zur Gestaltung von Mobilitäten

Der adressierte Handlungsrahmen eruiert Handlungsfelder von Mobilitäten und intendiert somit auf dessen Ausgestaltung. Demzufolge bietet *Navigating Euregio Mobility* einen konzeptionellen Ansatz, diese Handlungsfelder pädagogisch-didaktisch respektive methodisch aufzubereiten. Die Konstruktion des Handlungsrahmens lässt es ebenso zu, die Gestaltung vor dem Hintergrund der Gesamtsituation abzuwägen und dementsprechend anzupassen. Darüber hinaus liefert *Navigating Euregio Mobility* Unterstützungspotenziale auf organisatorischer, persönlicher, politischer und gesellschaftlicher Ebene und erzeugt dadurch Impulse zu Gestaltungsmöglichkeiten von Mobilitäten. Die Ausarbeitung konzeptioneller Gestaltungsansätze sowie das Herbeiführen konkreter Methoden, Maßnahmen und Instrumente evoziert die essenzielle Chance für die Weiterentwicklung neuer grenzüberschreitender Ansätze zur Gestaltung von Mobilitäten vor Ort und im Netzwerk.

6) Navigating Euregio Mobility: Gestaltungsräume zur Förderung individueller Kompetenzentwicklung anbieten

Anknüpfend an vorherigen Eckpunkten generiert *Navigating Euregio Mobility* die Möglichkeit für die teilnehmenden Lehrenden, Handlungsbereiche und -räume individuell zu gestalten und zwischen geeigneten Methoden und Maßnahmen abzuwägen. Infolgedessen führt ein gezielter Einsatz zur individuellen Förderung der Lernenden. Konkret werden an dieser Stelle insbesondere die Förderung euregionaler Identität sowie Kompetenzentwicklung angesprochen. Mit Blick auf die spezifischen Handlungsfelder tragen insbesondere Prozesse der Selbstreflexion und Evaluationen von Erfahrungs- und Erlebensräumen zur persönlichen Kompetenzentwicklung bei. Darüber hinaus spricht *Navigating Euregio Mobility* ebenfalls die Weiterentwicklung von Selbstständigkeit, Kreativität, sozialen und digitalen Kompetenzen, vorrangig auf Subjektebene, an. Im weitesten Sinne begünstigt es auf institutioneller Ebene die Weiterentwicklung von Fähigkeiten der Selbststeuerung, Organisation sowie Kommunikation und dem Treffen von gemeinsamen Entscheidungen.

Die vorangeschrittenen Eckpunkte der *Navigating Euregio Mobility* liefern einen übergeordneten Referenzrahmen bezugnehmend auf die Gestaltung von

Mobilitäten vor Ort und im Netzwerk. Zwar werden implizit Handlungsanweisungen für Lehrende und Lernende mitgeführt, die jedoch nicht für die pädagogische Arbeit ausreichend spezifisch formuliert sind, sodass der Anspruch nach einem Instrument entsteht, das Orientierung bietet. Der Kerngedanke des Handlungsrahmens intendiert die Idee nach weniger regulativen und restriktiven Handlungsleitlinien, vielmehr fungiert der Handlungsrahmen als ein Instrument, das nicht nur kommunikative Prozesse, Austausch und Vernetzung, sondern ebenso eine gemeinsame (grenzüberschreitende) Erarbeitung auf Subjektebene ermöglicht, wie Mobilitäten konkret gestaltet werden können. Letztlich berücksichtigt der Handlungsrahmen spezifische Bedingungen und Möglichkeiten sowie konkrete Zielgruppen vor Ort und im Netzwerk (z. B. persönliche Ressourcen, Dauer der Mobilitäten), die sich aus den zugrundeliegenden Tandemgesprächen und Interviews eruieren lassen. Letztlich intendieren wir keine vollumfängliche Übertragung von ebendiesen Handlungsrahmen in die Praxis, vielmehr möchten wir einen Beitrag zur Schärfung und Darstellung der Gestaltung von Mobilitäten anbieten, um eine solide Basis für die Verwertbarkeit in der Praxis zu erreichen.

1.3 Euregioaler Mehrwert und euregionale Ziele

In diesem Abschnitt wird darauf eingegangen, was ‚euregional‘ bedeutet oder bedeuten kann. Die Grenzregion Euregio Rhein-Waal ist als Euregio gekennzeichnet und somit als eine der Regionen in der Europäischen Union, die wegen ihres Grenzcharakters besondere Herausforderungen und Möglichkeiten in der grenzüberschreitenden Interaktion haben. Diese Regionen unterstützen die grenzüberschreitende Zusammenarbeit zwischen (Nachbar-)Ländern.

“The border regions in Europe are the connecting links of the European Union. Through collaboration across borders, national borders in Europe will lose meaning and get less and less important. To support the cross-border cooperation between countries, The European Union has created a subsidy program, INTERREG, to support the cross-border cooperation between countries. INTERREG supports cross-border cooperation along the borders of Europe.” (Interreg, o. J.)

Das EU-Programm Interreg ist ein wichtiger Partner für das Netzwerk Ler(n)ende Euregio, das in diesem Bericht dargestellt wird. Die Hauptziele von Interreg werden wie folgt dargestellt:

“The main objectives of the program are to increase the innovative capacity of the border region and to reduce the barrier effect of the boundary.” (Interreg, o. J.)

Ebendiese sogenannte „Barrierewirkung der Grenze“ gilt es in diesem Netzwerk, laut der offiziellen Websites und Dokumente, von der Ler(n)enden Euregio wahrzunehmen, zu hinterfragen und abzubauen.

Es gibt eine Vielzahl von Euregios, die Projekte diverser Art mit der Unterstützung von Interreg durchführen.² Grenzüberschreitende Programme gibt es zum Beispiel in Grenzregionen zwischen: Frankreich und Italien; Österreich und der Tschechischen Republik; Österreich und Deutschland; Österreich und Ungarn; der Tschechischen Republik und Polen; Estland und Lettland; Frankreich und den Niederlanden; Deutschland und Dänemark.

In diesem Bericht liegt der Fokus auf grenzüberschreitender Zusammenarbeit zwischen Deutschland und den Niederlanden im Bereich der beruflichen Bildung. Der geographische Kontext ist die Euregio Rhein-Waal. Dieser wird im nächsten Abschnitt näher beschrieben. Inwieweit sind die Erkenntnisse dieses Berichts nützlich und bereichernd für andere Euregio Grenzregionen?

In diesem Kontext sind die folgenden Fragen relevant:

- Was ist der mögliche euregionale Mehrwert?
- Wie werden die euregionalen Ziele konkret verfolgt?

Was ist der mögliche euregionale Mehrwert?

Der mögliche euregionale Mehrwert kann in den folgenden Bereichen erreicht werden:

- Durch den nachhaltigen Aufbau von Netzwerken;
- Durch das zukunfts- und lösungsorientierte Sammeln und Teilen von Erkenntnissen, Möglichkeiten und Hindernissen im grenzüberschreitenden Austausch;
- Durch das Gestalten von grenzüberschreitenden Austauschen für junge Menschen in der Ausbildung, die eine neue Perspektive für ihre berufliche und persönliche Zukunft gewinnen können;
- Durch bedeutungsvolle Kontakte zwischen Bildungseinrichtungen, Betrieben und deren Akteuren;
- Durch den möglichen Abbau von der Barrierewirkung der Grenze, der durch menschliche und berufliche Kontakte und Interaktionen möglich wird.

2 Einen Überblick mit Karte gibt es hier: <https://interreg.eu>. Die interaktive Karte zeigt die Partner in der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit.

Der mögliche euregionale Mehrwert von diesen Faktoren liegt in den neugewonnenen Perspektiven und Wahrnehmungen des Nachbarlandes. Die Sicht der Akteure auf die Ausbildung, die Arbeit, den Arbeitsmarkt, die Kultur, die Sprache im Nachbarland wird geschärft.

Wenn diese Faktoren, oder auch nur einige davon, eintreten, könnte davon gesprochen werden, dass die Ler(n)ende Euregio zum übergreifenden Ziel des Interregs beiträgt, nämlich zum Abbau der Barrierewirkung von Grenzen.

Wie werden die euregionalen Ziele konkret verfolgt?

In Bezug auf die zweite Frage verfolgt diese Pilotstudie das Interesse an Aspekten wie: wie nachhaltige Netzwerk(e) aufgebaut werden; wie nachhaltige grenzüberschreitende Kontakte zwischen Berufsbildungseinrichtungen und deren Akteuren (Lehrende und Lernende) vorbereitet, durchgeführt und nachbereitet werden; wie nachhaltiger und kompetenz-orientierter Austausch zwischen beruflicher Bildung in beiden Grenzregionen gestaltet wird; wie der Arbeitsmarkt in beiden Grenzregionen wahrgenommen wird; wie das zukunfts- und lösungsorientierte Sammeln und Teilen von Erkenntnissen, Möglichkeiten und Hindernissen im grenzüberschreitenden Austausch gefördert und organisiert wird; wie die aktive Beteiligung von Betrieben in dieser grenzüberschreitenden Zusammenarbeit gefördert wird.

Diese Pilotstudie legt den Fokus auf die Umsetzung dieser euregionalen Ziele, und zwar im spezifischen Kontext von Tandemprojekten zwischen drei niederländischen ROCs³ und drei deutschen Berufskollegs in der Region Rhein-Waal. Diese Tandemprojekte existieren aber nicht in einem Vakuum, sondern im erweiterten Kontext des Netzwerks Ler(n)ende Euregio. Deswegen erfolgt die mögliche konkrete Umsetzung der euregionalen Ziele im Einklang mit anderen Aktivitäten, wie beispielsweise Wettbewerbe in bestimmten Ausbildungsberufen und Projekte zur Förderung des Erlernens und des Übens der Nachbarsprache, als auch Wegen zur gegenseitigen Anerkennung und Akzeptanz der Ausbildung und der Erfahrung, wie autorisierte Beschreibungen von Ausbildungsberufen.

Diese Pilotstudie hat die Absicht, diese konkrete Umsetzung durch Dokumentaranalyse, Interviews mit diversen Teilnehmenden des Netzwerks, Experteninterviews und durch regelmäßige Plenartreffen mit Akteuren von allen teilnehmenden Schulen zu beschreiben und zu interpretieren. Die drei Tandems sind die Basis des Berichts. Da das Forschungsprojekt längerfristig angelegt ist, ist die Darstellung keine Momentaufnahme, sondern eine Reflexion der Aus-

3 ROC: *regionaal opleidings centrum* (ROC: regionales Bildungszentrum)

einandersetzung mit dem Netzwerk Ler(n)ende Euregio über eine längere Zeit. Die Begleitung hat durch die COVID-19-Pandemie nicht wie geplant stattfinden können, aber der Kontakt läuft über digitale Wege. Beispielsweise haben Plenartreffen online stattgefunden und die weitere Kommunikation verlief über E-Mails.

Im nächsten Abschnitt wird der Kontext dieser Studie kurz geschildert.

1.4 Kontext dieser Studie

Ziele dieser Studie: Diese Pilotstudie der Universität Paderborn hat als Ziel, einen Überblick der Aktivitäten des Netzwerks Ler(n)ende Euregio in diesem Bericht zusammenzufassen und zu dokumentieren. Darüber hinaus dient diese Studie als Kontextualisierung dieser Aktivitäten in der beruflichen Bildung in beiden Ländern. Dadurch wird das Potenzial der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung verdeutlicht. Dieses Potenzial ist im Ansatz *Euregio Mobility* verankert, der eigene Potenziale und Möglichkeiten umfasst. Ein Ziel dieser Studie ist, die relevanten Eigenschaften von *Euregio Mobility* zu beschreiben und zu analysieren, die einen bedeutenden Beitrag zum grenzüberschreitenden Austausch in der beruflichen Bildung in der Region Rhein-Waal leisten können. Diese Eigenschaften werden im Austausch zwischen den Bildungseinrichtungen, zwischen den Gruppen von Lernenden und zwischen den Lehrenden wahrgenommen.

Besonderheiten der Studie: Diese Studie bietet sowohl eine Dokumentation als auch eine empirische Datenerhebung zur grenzüberschreitenden Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung in der Euregio Rhein-Waal. Fokussierte Interviews mit Lehrenden, Schulleitungen und internationalen Koordinatoren (in den Niederlanden) bieten einen detaillierten Kontext für die interkulturelle Arbeit zwischen Schulen, Lernenden und Lehrenden.

Kooperativer Ansatz: Für das Verständnis des bereits existierenden Netzwerks Ler(n)ende Euregio und für die Datenerhebung in der Pilotstudie war die kooperative Zusammenarbeit mit den teilnehmenden Schulen, mit dem Projektmanagement-Team des Netzwerks Ler(n)ende Euregio und mit der Bezirksregierung Düsseldorf sehr wertvoll. Durch die gemeinsamen Treffen mit diesen Akteuren, die in Kleve stattgefunden haben, konnten sich Gespräche, Diskussionen und Debatten entfalten, die das Projekt weitergebracht haben. Durch die COVID-19-Pandemie fanden diese etwas weniger häufig statt als erhofft.

Quellen: Die Bibliographie beinhaltet alle Quellen, die in diesem Bericht vorkommen. Das Paderborner Team hat sich sowohl mit der Dokumentation des Netzwerks Ler(n)ende Euregio auseinandergesetzt, als auch mit relevanter Literatur zu beruflicher Bildung in den Niederlanden und in Deutschland und zu Mobilitäten (insbesondere Erasmus+ Mobilitäten, die in der beruflichen Bildung stark vertreten sind). Es gibt eine Vielfalt an Quellen und Literatur, beispielsweise Forschungsartikel, veröffentlichte Berichte, unveröffentlichte Berichte, Statistiken der beruflichen Bildung in beiden Ländern und Websites mit relevanten Daten. Dabei haben wir einen besonderen Schwerpunkt darauf gelegt, die Projektdokumentationen der zugrundeliegenden Projekte zu berücksichtigen und diese in einem Kontext zu betrachten.

Datenerhebung: Empirische Daten wurden durch Gruppeninterviews an den Schulen (mit Vertretern der Tandemschulen aus beiden Ländern), durch fokussierte Interviews mit kleineren Gruppen zum Thema digitale Arbeit an beruflichen Schulen und durch Interviews mit Experten vom Euregio Projektmanagement-Team gesammelt. Weitere Daten wurden mit Lernenden gesammelt, die an Austauschen teilgenommen hatten. Durch Kontakte mit den Schulen, dem Netzwerk und den Teilnehmenden war es möglich, die Aussagen dieses Berichts zu diskutieren und zu validieren.

Die COVID-19-Pandemie: Ein begleitender Faktor im Kontext dieses Berichts ist die COVID-19-Pandemie, die für den Zeitraum des Projekts erhebliche Auswirkungen auf die grenzüberschreitende Zusammenarbeit hatte. Die ersten Interviews mit den sechs Berufsschulen, die drei Tandems bilden, zielten auf Mobilitäten, die jedoch nicht stattfinden konnten. Der Kontakt zu den Schulen ist aber geblieben und dieser Bericht kann somit auf Erfahrungen aufbauen und ein Bild der zukünftigen Austausche aufnehmen.

1.5 Treffen, Dokumentation, Datenerhebung und Überblick des Berichts

Am Anfang der Projektlaufzeit konnten Treffen und Veranstaltungen noch in Präsenz stattfinden. Treffen finden sowohl zwischen dem Paderborner Team und dem Projektmanagement-Team vom Netzwerk Ler(n)ende Euregio als auch mit den teilnehmenden Schulen in Berg en Dal und in Kleve statt. Hier werden erste Gespräche geführt und Präzisierungen der bevorstehenden Arbeit vorgenommen.

Der erste Ansatz des Paderborner Teams ist, die Dokumente und Berichte des Netzwerks Ler(n)ende Euregio zu sichten und Interpretationen und Analysen durchzuführen. Die wichtigsten Quellen sind:

Ler(n)ende Euregio Websites

- <http://www.lerende-euregio.com/>
Hauptwebsite des Netzwerks mit Berichten, Videos, Bildern der verschiedenen Aktivitäten. Information zur Geschichte der Ler(n)enden Euregio und zum Projekt Taal Verbindt/Sprache Verbindet. Die Website ist zweisprachig konzipiert. Informationen gibt es auch zu den autorisierten Beschreibungen und zum Projekt Deutsch im Berufskontext.
- <https://taal-verbindt.com/de/over-taal-verbindt/>
Projektwebsite mit Informationen zu Sprache Verbindet, und auch zu autorisierten Berufsbeschreibungen von bestimmten Berufen, zu Übersetzungs-Apps in bestimmten Berufen, zum Projekt Deutsch im beruflichen Kontext und auch zu organisatorischen Informationen.
- <https://www.kbanijmegen.nl/tijdlijnLE.htm>
Auf dieser Website von der KBA Nijmegen (auf Englisch als *Knowledge Centre for Vocational Training and the Labour Market* bezeichnet) sind die Zeitlinien und die Geschichte vom Netzwerk Ler(n)ende Euregio zu finden. Während der Laufzeit dieses Projekts wurden die Zeitlinien auch auf der Website Lerende Euregio veröffentlicht.

Veröffentlichungen und Zeitlinien

In ersten Gesprächen mit dem Projektmanagement-Team liegen Vorschläge für relevante Literaturquellen vor, die teilweise von leitenden Personen im Projekt geschrieben worden sind. Da Ler(n)ende Euregio Ende der 1990er Jahre ins Leben gerufen worden ist, gibt es einiges an veröffentlichter und unveröffentlichter Literatur. Diese Quellen werden gesammelt und gesichtet, um ein erstes Bild der Geschichte und Entwicklung des Netzwerks zu gewinnen.

Hier erweist sich das KBA in Nijmegen als wichtiger Partner des Netzwerks. Dieses Zentrum verfasst Berichte und Evaluationen über das Netzwerk. Auf der Website findet sich eine hilfreiche Quelle zur Chronologie des Netzwerks, die die Absicht hat, die ‚DNA‘ des Projekts durch die oben erwähnten Zeitlinien darzustellen. Diese Zeitlinien informieren die Chronologie des Netzwerks, die für die Pilotstudie erfasst wird.

Datenerhebung für die Pilotstudie

In Bezug auf die Datenerhebung werden diese Ansätze gewählt:

- Interviews mit drei Experten im Projekt (Juli und August 2019);
- Erste Gespräche mit den teilnehmenden Schulen und dem Projektmanagement-Team (09.09.2019 in Kleve; 04.03.2020 in Kleve; 22.06.2020 digitales Plenartreffen; 05.10.2020 digitales Plenartreffen);
- Standortbezogene Interviews mit den sechs teilnehmenden Schulen, die Tandemprojekte durchführen (November und Dezember 2019, mit anschließenden Validierungsaustauschen);
- Begleitung der drei Tandems (wegen der COVID-19-Pandemie anders als geplant)
- Weitere Interviews mit den Lehrenden der teilnehmenden beruflichen Schulen, nachdem die gegenseitigen Besuche stattgefunden haben (wegen der COVID-19-Pandemie anders als geplant);
- Interviews mit ausgewählten teilnehmenden Lehrenden zum Thema digitaler Bildungsarbeit an den ROCs und Berufskollegs und zur digitalen Begleitung von Auslandsaufenthalten (April bis Juni 2020);
- Digitale Interviews mit Lernenden, die an Austausch teilnehmen wollen oder schon teilgenommen haben (November und Dezember 2020, Teil einer Forschungsarbeit an der Universität Paderborn).

Dieser Bericht arbeitet sowohl mit der Literatur (veröffentlicht und nicht veröffentlicht) und mit den primär erhobenen Daten, wie oben skizziert. Dazu kommen auch informelle Diskussionen, Gespräche und E-Mails, die der Klärung und Präzisierung des Verständnisses des Netzwerks dienen. Diese laufen sowohl im Paderborner Projekt-Team intern als auch extern mit den Projektpartnern des Projektmanagement-Teams, mit den teilnehmenden beruflichen Schulen und mit Partnern der Bezirksregierung in Düsseldorf.

Die Datenerhebung erfolgte über einen wiederkehrenden Dialog, der zur Validierung bestehender Positionen und Einsichten diente, eine Rahmung zur Interpretation der vorliegenden Erkenntnisse und Entwicklungserfahrungen eröffnete und als Basis für die Erschließung und die Darstellung der Aktivitäten im Rahmen des Netzwerks Ler(n)ende Euregio diente.

Dieser Bericht hat fünf Schwerpunkte:

- *Die Euregio Rhein-Waal: Der Kontext des Netzwerks Ler(n)ende Euregio*
In diesem Kapitel wird auf ausgewählte Eigenschaften der Region eingegangen. Folgende Aspekte werden geschildert: der Arbeitsmarkt; Geschichte und Identität in der Grenzregion; der Umgang mit der Nachbarsprache und Eigenschaften der beruflichen Bildung in beiden Ländern.
- *Das Netzwerk Ler(n)ende Euregio: Möglichkeiten und Meilensteine*
In diesem Kapitel wird die Arbeit vom Netzwerk Ler(n)ende Euregio in der Grenzregion Rhein-Waal über die Aktivitäten des Netzwerks und über eine chronologische Darstellung dieser Arbeit zusammengefasst.
- *Internationale Mobilitäten in der beruflichen Bildung*
In diesem Kapitel wird der Fokus auf ausgewählte Daten zu Erasmus+ als bedeutendes Programm für Mobilität in beiden Ländern und auf Interreg Nederland-Deutschland gerichtet.
- *Grenzüberschreitende Zusammenarbeit im Netzwerk Ler(n)ende Euregio: Beschreibungen der Arbeit in den Tandems*
In diesem Kapitel werden beschreibende Darstellungen der drei Tandems zwischen Berufsschulen in den Niederlanden und in Deutschland präsentiert. Es wird auf die Motivationen, auf die Inhalte und auf die Herausforderungen der Tandems eingegangen.
- *Digitalisierung: Chance und Herausforderung für Mobilitäten*
Dieses Kapitel geht sowohl auf die Rahmenbedingungen für Digitalisierungsmaßnahmen in berufsbildenden Kontexten als auch auf die Digitalisierung in Schule und Beruf in der Euregio Rhein-Waal ein. Ferner wird die Nutzung digitaler Instrumente im Rahmen der Mobilitäten in der Euregio Rhein-Waal analysiert.

Im nächsten Abschnitt wird auf die Region Euregio Rhein-Waal, die in diesem Projekt den Kontext des Netzwerks Ler(n)ende Euregio darstellt, eingegangen.

2 Euregio Rhein-Waal: Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung im Rahmen des Netzwerks Ler(n)ende Euregio

2.1 Euregio als Rahmen

Die Euregio Rhein-Waal stellt den regionalen Rahmen für die verschiedenen Aktivitäten im Netzwerk Ler(n)ende Euregio. Dieses Kapitel zielt darauf ab, die Euregio Rhein-Waal als Bezugspunkt für die Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung aufzunehmen und die vielfältigen Gestaltungsfaktoren für die Arbeit im Netzwerk anzudeuten.

Das Wort Euregio wird aus dem Begriff ‚europäisch‘ und ‚Region‘ gebildet und

„...ist ein grenzübergreifender Zusammenschluss lokaler und regionaler Gebietseinheiten der EU auf wirtschaftlichem, kulturellem und gesellschaftlichem Gebiet. Ziel ist es, die Regionen zu vernetzen, den Zusammenhalt und das europ. Bewusstsein der EU-Bürger zu stärken. Besonders gut funktioniert das in der dt.-niederl. Grenzregion. 1958 wurde die erste E. Eschede-Gronau gegründet. Solche Kooperationen sind erfolgreich bei grenzüberschreitender Raum- und Bauplanung, gemeinsamen Fremdenverkehrsregelungen oder Abwassersystemen. Es gibt ferner die Möglichkeit, Lehrer für eine länderübergreifende Tätigkeit auszubilden. »E.-Lehrer« unterrichten in den Grenzregionen zweisprachig und konzentrieren sich auf die interkulturelle Erziehung. Eine enge Definition einer E. ist nicht möglich, da jede E. über eine unterschiedliche Organisationsstruktur verfügt (z. B. punktuelle Zusammenarbeit, lose Arbeitsgemeinschaften, parlamentarische Versammlungen oder öffentlich-rechtliche Zweckverbände). Finanziert wird die interregionale Kooperation durch die EU und durch ihre Gemeinschaftsinitiative INTERREG.“ (Bundeszentrale für politische Bildung, 2020, o. S.)

Dabei zielt das Konstrukt der Euregio nicht darauf, eine einheitliche grenzübergreifende Verwaltungsstruktur zu schaffen, vielmehr besitzen die jeweiligen Euregios spezifische Strukturen. Kennzeichnend für die Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung in der Euregio Rhein-Waal ist die projektformige Zusammenarbeit über eine Reihe von Aktivitäten im Rahmen des Programms Interreg.

Ler(n)ende Euregio ist eine organisatorische Struktur für die Zusammenarbeit in der Region. Die Arbeit hat diverse Facetten, beschäftigt sich aber vorwiegend mit Aktivitäten im Bereich der beruflichen Bildung. Diesen Namen, mit dem Wortspiel für das Wort Lernen zwischen *Lerende* auf Niederländisch und *Lernende* auf Deutsch, hat das Projekt schon früh getragen. Die Klammern im Begriff *Ler(n)ende Euregio* kreieren dieses Wortspiel der Wörter für Lernen auf Niederländisch (*leren*) und Deutsch (*lernen*). Daher wird im Bericht *Ler(n)ende Euregio* durchgängig verwendet. Unter diesem Namen sind auch die Websites über die damit verbundene Arbeit zu finden.

Das Netzwerk *Ler(n)ende Euregio* nimmt folgende Selbstbeschreibung vor, die auf der Website zu finden ist:

„Wir sind ein Netzwerk von Berufsschulen, Ausbildungsbetrieben und öffentlichen Akteuren in der Euregio Rhein-Waal. In den letzten zwanzig Jahren haben wir uns zu einem Wissens- und Kompetenzzentrum im Bereich der grenzüberschreitenden beruflichen Sekundarbildung entwickelt. Wir ermöglichen grenzüberschreitendes Lernen, indem wir Austausche, Projekte und Praktika ermöglichen, koordinieren und organisieren.“ (Taal Verbindt, o. S.)

Das Wort ‚Netzwerk‘ ist in dieser Zusammenfassung zentral, da es verdeutlicht, dass diese euregionale Arbeit keine Aneinanderreihung einzelner Projekte ist, sondern das Ziel verfolgt, ein lebendiges und aktives Netzwerk zu sein. Die Nachhaltigkeit dieses Netzwerkes ist und bleibt ein konstantes Ziel.

Das Netzwerk *Ler(n)ende Euregio* bezieht sich spezifisch auf die Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung in der Grenzregion Rhein-Waal. Das Netzwerk wächst seit über zwei Jahrzehnten organisch weiter. Zudem bringt es insbesondere berufsbildende Schulen auf niederländischer und auf deutscher Seite zusammen. Dabei wird das Netzwerk durch wiederkehrende Projekte und von einem Projektmanagement getragen und besitzt eine Offenheit für Akteure und Mitglieder im Netzwerk.

Die Euregio Rhein-Waal ist eine Bezeichnung für eine spezifische Region im Grenzgebiet zwischen den Niederlanden und Deutschland (Nordrhein-Westfalen), wobei damit zwar ein regionaler Raum mit dem Ziel der Zusammenarbeit gekennzeichnet wird und doch vermutlich anderen regionalen Kennzeichnungen, wie z. B. Niederrhein, für die Identifikation der Menschen in der Region auch Bedeutung beizumessen ist. Die Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung kann an sehr unterschiedlichen Ansatzpunkten anknüpfen. Einerseits kann sie einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Euregio leisten, den Fachkräftenachwuchs besser auf die spezifischen Anforderungen in der Euregio vor-

bereiten und andererseits mit den besonderen Möglichkeiten der Euregio Rhein-Waal das Bildungsangebot verbessern und dies mit der Identitätsentwicklung in und für die Region nutzen. Dies lässt bereits erkennen, dass vielfältige Interessen an die Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung herangetragen werden und die Akteure vor Ort vor der Herausforderung stehen, dies mit den Organisations-, Bildungs-, Lehr- und Lernstrukturen zu verbinden. Das folgende Kapitel richtet den Blick auf ausgewählte Aspekte der Euregio Rhein-Waal und deren Bedeutung für eine Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung.

2.2 Euregio Rhein-Waal: Annäherungen

Die Euregio Rhein-Waal liegt im Grenzgebiet um die Flüsse Rhein, Waal und Maas. Auf niederländischer Seite besteht die Euregio Rhein-Waal aus der Provinz Gelderland (mit den Städten Arnhem und Nijmegen, der West-Veluwe, Zuid-West-Gelderland, Teile Nordost-Brabants und dem nördlichen Teil der Provinz Limburg). Auf deutscher Seite gehören der Euregio Rhein-Waal die Kreise Kleve und Wesel sowie die Städte Duisburg und Düsseldorf an. Es besteht eine intensive Zusammenarbeit von Städten, Kreisen und Gemeinden.

Die folgende aufgeführte Karte zeigt die Euregio Rhein-Waal mit den transportrelevanten Flüssen in der Region (Rhein, Waal und Maas) und den Verlauf der Grenze in dieser Region.

Auf dieser Karte sind neben den Provinzen und Regionen auch Städte abgebildet, die für das Netzwerk Ler(n)ende Euregio eine bedeutende Rolle spielen. Die Euregio Rhein-Waal ist ein Zweckverband, dem sich 30 niederländische und 24 deutsche Mitgliedsorganisationen angeschlossen haben. Das Arbeitsgebiet erstreckt sich auf eine Fläche von 8663 km². Es leben rund 4,8 Millionen Menschen in der Region. Der Sitz des Zweckverbands Euregio Rhein-Waal befindet sich in Kleve. In Nijmegen ist das Management Team des Netzwerks ansässig.

Die Zahlen zum Arbeitsmarkt zeigen, dass grenzüberschreitende Zusammenarbeit in der Form von Grenzpendeln nur von einer kleinen Zahl der Arbeitnehmer angenommen wird:

- Die Anzahl von niederländischen Grenzpendlern mit deutschem Arbeitsort ist 1.603 (2016). Im Jahr 2014, zum Vergleich, waren es 1.969.
- Die Anzahl von deutschen Grenzpendlern mit niederländischem Arbeitsort ist 9.720 (2016). Im Jahr 2014, zum Vergleich, waren es 5.293.



Abbildung 3: Karte der Euregio Rhein-Waal (Euregio: Arbeitsgebiet, o. S.)

- Die Anzahl von Unternehmen ist 300.000 (2014).
- Es gibt 1.952.639 Arbeitsplätze im Arbeitsgebiet, 127.195 Arbeitslose und eine Arbeitslosenquote von 4,9 % (2018, verglichen mit 6,2 % in 2015) (Euregio, 2017 und 2019).

Um die bedeutende Rolle der wirtschaftlichen Zusammenarbeit in der Grenzregion zwischen Nordrhein-Westfalen und den Niederlanden zu verdeutlichen, werden die vorläufigen Zahlen für 2019 für die wichtigsten Verbrauchs- beziehungsweise Herstellungsländer in der folgenden Tabelle dargestellt:

Tabelle 1: Ausfuhr und Einfuhr (2019) nach den wichtigsten Verbrauchs- bzw. Herstellungsländern
(Quelle: Eigene Darstellung nach Landesbericht IT.NRW Statistik Dienstleistungen 2020)

Ausfuhr		Einfuhr	
Verbrauchsland	in Mill. EUR	Herstellungsland	in Mill. EUR
Niederlande	20.671	Niederlande	43.966
Frankreich	16.263	Volksrepublik China	30.606
Vereinigte Staaten	12.895	Frankreich	14.518
Volksrepublik China	12.106	Belgien	13.105
Belgien	11.288	Italien	10.619

Auf nationaler Ebene ist Deutschland sowohl das wichtigste Exportland für die Niederlande (mit 88 Mrd. Euro) als auch das wichtigste Importland (mit 84,5 Mrd. Euro), mit einem gesamten Handelsvolumen von 172,5 Mrd. Euro. Für Deutschland ist das wichtigste Exportland die Vereinigten Staaten mit 103,8 Mrd. Euro, die Niederlande stehen an vierter Stelle mit 84,5 Mrd. Euro. Letztlich ist China das wichtigste Importland, das von den Niederlanden an zweiter Stelle mit 88 Mrd. Euro gefolgt wird (Daten für 2020).⁴

- *Der Arbeitsmarkt im niederländischen Teil der Euregio Rhein-Waal:* Im niederländischen Teil der Grenzregion Rhein-Waal ist die Region Arnhem-Nijmegen ein bedeutender wirtschaftlicher Standort. Die Bereiche Gesundheit, Energie und Lebensmittel stellen zentrale Branchen dar, sowie die Bereiche Pflege und Betreuung, Dienstleistungen, Mode und Design sowie Sport. Logistik und Fertigungsindustrie sind in Arnhem und Liemers von zentraler Bedeutung. Zusätzlich sind auf der niederländischen Seite der Euregio Rhein-Waal folgende Branchen als relevant zu bezeichnen: Agro-Food, Tourismus, Forstwirtschaft und Gartenbau und Technologie (Euregio Rhein-Waal/GrenzInfoPunkt, S. 8). Der Anteil von Grenzgängern in den Kreisen Wesel, Kleve und Achterhoek, Arnhem und Nijmegen lag 2016 zwischen 1 % und 3 % (Euregio Rhein-Waal/GrenzInfoPunkt, S. 5).
- *Der Arbeitsmarkt im deutschen Teil der Euregio Rhein-Waal:* Im deutschen Teil der Euregio Rhein-Waal (in den Kreisen Wesel, Kleve und Duisburg) findet seit langer Zeit eine wirtschaftliche Umstrukturierung statt – der Bergbau ist nicht mehr dominant und andere Branchen und Strukturen wachsen

4 <https://dnhk.foleon.com/jaarverslag/dnhk-jahresbericht-2020/wirtschaftliche-entwicklungen/>

(wie zum Beispiel Logistik, Handel und Dienstleistungen); die Region Düsseldorf wird als Dienstleistungszentrum beschrieben; in diesem Kontext sind sowohl die Bereiche Handel, Verzeehr, Gastgewerbe, Information und Kommunikation vertreten als auch Finanz-, Versicherungs- und Unternehmensdienstleister, Grundstücks- und Wohnungswesen und öffentliche und sonstige Dienstleistungen, Erziehung und Gesundheit, private Haushalte mit Hauspersonal (Euregio Rhein-Waal/GrenzInfoPunkt, S. 15).

- *Die Arbeitslosenquote und die Erwerbstätigenquote der Grenzregion:* In Bezug auf die Arbeitslosenquote berichtet die „Sozioökonomische Analyse von Interreg VI Deutschland-Niederland“ für das Jahr 2017 eine Quote von 5,1 % im Programmgebiet, die somit unter dem europäischen Durchschnitt von 6,7 % liegt. Diese Quote ist jedoch höher als in Deutschland (3,3 %) und in den Niederlanden (3,5 %) insgesamt (ERAC 2019, S. 33). Es gibt entscheidende regionale und städtische Unterschiede innerhalb dieser Grenzregion. Die Stadt Duisburg fällt beispielsweise mit einer verhältnismäßig hohen Arbeitslosenquote von 12,5 % besonders auf.
- In Bezug auf die Erwerbstätigenquote liegt der deutsche Durchschnitt bei 79,2 % und der niederländische Durchschnitt bei 78 %; der EU-Durchschnitt liegt bei 72,2 % (verarbeitete Daten von 2017 und 2018) (ERAC 2019, S. 33, Tab. 14). Für das gesamte Programmgebiet liegt die Erwerbstätigenquote bei 60 %, im deutschen Teil des Programmgebiets bei 54 % und im niederländischen Teil des Programmgebiets bei 66 % (ERAC 2019, S. 33). Diese Zahlen geben einen Einblick in die Situation.
- *Teilzeitbeschäftigung:* In beiden Ländern ist die Teilzeitbeschäftigung mit 46,6 % (Niederlande) und 26,9 % (Deutschland) über dem EU-Durchschnitt. Die Niederlande haben sogar die höchste Teilzeitbeschäftigungsquote in der EU (ERAC 2019, S. 33) und ein Blick über die Grenze in die Niederlande könnte die Aussichten auf eine Arbeitsstelle verbessern.

Mit diesem Überblick zeigen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Arbeitsmärkten in der Grenzregion der zwei Länder Deutschland und Niederlande. Der Arbeitsmarkt in der Grenzregion ist ein wichtiger Kontext der grenzüberschreitenden Arbeit in der beruflichen Bildung. Es wird aber auch deutlich, dass die grenzüberschreitende Zusammenarbeit von historischen, kulturellen, sozialen und sprachlichen Aspekten beeinflusst wird und individuelle und gesellschaftliche Identitäten von Bedeutung sind. So kann festgestellt werden, dass die Zahl der Grenzpendler überschaubar zu sein scheint, und doch kann die Grenzregion als ein erweiterter Arbeits- und Beschäftigungsmarkt gesehen wer-

den. Dieser erweiterte Arbeitsmarkt hängt von diversen Aspekten ab: vom Arbeitssektor; von der Bereitschaft der Individuen, über die Grenze zu gehen und die damit verbundenen bürokratischen Hürden auf sich zu nehmen; von der Bereitschaft, für die Nachbarsprache und die Arbeitskultur im Nachbarland offen zu sein, und nicht zuletzt von persönlichen und sozialen Faktoren. An dieser Stelle werden einige Aspekte in Bezug auf die Arbeitskultur angeführt. Im nächsten Abschnitt wird dann auf die Unterschiede in der Arbeitskultur in den Niederlanden und in Deutschland eingegangen.

Die Arbeitskultur in der Grenzregion: Die Arbeitskulturen in dieser Grenzregion weisen sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede auf. In ihrer Einführung in die niederländische Arbeits- und Betriebskultur betont Ute Schürings (ROC Nijmegen 2008, S. 96–108), dass die Niederlande und Deutschland andere Gewohnheiten haben. Die kulturellen Unterschiede zwischen den Niederlanden und Deutschland spiegeln sich auch in der Arbeitskultur wider. Die relevanten Aspekte finden sich beispielsweise in der Kommunikation, im Umgang miteinander, in der Essenskultur und in der Sprache. Bezüglich des Umgangs miteinander argumentiert Schürings, dass die Niederländer insgesamt einen informelleren Umgang im Arbeitskontext pflegen. Der informellere Umgang mit dem Duzen in der Arbeitswelt, das in den Niederlanden eher wie das englische ‚you‘ als mit dem deutschen ‚Du‘ vergleichbar ist, reflektiert diesen Unterschied.

Eine gemeinsame Vertrauensbasis zu kreieren und aufzubauen ist (nicht nur) im interkulturellen Umgang und im Arbeitskontext eine Voraussetzung für eine erfolgreiche, effiziente und kreative Zusammenarbeit. Dies gilt für die grenzüberschreitende Zusammenarbeit, nicht nur zwischen den Teilnehmenden an den Schulen in den Tandems, sondern auch zwischen allen Beteiligten.

In der niederländischen Arbeitskultur ist der Aufbau von Vertrauen verankert. Dieser Prozess hängt damit zusammen, dass die gemeinsame Arbeit besprochen wird (zum Beispiel im *Overleg*, dem niederländischen Begriff für den Austausch von Ideen und Meinungen). Dieser Aufbau kostet vielleicht Zeit, ist aber in der niederländischen Arbeitskultur unabdingbar, so Schürings. Ein *Overleg* ist aber nur ein Schritt auf den Weg zu einer gemeinsamen Entscheidung. Dieser Prozess kann von deutschen Partnern manchmal falsch verstanden werden und zu Irritationen führen, argumentiert Schürings, mit dem Beispiel, dass aus niederländischer Sicht Deutsche jedes Detail besprechen wollen und Niederländer eher auf das Wesentliche fokussieren. Dieser Unterschied kann in der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit zu Spannungen oder Missverständnissen führen.

Zusätzlich beschreibt Schürings alltägliche Unterschiede wie beispielsweise die Essenskultur, da in den Niederlanden im Gegensatz zu Deutschland meistens kalt zu Mittag gegessen wird. In den Kantinen von Berufskollegs in Deutschland wird oft, wenn auch nicht immer, warmes Essen angeboten (ROC Nijmegen 2008, S. 105). In den Tandementwicklungsgesprächen und in den Interviews mit Lernenden⁵ wurde mehrmals erwähnt, dass diese Unterschiede den Lernenden auffallen. Diese Unterschiede sind Teil der interkulturellen Erfahrungen der Bildungsaufenthalte im Netzwerk Ler(n)ende Euregio.

Solche Unterschiede, auch wenn sie nicht verallgemeinert werden dürfen, spiegeln sich sowohl in den Arbeitskulturen der niederländischen und der deutschen ROCs und Berufskollegs als auch in der Zusammenarbeit im Euregio Management-Team und dem Forschungsteam von der Universität Paderborn wider. Die Herausforderung, die gemeinsame Arbeit zu verzahnen und voneinander zu lernen, sind Ziele dieser Pilotstudie.

Die Bedeutung für die berufliche Bildung ist offensichtlich: Lehrende und Lernende müssen für die Eigenschaften und die Möglichkeiten der beruflichen Bildung und des Arbeitsmarkts im Nachbarland sensibilisiert werden. Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass eine Offenheit für die Grenzregion den Arbeitsmarkt erweitern kann. Die Grenze wird vermutlich individuell unterschiedlich wahrgenommen, dabei kann die Grenze eher das Trennende hervorheben oder im Rahmen des zugrundeliegenden Projektes wird mit dem Hinweis auf Nachbarschaft das Verbindende hervorgehoben. Die gemeinsame Geschichte von den Niederlanden und Deutschland trennt und verbindet hier zugleich. Dabei spielen die Identitäten der jeweiligen Akteure zweifellos eine wichtige Rolle in der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit und in der Ausbildung einer regionalen Identität. Im nächsten Abschnitt werden einige übergreifende Besonderheiten einer Grenzregion angedeutet, bevor dann wiederum auf die Euregio Rhein-Waal fokussiert wird und Sichtweisen aus dem Netzwerk pointiert aufgenommen werden.

2.3 Euregio zwischen Grenzregion und Nachbarschaft

Die Rolle der Grenze und deren Barrierewirkung geht weit über die physikalische Grenze hinaus. Strüver (2002) beschreibt die Komplexität der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit als eine ‚*cognitive distance*‘ (kognitive Distanz),

5 Siehe hierzu Kapitel 4.4.

die damit zusammenhängt, dass Menschen nicht über die Grenzen gehen und denken. Für Strüver ergibt sich eine „*boundary in people's minds*“ („eine Grenze in den Köpfen der Menschen“):

“Drawing on the Dutch-German transnational labor market as an example, the observed ‘non-practice’ of border crossing is introduced. ‘Significant boundaries’ and their meanings, on the other hand, are constructed by narratives and images that are not only representations, but also actively shape people’s everyday life. The effects of these boundary narratives are analyzed in terms of ‘cognitive distance’, defined both as the creation of a barrier effect and the ignorance of what lies beyond, expressed as a boundary in people’s minds.” (Strüver 2002, S. 21)

Strüver argumentiert, dass, auch wenn es keine Grenzen in Bezug auf Handel und Investmentmöglichkeiten und Arbeitsmobilität gibt, die soziokulturellen Hindernisse weiterhin existieren:

“But, despite the removal of borders as barriers to trade, investment and labor mobility, sociocultural obstacles to the free movement of employees persist.” (Strüver 2002, S. 23)

Vor diesem Hintergrund berichtet Strüver von der Komplexität der Grenzregion über ein Theaterprojekt, das von Interreg 2 finanziert wurde. Ein Theaterstück zum Thema Grenze wurde für Jugendliche und Erwachsene in der Grenzregion aufgeführt. In der Forschung zur Rezeption des Stücks wurde die Grenze wie folgt dargestellt:

“... the border manifests itself in a similar way regarding the low level of cross-border labour mobility, sports and other leisure activities. This exists despite the fact that the ‘nearest’ (in the sense of ‘closest’) place to find a job, to go running or to the movies, for example, is often on the ‘other’ side. Thus, willingness to participate in everyday cross-border activities remains rather poor.” (Strüver 2004, S. 630)

Eine Studie von ERAC zusammen mit der Radboud Universität Nijmegen zeigt, dass die Bürgerinnen und Bürger der Grenzregion sich sehr oft im Nachbarland aufhalten. Ihre Untersuchung im Jahr 2015 verdeutlicht, dass 91% der Menschen in dieser Region zum Einkaufen ins Nachbarland fahren und dass 90% soziokulturell motiviert sind, Zeit über der Grenze zu verbringen (zum Beispiel Leute treffen, Erholung oder ausgehen) (ERAC 2019, S. 43).

Argumente für eine grenzüberschreitende Zusammenarbeit beziehen sich auf eine Zusammenarbeit auf Vertrauensbasis und im gegenseitigen Verständ-

nis in allen Bereichen. Die Grenzen haben einen hohen symbolischen Wert und eine geschichtliche Bedeutung, welche andererseits aber auch komplex und ambivalent sind.

Von Bedeutung ist zudem das sogenannte ‚europäische Argument‘, das für die grenzüberschreitende Zusammenarbeit auch eine Rolle spielt, besonders bei Lernenden, die die europäischen Gedanken und Handlungsmuster für ihr weiteres (Arbeits-)Leben durch grenzüberschreitende Zusammenarbeit in ihrer Schul- und Ausbildungszeit entwickeln wollen. Diese Ziele werden explizit durch die Arbeit der Euregio Rhein-Waal unterstützt. Dies fordert die Bildungsinstitutionen in der Grenzregion in gewisser Weise dazu auf, die besonderen Potenziale und Chancen einer Grenzregion zu nutzen, Lernende für eine aktive Gestaltung zu sensibilisieren und Korridore für die Bildungsangebote aufzunehmen.

In diesem Sinne betont Du Bois-Reymond (1998a und b), dass es in einer Grenzregion verschiedene Typen von Identität gibt: zum einen die Identität des Individuums, zum anderen die situativ bedingte Identität. Ihre Forschung mit Jugendlichen hat gezeigt, dass die Verbindungen zwischen den Niederlanden und Deutschland als ‚asymmetrisch‘ wahrgenommen werden. Diese Asymmetrie hat ihre Wurzeln in der Geschichte der beiden Weltkriege, aber auch in der Wahrnehmung des Einflusses der deutschen Wirtschaft.

Die Forschung von Du Bois-Reymond (mit Jugendlichen zwischen 12 und 14 Jahren) hat auch gezeigt, dass sie Vorurteile relativ schnell hinterfragen und diese mit Humor und Ironie nehmen (du Bois-Reymond 1998a, S. 34). Zwar handelt es sich bei dieser qualitativen Studie um ein relativ kleines, nicht aktuelles Datenset, aber die Hypothese, die vorgestellt wird, dass es eine sogenannte „*age solidarity*“ (Alterssolidarität) geben könnte, ist für die Zusammenarbeit in der Berufsbildung durchaus relevant, weil die Lernenden in den Austausch und Mobilitäten im berufsbildenden Bereich eher die Gemeinsamkeiten der Gruppe als die möglichen Unterschiede erkennen.

“As to our age solidarity hypothesis, we do not have enough empirical evidence for final confirmation, but we do have reason to assume that children, thinking of other children in different countries, let solidarity with peers prevail above negative stereotyping.” (du Bois-Reymond 1998a, S. 37)

Dies verdeutlicht nicht zuletzt, dass Maßnahmen zur Zusammenarbeit weiterführende Ziele mitführen und nicht auf eine Verbesserung der Beschäftigungsmöglichkeiten reduziert werden können.

Nachdem nun die Sichtweisen der gesamten Grenzregion betrachtet wurden, liegt der Fokus des folgenden Abschnitts nun auf der Perspektive des Netzwerks Ler(n)ende Euregio sowie auf den Ansätzen der vorliegenden Pilotstudie.

Ler(n)ende Euregio: Taal Verbindt/Sprache Verbindet

Die Bedeutung und Rolle vom Spracherwerb im Netzwerk Ler(n)ende Euregio werden durch den aktuellen Titel des Projekts Taal Verbindt/Sprache Verbindet deutlich gemacht. Das Netzwerk Ler(n)ende Euregio bietet Materialien an, die beim Spracherwerb nützlich sein können (ROC Nijmegen 2008, S. 120–272). Dabei handelt es sich u. a. um Übersetzungen und Vokabellisten, die für bestimmte Berufe relevant sind.⁶ Dennoch zeigt sich eine systematische Verankerung des Spracherwerbs zunehmend als herausfordernd.

Du Bois-Reymond (1998 a und b) betont zudem die bedeutende Rolle von konkreter Begegnung mit Nachbarländern sowie den Beitrag des Erwerbs von Fremdsprachen, insbesondere der Sprachen der Nachbarländer. Dieses steht im Einklang mit dem Projekt Taal Verbindt/Sprache Verbindet sowie mit dem Konzept der Ler(n)enden Euregio insgesamt.

*Der Umgang mit der Nachbarsprache*⁷: Die Ziele von ‚Sprache verbindet‘ im Netzwerk Ler(n)ende Euregio im Zeitraum von Interreg V hängen im besonderen Maße mit der Kommunikation in der Nachbarsprache und in der Berufssprache zusammen. Wenn es um gemeinsame Aufgaben geht, mit Unterstützung der zum Teil digitalen Instrumente, die für bestimmte Berufe entwickelt worden sind, wird diese sprachliche Barriere im Kontext der beruflichen Bildung allmählich abgebaut. Der kontextbezogene Bezug zur Nachbarsprache ist entscheidend.

Die Nähe in der Grenzregion wird von Jentges und Sars im Interregprojekt *Nachbarsprache & buurcultuur* in geographische, sprachliche und kulturelle Nähe unterteilt (Jentges und Sars, 2019)⁸. Das Potenzial der Grenzregion und des gemeinsamen Lebens dort wird durch ‚...wonen, werken, leren, recreëren‘: (wohnen, arbeiten, lernen, Freizeit verbringen) beschrieben (Sars et al., 2018, S. 18). Dieses Potenzial, die Nachbarsprache und die Kultur kennenzulernen und besser zu verstehen, wird aber laut Sars et al. zu wenig genutzt. Ihr Projekt mit allgemeinbildenden Schulen versucht, die Nähe der Sprachen, der Kulturen und der Menschen zu nutzen, um Erfahrungen und Lernprozesse zu gestalten (Sars et al.,

6 Beispielsweise Vokabellisten für folgende Berufe: Bauarbeit, Behindertenhilfe/Sozialarbeit, Berufsbildung/Arbeitsmarkt/Projektmanagement und Feuerwehr.

7 Taal Verbindt/Sprache Verbindet ist ein Programm im Netzwerk Ler(n)ende Euregio im Interreg V.

8 Mehr zu diesem Projekt unter: www.ru.nl/nachbarsprache

2018, S. 17). Die Nachbarsprache ist Teil dieses Prozesses, steht aber nicht für sich allein, sondern immer in den jeweiligen relevanten Kontexten. Hierdurch kann die andere Perspektive im Nachbarland besser verstanden und die Offenheit dafür erweitert werden. Dies gilt für alle Beteiligte – Lernende, Lehrende und auch die Schulleitungen (Sars und Jentges, 2019). Diese Argumentation trifft auch für die aktuelle Studie zu.

Es gibt einige strukturelle Herausforderungen für die Arbeit mit den beiden Sprachen, vor allem, dass Deutsch in den Niederlanden kein Pflichtfach (mehr) an den Schulen ist und dass relativ wenige deutsche Berufsschulen Niederländisch, oft nur in ausgewählten Bildungsgängen, als Fremdsprache anbieten. Ein Indikator für die aktuelle Situation von Deutsch als Fach in den Niederlanden ist, dass im Studienjahr 2016/2017 lediglich 225 Studierende an niederländischen Hochschulen Germanistik studiert haben. Zur gleichen Zeit gab es 1.375 Studierende in Deutschland, die Niederländisch studierten (ERAC 2019, S. 38). Der DAAD berichtet, dass die Zahl deutscher Studierender in den Niederlanden im akademischen Jahr 2017/2018 bei 22.125 und die Zahl der niederländischen Studierenden in Deutschland bei 2.840 (Winter Semester 2016/2017) lag (DAAD 2018, S. 5).

Die fremdsprachlichen Aspekte der Zusammenarbeit in der Grenzregion spielen zweifellos eine bedeutende Rolle. Stereotypische Darstellungen von den beteiligten Ländern in Bezug auf Fremdsprachenkenntnisse sind präsent. Die Niederländer besitzen den Ruf, beispielsweise im Gegensatz zu Großbritannien, dass sie im Sprachenlernen sehr gut sind (Bartram 2006, S. 59). Ein Grund dafür ist möglicherweise, dass Niederländisch als Sprache, im Gegensatz zu Englisch, im Curriculum andere Länder nicht weit verbreitet ist. Deutsch als Sprache befindet sich in der Mitte dieses Spektrums. Die Niederländer befinden sich am anderen Ende von diesem

„...language-learning stereotype spectrum, in that they are often regarded as a nation of talented and motivated polyglots...” (Bartram 2006, S. 59).

Um den gemeinsamen Umgang mit der Grenzregion zu stärken und zu unterstützen, spielt der Erwerb der Nachbarsprache in diesem Kontext eine wichtige Rolle. Dabei zeigt sich Sprache auch immer als ein Zugang zu einer anderen Lebenswelt und kann gerade in der Grenzregion nicht losgelöst von den Bildungszielen betrachtet werden. Die Euregio Rhein-Waal bietet hier die Möglichkeit, sprachliche Erfahrungen zu sammeln und diese mit einem Bildungsanspruch zu verbinden. Mobilitäten und Bildungsaufenthalte im Nachbarland

können so Einblicke in Ansätze und Handlungsweisen anbieten, gemeinsame Lern- und Arbeitsergebnisse anbieten und direkte kulturelle Erfahrungen aufnehmen.

Entfernungen und Logistik in der Grenzregion: Die Tandemschulen in dieser aktuellen Studie befinden sich alle in dieser Grenzregion. Die Entfernungen zwischen den Berufskollegs und ROCs, die Tandempartnerschaften haben, variieren zwischen 20 und 125 Kilometern. Diese Entfernungen sind gut mit dem PKW oder mit einem Bus zu organisieren. Das Gebiet verfügt über ein Bahnnetzwerk, das die größten Städte gut miteinander verbindet. Und doch kann in der Euregio Rhein Waal bereits auf geographischer Ebene Nähe und Distanz durchaus relativ sein. So kann die Verbindung zwischen größeren Städten und Zentren in der Euregio durchaus von Vorteil sein und gleichermaßen sind Verbindungen zwischen räumlich nahe gelegenen Orten mit dem öffentlichen Nahverkehr nur schwer zu bewältigen. Diese Nähe hat auch einen Einfluss auf berufliche Arbeit und Bildung. Die Grenzregion zeigt sich zunehmend als grenzübergreifender Wirtschafts- und Arbeitsmarkt. Dies erfordert eine Sensibilisierung und Vorbereitung von Fachkräften. Bildungsaufenthalte bieten sich an und sind auch mit vertretbarem Aufwand im Vergleich zu anderen Auslandsaufenthalten zu organisieren, so sind z. B. auch (mehrere) kürzere Aufenthalte vertretbar. Genau die Nähe kann aber auch ein Hindernis für die Zusammenarbeit sein. Weckt es ein ausreichendes Interesse ins Ausland zu gehen oder ist dann nicht doch der Aufenthalt in einem entfernteren Land sinnvoller? Ist die Kultur und Arbeitswelt zu nah an der eigenen Kultur und Arbeitswelt, ist es damit überhaupt sinnvoll über einen Bildungsaufenthalt diese kennenzulernen? Damit soll hier nur angedeutet werden, dass die Gestaltung beruflicher Bildung in der Euregio Rhein-Waal mit Widersprüchlichkeiten verbunden sein kann, die räumliche und kulturelle Nähe gleichermaßen als Treiber und Hindernis interpretieren lassen können.

Die Interviews mit den Lernenden zeigen, dass die Grenzregion für viele Teilnehmende auch vor dem Austausch als Ziel wahrgenommen wird, sei es zum Einkaufen, Tanken, Urlaub machen, Sport treiben oder zum Feiern. Insofern hat die geographische Region nicht nur eine geographische und logistische Identität, sondern sie ist Teil des privaten Alltags. Gleichermäßen muss auch festgestellt werden, dass die Verbindungen in der Region vielschichtig und sehr unterschiedlich sind. Dies gilt nicht nur in Bezug auf Distanz und Nähe in räumlicher Hinsicht. So ist es vielfach normal, dass man auf der anderen Seite der Grenze tankt, Kaffee oder Cola einkauft oder sich Märkte im Grenzgebiet sehr spezifisch entwickeln. Ebenso ist das Mit- und vermutlich auch Nebeneinander

nicht von individuellen Erfahrungen der Jugendlichen zu lösen. Das Fremde und Andere ist hier vielfach in den gesellschaftlichen Strukturen verankert, diese Erfahrungswelten können dann auch einen prägenden Einfluss auf die eigene Wahrnehmung von Handlungs- und Gestaltungsräumen haben. Ebenso ist der Sprachraum von einer gewissen Nähe und Verbundenheit geprägt, der Erwerb der Nachbarsprache ist durchaus in Bildung und Erziehung verankert. Ebenso existieren Sprach- und Dialekträume, die ein direktes Verständnis ermöglichen. Vielfach muss nicht auf eine dritte Sprache gewechselt werden und doch ist es eine Hürde. Die grenzüberschreitende Zusammenarbeit weist so einerseits vielfältige gewachsene Verbindungen und Strukturen von Menschen und Institutionen auf (vgl. z. B. Elten, einen Stadtteil von Emmerich, der von der Grenze eingeklammert wird und eine nicht unbedeutende Minderheit niederländischer Einwohner aufweist) und auf der anderen Seite Grenzen im Denken und über die Grenze gehen, die das Leben in der Region auch prägen. Dabei besitzen auch heute noch (übertragene) Erfahrungen aus dem zweiten Weltkrieg eine Bedeutung.

Vor diesem Hintergrund pointieren die nachstehenden Ausführungen weitere Potenziale und auch Herausforderungen in der Euregio Rhein-Waal.

2.4 Euregio Rhein-Waal: Potenziale und Herausforderungen

In den Experteninterviews mit Mitgliedern des Projektmanagement-Teams des Netzwerks Ler(n)ende Euregio, die als Einstieg in diese Darstellung der Arbeit des Netzwerks Ler(n)ende Euregio geführt wurden, sowie in den Projekt- und Arbeitstreffen wurde mehrmals betont, dass die Euregio Rhein-Waal eine vielversprechende Ausgangslage für eine grenzüberschreitende Zusammenarbeit in der Berufsbildung bietet.

Die grenzüberschreitende Zusammenarbeit in der Berufsbildung findet in zum Teil komplexen Kontexten statt. Dazu gehören u. a. der geographische Kontext; der wirtschaftliche Kontext; der (inter)kulturelle Kontext; der institutionelle Kontext; der geschichtliche Kontext; der soziale Kontext und der sprachliche Kontext, als auch der Fokus auf die Lernenden, sozusagen auf die heranwachsende Generation und auf die Lehrenden als Multiplikatoren in den beruflichen Schulen.

Der institutionelle Kontext: Die Euregio Rhein-Waal existiert seit 1993. Die Anfänge der regionalen Kooperation lassen sich schon in dem Jahr 1963 verzeichnen. Größere Städte in der Region sind Arnhem, Duisburg, Düsseldorf, Emmerich, Kleve und Nijmegen. Das Potenzial der Region wird auf der Website der Euregio Rhein-Waal wie folgt beschrieben:

„Im Arbeitsgebiet der Euregio Rhein-Waal ist ein großes Potenzial für eine starke wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung vorhanden. Die Euregio Rhein-Waal bringt Partner zusammen, um gemeinsame Initiativen zu starten und somit Synergieeffekte zu nutzen“ (Euregio o. J.).

Der Zweckverband Euregio Rhein-Waal, mit Geschäftssitz in Kleve, unterstützt die Arbeit des Netzwerks Ler(n)ende Euregio auf verschiedene Arten. Finanzielle Unterstützung kommt vom niederländischen Staat, der Provinz Gelderland, dem Land Nordrhein-Westfalen und der Europäischen Union (Interreg). Mitglieder des Verbandes sind 54 deutsche und niederländische Kommunen, Städte, Kreise, die IHK Duisburg, die Kamer van Koophandel voor Centraal Gelderland und der Landschaftsverband Rheinland. Ferner gibt es auch Euregio Ambassadeure, die diese Arbeit unterstützen. Dabei zeigt es sich wiederkehrend als Herausforderung, einerseits die Akteure in der beruflichen Bildung in beiden Bildungssystemen mitzunehmen und andererseits die unterschiedlichen Strukturen in den Berufsbildungssystemen zusammenzuführen. Der Zweckverband kann hier eine wichtige institutionelle Unterstützung anbieten.

Die Lernenden im Mittelpunkt: Für das Projektmanagement-Team des Netzwerks Ler(n)ende Euregio stehen die Lernenden im Mittelpunkt. Für Lernende in der Berufsbildung in dieser Grenzregion ist es von Bedeutung, dass sie mit den Herausforderungen der Grenzregion umgehen können, ohne dass sie unbedingt Grenzpendler werden. Alle Lernende sollen wissen, es existiert eine andere Seite. Für die Lernenden ist es wichtig, dass sie „... professionell mit Kunden und Arbeitgebern im Nachbarland umgehen“⁹. Dies hängt mit der Kompetenzentwicklung der Lernenden zusammen. Die Perspektiven und Sichtweisen einiger Lernenden werden im Kapitel 4.4 dargestellt. Das Netzwerk Euregio Rhein-Waal hat das Ziel, wie es im Experteninterview 1 formuliert wurde, „... das Verständnis von Sprache und Kultur zu unterstützen, und sie (*Lernende*) grenzübergreifend kompetent zu machen, indem sie die gemeinsamen Interessen verstehen und so dann auch die Basis haben die eigenen Vorstellungen zu hinter-

9 Experteninterview 1

fragen, andere Perspektiven wahrzunehmen und die Bereitschaft zu entwickeln, das Gemeinsame und Verbindende zu gestalten“.

Die gemeinsame Tradition: Die grenzüberschreitende Zusammenarbeit in der Euregio Rhein-Waal hat in diversen Bereichen eine lange Tradition. In dieser Grenzregion finden vielfältige Aktivitäten statt, nicht nur im berufsbildenden Bereich, die von beiden Ländern unterstützt werden. Es stellt sich die Frage: Warum ist eine grenzüberschreitende Zusammenarbeit wünschenswert? Worum geht es eigentlich?

Die Zielsetzung der Euregio Rhein-Waal wird auf der Website wie folgt zusammengefasst:

„Die Förderung der Integration Europas und die Überwindung nationaler Grenzen sind zentrale Ziele der Euregio Rhein-Waal. Die Euregio will diese Ziele durch interkommunale Zusammenarbeit und strategische Zusammenarbeit mit Instanzen und Behörden realisieren. Dabei ist eine wichtige Aufgabe der Euregio, in breiten Kreisen das Bewusstsein für grenzüberschreitende Gemeinsamkeit und Zusammengehörigkeit zu stärken.“ (Euregio o. J.)

Diese gemeinsame Tradition und die gemeinsamen Ziele stellen eine vielversprechende Ausgangslage für eine euregionale Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung dar. Es ist auch erkennbar, dass unterschiedliche Entwicklungsinteressen zusammengeführt werden und ein Klärungsprozess zu Zielen, Motiven und Perspektiven erforderlich erscheint und Basis einer grenzüberschreitenden Zusammenarbeit ist, die dann auch fortgeführt werden kann. Dabei können einzelne Aspekte sich gleichermaßen als Treiber und Hemmnis zeigen und fordern zur aktiven Gestaltung vor Ort auf.

Die geographische Nähe als logistisch vorteilhaft: Was sind die Begründungen für diese Feststellung? Eine Erklärung liegt zum einen in der geographischen Nähe. Gerade die geographische Nähe und die gemeinsame Grenzregion bieten Potenziale zur Integration in die alltägliche Bildungsarbeit. Für die Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung können der gemeinsame Arbeitsmarkt und gemeinsame Arbeitsprozesse hilfreich sein. Allerdings besteht auch die Möglichkeit der negativen Wirkung der geographischen Nähe: Zählt das Nachbarland für die Lernenden als ‚Ausland‘? Oder ist es zum Beispiel doch zu nah und zu bekannt? Bieten die Betriebe und die beruflichen Schulen in der Grenzregion ausreichend Vergleichsmaterial, sodass sowohl Lehrende als auch Lernende neugierig werden? In Bezug auf die geographische Nähe gilt es, das Potenzial in der beruflichen Bildung auszuschöpfen und die Neugierde der Teilnehmenden zu unterstützen.

Die Euregio Rhein-Waal bietet einige vorteilhafte logistische Faktoren für eine grenzüberschreitende Zusammenarbeit. Die geographische Nähe begünstigt die Ausgangslage für Mobilitäten in der Grenzregion Rhein-Waal, da der schulische und betriebsbezogene Austausch mit einer relativ kurzen und preiswerten Fahrt erreicht werden kann. Diese pragmatischen und logistischen Faktoren erleichtern zum Teil eine Arbeit, die interkulturell und bürokratisch sehr fordernd ist. Dabei ist es neben der geographischen Nähe erforderlich, eine berufliche Nähe zwischen den Lernenden herzustellen und so einen gemeinsamen Referenzpunkt anzubieten. Dies kann durchaus herausfordernd sein, da die Bildungssysteme unterschiedlich ausgerichtet sind und Berufsnähe auch bedeuten kann, dass die Zusammenarbeit über die Grenzen des Berufsbildungssystems erforderlich ist, da die Vorbereitung auf berufliche Handlungsfelder in unterschiedlichen Sektoren erfolgt.

Dass diese Zusammenarbeit inzwischen auf über zwanzig Jahre zurückblicken kann, zeigt eine lange gemeinsame Geschichte, mit vielen verschiedenen Akteuren, Teilnehmern und Institutionen. Die Herausforderungen der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit, die in der Berufsbildung in der Rhein-Waal Grenzregion stattfindet, dürfen jedoch nicht unterschätzt werden.

Die positiven Aspekte der Nähe der Grenzregion können für Projekte auch eine Herausforderung darstellen, vor allem im Vergleich mit den internationalen Möglichkeiten von Erasmus+, die für Lernende möglicherweise als attraktiver wahrgenommen werden können. Genau dies macht deutlich, dass die Ler(n)ende Euregio zwar von der geographischen Nähe in der Grenzregion lebt, dennoch muss sie aber auch die damit verbundenen Herausforderungen beachten und letztlich auch bewältigen.

Der gemeinsame Wirtschaftsraum: Ein weiterer Grund für eine vielversprechende Ausgangslage liegt in der Tatsache, dass die Grenzregion einen gemeinsamen Wirtschaftsraum bildet, in dem das Arbeiten und Wirtschaften Alltag ist. Dies trifft zum Beispiel für den Einzelhandel und für die Logistik in besonderem Maße zu. Hinzukommt, dass persönliche Kontakte existieren, die innerhalb des Netzwerks Ler(n)ende Euregio seit Jahrzehnten bestehen, sowie auch Kontakte zwischen Bildungsinstitutionen, die sich über längere Zeit bewährt haben. Das Netzwerk Ler(n)ende Euregio ist eben kein einzelnes Projekt, sondern ein Netzwerk. Insofern baut jedes neue Projekt auf vorherigen Projekten auf. Dennoch sind die Kontakte in der Grenzregion projektunabhängig von Bedeutung. Persönliche Kontakte sind unabdingbar, um das Netzwerk aufzubauen und nachhaltig zu gestalten. Im Experteninterview 1 wurde betont, dass es wichtig ist „...nach Gemeinsamkeiten zu suchen“, es darum geht „...über die Grenzen zu gehen

und zu denken, und Ausbildung gemeinsam zu gestalten, jeder Beruf hat verschiedene Möglichkeiten und sie sind grenzenlos“. Dies kann auch noch fortgeführt werden: Genaugenommen impliziert berufliche Bildung nicht immer nur über die Grenze gehen und denken, sondern auch die Entwicklung entsprechender Handlungsbereitschaften und -kompetenzen.

Die Unterstützung der Wirtschaft gehört zu den Argumenten für eine Zusammenarbeit, da die Bürgerinnen und Bürger oft über die Grenze fahren, um einzukaufen, auszugehen, zu arbeiten und die Wirtschaft über die Grenze hinaus zu unterstützen. Die Rolle der Betriebe und der Arbeitgeber im Netzwerk Ler(n)ende Euregio ist daher nicht zu unterschätzen. Dabei existieren in den Ordnungsgrundlagen nur sehr begrenzt Mechanismen, die Ausbildungs- und Praktikumsbetriebe auffordern, Lernenden Mobilitäten oder andere Austauschformen zu eröffnen. Dementsprechend ist es erforderlich, dass die Akteure in den Unternehmen einen Nutzen erkennen und einen entsprechenden Rahmen im Zuge der Ausbildung herstellen können.

Die Unterschiede zwischen den beiden Berufsbildungssystemen: Als Herausforderung nennen die Experten sowohl die strukturellen Unterschiede in der beruflichen Bildung als auch die kulturellen Unterschiede zwischen den beiden Ländern, die möglicherweise zu Irritationen führen können. Das Projektmanagement fungiert als Bindeglied, um die Akteure mit ihrem Erfahrungsschatz zu unterstützen, sich mit diesen Faktoren auseinanderzusetzen. Diese Unterstützung ist am Anfang eines Bildungsaustauschs unabdingbar, um die Zusammenarbeit zu katalysieren, jedoch nicht mehr notwendig, wenn ein Austausch sich entwickelt und bewährt hat. Dabei ist die Euregio Rhein-Waal damit konfrontiert, dass sie nicht den Rahmen und die institutionellen Möglichkeiten hat, Unterschiede und Gestaltungskorridore zu verändern. Vielmehr ist die Zusammenarbeit in der Euregio Rhein-Waal dazu aufgefordert, die Gestaltungsmöglichkeiten aufzudecken und diese im Dialog und in gemeinsamen Aktivitäten fruchtbar zu nutzen. Gerade das Konstrukt *Euregio Mobility* bietet eine derartige Gestaltungschance.

Bürokratie: Eine weitere Herausforderung ist die bürokratische Arbeit, die sich hinter den Austauschen, Tandems und Wettbewerben verbirgt. Das Projektmanagement vom Netzwerk Ler(n)ende Euregio unterstützt die Schulen dabei, diese notwendigen Verwaltungsarbeiten zu bewältigen. An den ROCs in den Niederlanden verfügen einige Bildungseinrichtungen über internationale Koordinatoren, die diese Arbeit unterstützen können.

Die geographische Nähe: Die positiven Aspekte der Nähe der Grenzregion können für Projekte auch eine Herausforderung darstellen, vor allem im Ver-

gleich mit den internationalen Möglichkeiten von Erasmus+, die für Lernende möglicherweise als attraktiver wahrgenommen werden können. Gleichmaßen erlaubt die geographische Nähe, stabile Netzwerke zwischen Bildungseinrichtungen, Lehrkräften und Lernenden herzustellen, die dann vielfältige Austauschformen bieten können und nicht in vorgegebenen Formaten denken müssen. Beispielsweise bietet sich die Möglichkeit, formale und informelle Lern- und Entwicklungsanlässe miteinander zu verschränken.

Die Finanzierung: Die Ler(n)ende Euregio verfolgt als Ziel, in dieser Region nachhaltige und wertvolle grenzüberschreitende Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung zu kreieren, durchzuführen und zukunftssicher zu machen. Diese Ziele sind von einer angemessenen Finanzierung abhängig. Das Netzwerk hat sich in seiner bisherigen Laufzeit erfolgreich auf Finanzierung in den Interreg-Phasen beworben, allerdings besteht stets der Druck, die nächste Finanzierung zu sichern. Eine grenzüberschreitende Zusammenarbeit benötigt Zeit und Sicherheit, um wertvolle Ergebnisse zu zeigen.

In diesem Kontext wäre eine nachhaltigere Verankerung grenzüberschreitender Zusammenarbeit im Bildungsangebot von Vorteil, sowie Klarheit über die Zukunft der Finanzierung für dieses Netzwerk, das inzwischen auf über zwanzig Jahre Arbeit und Kooperation zurückblickt.

Das Sichern von Nachhaltigkeit und Verbindlichkeit der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit: Das Thema Finanzierung ist eng mit dem Thema Nachhaltigkeit verzahnt. Um diese Arbeit nachhaltig zu gestalten, ist es unabdingbar, dass Lehrende nicht nur motiviert werden, sondern dass ihre Arbeit ebenso geschätzt wird. Die beiden Projektmanager für die Zusammenarbeit mit Schulen in der Grenzregion argumentieren, dass es hilfreich wäre, wenn diese grenzüberschreitende Zusammenarbeit als ein wichtiger Bestandteil des Lehrplans wahrgenommen würde. Dies wird zumindest auf deutscher Seite eher auf Ebene der schulischen Bildungspläne erfolgen können und zeigt sich damit als ein Bestandteil der Schulentwicklung und Internationalisierungsstrategie auf Ebene der Bildungseinrichtungen. Die Arbeit in den Tandems hat durchaus gezeigt, dass der Austausch nicht auf die Unterrichtsebene reduziert werden kann, sondern in die schulische Entwicklungsarbeit einzubinden ist.

2.5 Ausblick: Erfahrungen in der Zusammenarbeit, Treiber und Hemmnisse

Zusammenführend werden hier nochmals einige Aspekte zusammengefasst, die wiederkehrend angeführt und für die Gestaltung der Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung genannt werden. Diese Aspekte stammen aus den Gesprächen mit Akteuren in der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit, explizit aus den Plenartreffen in Kleve, aus der Dokumentation zur Ler(n)enden Euregio und aus den Zeitlinien, die von der KBA vorbereiten worden sind.

Die strukturellen und bildungsorientierten Unterschiede in der Grenzregion sind nicht zu unterschätzen.

Die Zusammenarbeit, die von der Ler(n)enden Euregio angestrebt wird, ist, durch ihre interkulturelle und inter-institutionelle Natur bedingt, komplex. Die strukturellen Herausforderungen sind erheblich, weil die institutionellen Strukturen in Deutschland und in den Niederlanden verschieden sind, wie in einer Dokumentation über die Euregio Rhein-Waal ausführlich beschrieben wird (Teerling o. J.). Da die große Mehrheit der Lernenden in den Niederlanden eher schulbasiert ausgebildet wird, mit der Möglichkeit, in dieser Zeit Praktika, auch im Ausland oder im Nachbarland, zu absolvieren, unterscheidet sich die strukturelle Situation in den Niederlanden deutlich von der in Deutschland.

Lernende im Dualen System in der deutschen Grenzregion müssen ihre Arbeitgeber davon überzeugen, dass es ihnen einen Mehrwert schafft, wenn sie für eine grenzüberschreitende Zusammenarbeit einige Tage im Nachbarland verbringen und daher nicht im Betrieb sind.

Das Netzwerk Ler(n)ende Euregio hat Erfahrungen gesammelt, um diese Schwierigkeiten zu überwinden, vor allen Dingen durch die enge Kooperation zwischen Schulen und die Erfahrung der beiden Projektmanager für Schulen, die den *Matching* Prozess positiv steuern.

Eine effektive grenzüberschreitende Zusammenarbeit mit Bildungseinrichtungen und Arbeitgebern erfordert interkulturelle Kompetenz.

Am Anfang des Projekts war geplant, dass Arbeitgeber und Betriebe als Partner mitwirken. Das Netzwerk Ler(n)ende Euregio basiert aber primär auf dem Engagement der schulischen Bildungseinrichtungen. Arbeitgeber und Betriebe

sind aktiv involviert, wenn Lernende, die bei ihnen in der Ausbildung sind, aktiv am Netzwerk teilnehmen oder wenn Betriebe beispielsweise eine Besichtigung für bikulturelle Gruppen anbieten. Dies stellt einen wichtigen Aspekt der Kooperation dar, denn die Austausche und Mobilitäten wären ohne die Mitwirkung und Akzeptanz der Betriebe nicht möglich.

Projektmanagement, das die Schulen gut kennt und diese miteinander verbinden kann, ist für eine grenzüberschreitende Zusammenarbeit unabdingbar.

Das Projekt lebt von der Zusammenarbeit zwischen ROCs in den Niederlanden und Berufskollegs in Deutschland. Die Projektmanager arbeiten daran, Schulen miteinander zu *matchen*, die gute Voraussetzungen für eine effektive grenzüberschreitende Zusammenarbeit besitzen. Sie entwickeln und pflegen gute Kontakte mit den beteiligten Schulen und organisieren und koordinieren die Wettbewerbe, die für bestimmte Sektoren und Bildungsgänge regelmäßig in der Messe in Kalkar stattfinden. Die Projektmanager unterstützen Zusammenarbeit zwischen den Schulen bei den ersten Schritten. Dies kann sich auf die Herstellung von Kontakten, die Einbindung in konkrete Maßnahmen oder Anregungen zur Integration in die berufsschulische Bildungsarbeit beziehen. Sobald die Zusammenarbeit gut funktioniert, arbeiten die Schulen selbstständig, dennoch ist diese Unterstützung am Anfang der Zusammenarbeit unabdingbar. Berufliche Schulen werden sowohl auf Seiten der Niederlande als auch für die deutsche Seite als wichtige Partner gesehen. Gleichmaßen ist es herausfordernd, aus diesen mittlerweile gewachsenen Strukturen betriebliche Partner/Praxispartner einzubinden. Gerade gewinnt ein institutionenübergreifendes Projektmanagement an Bedeutung und eine Verankerung in die Strukturen der Euregio Rhein-Waal erscheint fundamental.

Es konnten verschiedene Faktoren aufgezeigt werden, die eine Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung beeinflussen. Dabei sollten die Ausführungen den Rahmen etwas ausleuchten und die Komplexität bzw. die vielfältigen Bezugspunkte in der beruflichen Bildung aufzeigen. Hier wurde erkennbar, dass Faktoren sowohl eine positiv verstärkende Wirkung als auch eine hemmende Wirkung in der Zusammenarbeit besitzen können. Die Treiber und Hemmnisse im Netzwerk wirken sich auf das gesamte Projekt und folglich auch auf die Mobilitäten in der Berufsbildung aus. Dies spricht insgesamt dafür, dass die Gestaltung der Zusammenarbeit derartigen Aspekten Rechnung tragen muss. Die folgenden ausgewählten Faktoren sind aus Dokumenten, Interviews, Gesprächen und Beobachtungen in der Projektarbeit seit Mai 2019 entnommen.

Tabelle 2: Ausgewählte Aktivitäten, Treiber und Hemmnisse für erfolgreiche Kooperation (Quelle: Eigene Darstellung)

Treiber für erfolgreiche Kooperation	Hemmnisse für erfolgreiche Kooperation
Die geographische Nähe in der Grenzregion Rhein-Waal, die logistisch hilfreich ist.	Die geographische Nähe kann für die Lernenden demotivierend wirken, da das Nachbarland zu nah und zu bekannt ist.
Das Netzwerk Ler(n)ende Euregio blickt auf eine erfolgreiche Geschichte zurück, mit bewährten Strukturen, Ansätzen und Akteuren.	Das Netzwerk und die Projektarbeit sind trotz der langen Historie von einer gewissen Fragilität gekennzeichnet, sowohl hinsichtlich der Finanzierung als auch der teilnehmenden Institutionen und Akteure.
Die interkulturelle und grenzüberschreitende Zusammenarbeit gewinnt für die Schulen und für die Wirtschaft in der Grenzregion stets an Bedeutung.	Es gibt keine offizielle Anerkennung der grenzüberschreitenden Arbeit im Lehrplan der beiden Nachbarländer in dieser Grenzregion.
Die Erfahrung mit vielen Institutionen und Akteuren ist beachtlich (60 Berufskollegs in Deutschland, 15 ROCs in den Niederlanden; ungefähr 1.000 Lernende nehmen pro Jahr in irgendeiner Weise an Projektarbeit teil: insgesamt haben 35.000 Lernende daran teilgenommen, 20.000 davon in Mobilitäten).	Diese Zusammenarbeit hängt von einer Stabilität bezüglich des Personals der Lehrenden ab. Für die Lernenden ist die Situation anders: für jede neue Gruppe von Lernenden ist das konkrete Beispiel grenzüberschreitender Zusammenarbeit oftmals eine erstmalige Erfahrung. Es kann entscheidend sein, wenn zentrale Lehrende und Mitwirkende die Stelle wechseln, in Rente gehen oder nicht mehr teilnehmen wollen: dann ist die grenzüberschreitende Zusammenarbeit gefährdet. Diese Akteure sind für die Kontinuität des Netzwerks entscheidend.
Die Wettbewerbe leisten einen wichtigen Beitrag, und stellen kurze Aufenthalte im Nachbarland für Lernenden und Lehrenden dar. Sie können eine Brücke zu einem längeren Austausch darstellen.	Wettbewerbe erfordert, dass Lernende auf vergleichbare berufliche Strukturen zurückgreifen können und entsprechend vorbereitet werden.
Das Netzwerk Ler(n)ende Euregio hat eine erfolgreiche Pressearbeit entwickelt, die für Schulleitungen, Betriebe, Lernende, Communities und auch Verwandte und Freunde eine positive Wirkung hat.	Den Mehrwert dieser komplexen und aufwendigen Aktivitäten zu beweisen, zu aktualisieren und zu dokumentieren, ist eine Herausforderung. An dieser Stelle ist eine langfristige und reflektierte Dokumentation notwendig. In diesem Kontext könnten digitale Begleitinstrumente eine bedeutende Rolle übernehmen.

(Fortsetzung Tabelle 2)

Treiber für erfolgreiche Kooperation	Hemmnisse für erfolgreiche Kooperation
Die Rolle von Spracherwerb: <i>Duits in de Beroeps-kontext</i> ist ein Sprachkurs für Deutsch, der zusammen mit dem Goethe-Institut erarbeitet wurde. 14 ROCs in den Niederlanden arbeiten mit dem Kurs und die Studierenden erwerben ein entsprechendes Zertifikat, das sie für ihre Bewerbungsunterlagen nutzen können. Der Kurs hat den Status von <i>keuzedelen</i>, nämlich als Wahlpflichtmodul.	<i>Duits in de Beroepskontext</i>, zusammen mit dem Goethe-Institut entwickelt, besitzt noch kein Pendant für Niederländisch im Berufskontext für Auszubildende in Deutschland. Dieses konkrete Beispiel zeigt, wie wichtig es ist, dass die Projektarbeit im Gleichgewicht bleibt. Die sprachlichen Aspekte sind insgesamt auch ein potentiell Hemmnis. Die Konstellation von teilnehmenden Lehrenden in den Schulen profitiert sehr, wenn es Akteure gibt, die beide Sprachen beherrschen.
Die Synergie, die das Netzwerk anbietet, zusammen mit den bewährten Strukturen und Unterstützungen, bietet den Schulen und den Auszubildenden eine „win-win Situation“.	Die strukturellen Unterschiede in den Bildungssystemen und die Unterschiede in den Bildungsgängen erschweren die Zusammenarbeit.
Eine Synergie mit Zielen auf EU-Ebene, wie beispielsweise das Ziel bis 2020, den Anteil der vorzeitigen Schulabgänger zu reduzieren, kann als Treiber für das Projekt fungieren. Es gibt ein „Empowerment“ Element in der Ler(n)enden Euregio, das sich explizit mit Lernenden beschäftigt, die keinen Ausbildungsplatz haben.	Die Finanzierung und die diversen Kostenfragen, die in den beiden Grenzregionen anders ausgelegt sind, stellen eine Herausforderung dar. Die Abhängigkeit von befristeten Geldquellen macht das Netzwerk fragil.

Die Treiber und Hemmnisse beanspruchen hier keine Vollständigkeit, können jedoch andeuten, dass eine Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung in der Euregio Rhein-Waal in komplexen Strukturen stattfindet. In vielen Fällen sind die Motivlagen nicht immer klar und auch nicht transparent zwischen den Partnern. Dies muss nicht nachteilig sein, da damit auch Raum besteht, dass unterschiedliche individuelle, institutionelle und regionale Interessen zusammengeführt und im Zusammenspiel unterschiedliche Bezugspunkte eingebracht werden können. Gegenwärtig erscheint es erforderlich, dass dies zukünftig auf Ebene der beruflichen Bildungsinstitutionen in die Bildungspläne aufgenommen und systematisch der Zielkorridor bestimmt wird. Dabei wäre beispielsweise zu klären, inwiefern Nachwuchssicherung und Fachkräftebedarf, euregionaler Arbeitsmarkt, Europaverständnis und Demokratieentwicklung, grenzübergreifende Wirtschaftsräume oder das Entstehen von kooperativen Fort- und Ausbildungsansätzen im Vordergrund stehen. Eine euregionale Zusammenarbeit erfordert dann auch Maßnahmen zur Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwick-

lung bzw. die Erarbeitung euregionaler Strategien der Bildungspartner. Dies bedeutet z. B., dass Gestaltungsspielräume aufgedeckt und Entwicklungswege aufgenommen werden, diese auch erfolgreich zu nutzen, (kooperative) Gelingensbedingungen zu bestimmen und Prozesse der Akteure zu unterstützen. Die vorliegende Studie hat hier u. a. Tandempartnerschaften eingerichtet, um derartige Ansätze systematisch entwickeln zu können und die Verankerung von Mobilitäten in den jeweiligen Systemen zu bestimmen.

3 Das Netzwerk Ler(n)ende Euregio: Möglichkeiten und Meilensteine

Der grenzüberschreitende Austausch ist im Zusammenhang mit dem Verständnis der Grenzregion im Allgemeinen zu sehen und mit den Möglichkeiten, die Perspektive des jeweils anderen miteinzubeziehen. Daher ist ein bedeutendes allgemeines Ziel der Ler(n)enden Euregio, die Lernenden, Lehrenden und Schulen dabei zu unterstützen, die Vorstellungen zur Grenzregion weiterzuentwickeln und über die Grenze zu denken.

Die Grenzregion ist ein komplexer Kontext, und die Bildungsaustausche sind in dieser Komplexität zu betrachten. Beispielsweise beschreibt Strüver (2004) die Schwierigkeiten des gegenseitigen Verständnisses in der Grenzregion zwischen Deutschland und den Niederlanden anhand einer Analyse der Rezeption eines Theaterstückes über diese Grenzregion. Das Theaterstück wurde durch Interreg II finanziert und die Aufführungen fanden an einigen Schulen in beiden Sprachen statt. Inhaltlich beschreibt dieses Theaterstück die sogenannte Grenze in der konkreten Realität, aber auch in den Vorstellungen, die die Menschen von der Grenzregion haben. Ferner betont Strüver, dass die Bereitschaft, im Alltag über die Grenze zu gehen, doch begrenzt ist.

“... the border manifests itself in a similar way regarding the low level of cross-border labour mobility, sports and other leisure activities. This exists despite the fact that the ‘nearest’ (in the sense of ‘closest’) place to find a job, to go running or to the movies, for example, is often on the ‘other’ side. Thus, willingness to participate in everyday cross-border activities remains rather poor.” (Strüver 2004, S. 630)

In diesem Bericht liegt der Blickpunkt auf der beruflichen Bildung. Die Ziele des Netzwerks Ler(n)ende Euregio in diesem Bereich sind eng mit den beteiligten Schulen und den vertretenen Bildungsgängen verbunden. Die Lernenden haben die Möglichkeit, die Inhalte und Strukturen ihrer Ausbildung und ihres ausgewählten Berufs mit denen im Nachbarland zu vergleichen und zu erleben.

In den Experteninterviews für diese Studie wird betont, dass die Lernenden zwar über das Nachbarland neue Erkenntnisse erhalten, aber auch, dass sie über ihre eigenen Erfahrungen nachdenken und sie durch die Außenperspektive der

teilnehmenden Lernenden und Lehrenden aus dem Nachbarland neu wahrnehmen können. Das kann dazu führen, dass Klischees und Vorurteile kritisch(er) gesehen werden und allmählich abgebaut werden können. Diese Chance ist im euregionalen Kontext stark ausgeprägt, im Gegensatz beispielsweise zu einem Erasmus+ Aufenthalt in einem Kontext, der ‚weiter weg‘ ist, und der den Aspekt des Gegenbesuches nicht beinhaltet. Die Vorurteile dem Nachbarland gegenüber sind in gewissem Maße stärker und präsenter als die einem anderen Land wie Spanien, Türkei oder Dänemark gegenüber.

3.1 Ziele des Netzwerks Ler(n)ende Euregio

Die Möglichkeiten und Ziele der Euregio Rhein-Waal im Kontext der Berufsbildung sind eng mit den Besonderheiten der Region verbunden. Laut den Experteninterviews wurde in den frühen Phasen der grenzüberschreitenden Arbeit relativ schnell deutlich, dass nur wenige Menschen für ihre Arbeit tatsächlich *über* die Grenze gehen. Eine Zusammenarbeit mit (Ausbildungs-)Betrieben wurde in der ersten Phase angestrebt, hat sich aber als wenig erfolgreich erwiesen.

Die Möglichkeiten und Ziele der Ler(n)enden Euregio beschäftigen sich mit der Entwicklung von sogenannten *euregionalen Kompetenzen*. Diese Kompetenzen sind schwer, und vor allen Dingen nicht vollständig, zu beschreiben, da sie sich für alle Individuen und Situationen verschieden gestalten können. Es ist aber festzustellen, dass diese euregionalen Kompetenzen das Ziel verfolgen, dass Individuen für das Nachbarland im Allgemeinen offen(er) sind. Dies bezieht sich auf die dort existierende Kultur, Arbeitspraxis, Sprache und Berufssprache des Nachbarlandes. Das führt zu einem professionell(er)en Umgang mit Arbeitskollegen, Kunden und anderen Betrieben im Nachbarland, der vom Netzwerk Ler(n)ende Euregio als Ziel explizit angestrebt wird.

Das Hauptziel dieser grenzüberschreitenden Zusammenarbeit lässt sich wie folgt zusammenfassen: Die neue Generation von Auszubildenden/Arbeitskräften in den Euregios lernt, professionell mit Kollegen, Kunden und Auftraggebern aus dem Nachbarland umzugehen (Taal Verbindt o. J.). Hinzukommt, dass die Auszubildenden und Arbeitskräfte die Euregio Rhein-Waal als einen Gestaltungsraum verstehen und somit die Perspektiven des Nachbarlandes berücksichtigen können.

3.1.1 Zielsetzung zur Entwicklung euregionaler Kompetenzen

Da dieses Projekt nicht nur eine Präsenz in der Grenzregion, sondern auch eine eindeutige europäische Präsenz besitzt, liegt es nahe, dass eine gewisse ‚Euregiokompetenz‘ durch die Austausche, Mobilitäten und anderen Aktivitäten bei den Lernenden und den Lehrenden aufgebaut wird.

Die Euregio Rhein-Maaß betreut eine Website zur sogenannten Euregiokompetenz, mit dem Untertitel „erweitere Deinen Horizont“ (Taal Verbindt o. J.). Die unten aufgeführten Euregiokompetenzen beziehen sich auf diese Website, die sich mit Austauschen zwischen Deutschland, den Niederlanden und Belgien beschäftigt. Die Faktoren und die Probleme, die dort erwähnt werden, gelten genauso für die Euregio Rhein-Waal.

Die Euregiokompetenz wird in folgende Bereiche unterteilt:

Fremdsprachenkompetenz: Eine grundlegende Voraussetzung für ein besseres Verständnis und für den Abbau von Vorurteilen sind einschlägige Sprachkenntnisse.

Informationskompetenz: Teilnehmer lernen, wo sie die Antworten auf ihre Fragen finden können und wie sich Leben und Arbeit in einem Nachbarland gestaltet. Sie lernen, die eigenen Erfahrungen sinnvoll mit denen im Nachbarland zu vergleichen.

Interkulturelle Kompetenz: Die interkulturelle Kompetenz verbindet die Sprachkompetenz und die Informationskompetenz. Diese Kompetenz sensibilisiert alle Teilnehmer für die Situation im jeweiligen Nachbarland (Taal Verbindt o. J.).

Ergänzend lassen sich folgende Aspekte der euregionalen Kompetenzen, die aus den Publikationen und den Experteninterviews der Euregio Rhein-Waal hervorgehen, feststellen:

- Offenheit für das Nachbarland
- Interesse an der Kultur und an der Sprache des Nachbarlandes
- Erfahrung in der Ausbildungs- und/oder Arbeitswelt des Nachbarlandes

Im Austausch mit dem Projektmanagement-Team wird ersichtlich, dass die euregionale Kompetenzentwicklung im Mittelpunkt der Arbeit des Netzwerks Ler(n)ende Euregio steht. Diese Kompetenzen werden explizit zusammen mit den teilnehmenden Schulen und anderen Akteuren entwickelt.

Die Kompetenzen im Netzwerk Ler(n)ende Euregio werden wie folgt weiter differenziert¹⁰:

Interkulturelle Kompetenzen: Die grenzüberschreitende Mitarbeit bietet Möglichkeiten, in der Grenzregion einer anderen Kultur zu begegnen. Präziser formuliert ist das Ziel, mit Gleichaltrigen derselben Ausbildung in Kontakt zu treten. Diese Begegnungen können zum Abbau von Vorurteilen und zu Reflexionen über die eigene Ausbildungssituation sowie den zukünftigen Berufsweg und die eigene Kultur führen. Die Beteiligten führen Dialoge in den Begegnungen und erweitern dadurch ihre Horizonte. Die Entwicklung interkultureller Kompetenzen spielt in der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit eine zentrale Rolle.

Sprachkompetenzen in der Nachbarsprache im beruflichen Kontext: Die angestrebten Sprachkompetenzen sind eng mit den Fachbegriffen verbunden, und es ist auch ein Ziel, dass Lernende und Lehrende ihre Hemmungen verlieren, die Nachbarsprache zu verwenden. Die Initiative mit dem Goethe-Institut (*Duits in de Beroepscontext*) ist von diesem Ansatz geprägt. Deutsch wird seit 2014 als Wahlfach an ROCs angeboten. Seit 2016 ist es möglich, ein international anerkanntes Goethe-Institut Zertifikat an den ROCs zu erwerben (Taal Verbindt o. J.).¹¹

Selbststeuerung und Selbstvertrauen: Insbesondere die Empowerment Projekte des Netzwerks Ler(n)ende Euregio sind auf diese Kompetenzen gerichtet. Diese Projekte sind an Lernende gerichtet, die sich bezüglich ihrer Berufsorientierung noch im Findungsprozess befinden. Ziele dieser Projekte sind die Stärkung des Selbstvertrauens der Lernenden und die Unterstützung in ihrer Berufsorientierung.¹²

Fachkompetenzen: In den Kooperationsprojekten und in den berufsbezogenen Wettbewerben, die regelmäßig in Kalkar stattfinden, können die Lernenden Fachkompetenzen erwerben und weiterentwickeln. Zum Beispiel arbeiten die Teilnehmer gemeinsam in den Verkäuferwettbewerben mit neuen Verkaufstechniken. Bei anderen Wettbewerben, beispielsweise im Bereich Mechatronik, ist es möglich, dass die Teilnehmenden zusammen neue Fachausdrücke, zum Teil auf Englisch, lernen. In den Austauschen werden Fachkenntnisse erworben, entwe-

10 In einer E-Mail-Kommunikation des Projektmanagement-Teams vom 30.09.2019.

11 Ein vergleichbares Zertifikat für Niederländisch an Berufskollegs in Deutschland gibt es derzeit noch nicht.

12 Als Beispiel dieser Arbeit: <https://www.youtube.com/watch?v=psDmLgIoPLE>

der durch die Erfahrung im Nachbarland oder durch die neugewonnene Perspektive auf die eigene Ausbildung und den eigenen ausgewählten Beruf.

In diesen verschiedenen Lernarenen geht es vor allem darum, den Aufbau und die Entwicklung euregionaler Kompetenzen der Lernenden in vielfältiger Weise zu unterstützen. Hier liegt der Fokus auf folgenden Kompetenzen, die auf der Website des Netzwerks Ler(n)ende Euregio aufgeführt werden (Taal Verbindt o. J.):

- Man entwickelt ein Gespür für die Sitten und Gebräuche der anderen;
- Man lernt, sich in der Nachbarsprache verständlich zu machen;
- Man weiß, wie der eigene Beruf im Nachbarland aussieht, mit dem folgenden Ziel:
Gemeinsam sorgen diese Kompetenzen dafür, dass man den richtigen Umgang mit Auftraggebern, Kunden und Kollegen aus dem Nachbarland erlernt.

In diesem Abschnitt sind die Ziele des Netzwerks Ler(n)ende Euregio näher beschrieben worden. Die angestrebten euregionalen Kompetenzen sind ambitioniert. Eine konkrete Verbindung zu den Projekten und Austausch bleibt relativ undefiniert. Vor diesem Hintergrund wird im nachstehenden Abschnitt näher darauf eingegangen, wie solche Kompetenzen durch die Arbeit der Ler(n)enden Euregio unterstützt werden.

3.1.2 Euregionale Kompetenzen: Wie werden sie im Netzwerk Ler(n)ende Euregio gefördert?

Im Netzwerk Ler(n)ende Euregio bestehen verschiedene Ansätze, wie euregionale Kompetenzen im Rahmen des Tandemkonzeptes der aktuellen Studie entwickelt werden sollen. Die Kernangebote des Netzwerks beinhalten sowohl die Tandems als auch andere Ansätze:

- Wettbewerbe, in Verbindung mit Plattformen
- Empowerment Workshops

Wettbewerbe, in Verbindung mit Plattformen

Die Wettbewerbe werden sowohl in Verbindung mit den sektorspezifischen Plattformen als auch mit der Unterstützung der Ler(n)enden Euregio organisiert und durchgeführt. Sie sind auf bestimmte Bildungsgänge ausgerichtet. Die ersten Wettbewerbe fanden im Sektor Einzelhandel statt, da sich dieser Sektor sehr gut für die grenzüberschreitende Arbeit eignet. Die Wettbewerbe im Bereich

Einzelhandel wurden bereits sieben Mal im Umfang von jeweils ein bis zwei Tagen durchgeführt. Die Teams sind bi-kulturell gestaltet, um den Lernenden eine gemeinsame Aufgabe anzubieten.¹³ Laut den Experteninterviews kommen die Lernenden natürlicher und ungezwungener ins Gespräch, auch in der Fremdsprache des Nachbarlands, wenn sie die Aufgaben zusammen besprechen und lösen, als in einem weniger berufsbezogenen Kontext.

Empowerment Workshops

Laut den Experteninterviews liegt der Fokus der Empowerment Workshops darauf, in der Arbeit mit den Lernenden ihr Selbstbewusstsein zu stärken und ihnen ihre Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt, auch im Nachbarland, aufzuzeigen. Es wird in verschiedenen Berufsbereichen gearbeitet und kreativ mit dem Thema Berufsorientierung umgegangen.

Im folgenden Abschnitt wird näher auf die Tandems und Bildungsaustausche eingegangen, die den Fokus dieser Pilotstudie bilden.

3.1.3 Tandems und Bildungsaustausche

Ein Kernelement der Arbeit der Ler(n)enden Euregio liegt im Aufbau sowie in der Unterstützung von Tandems und Austausch in der beruflichen Bildung in der Region Rhein-Waal. Dieses Ziel gestaltete sich in den frühen Phasen des Netzwerks als verhältnismäßig schwierig. Die Gründe dafür gehen aus diversen Publikationen von Euregio hervor (Hövels und Kutscha 2001; Teerling o. J.; Teerling 2019). Die Unterschiede in diversen Bereichen der beruflichen Bildung in den beiden Regionen sind an dieser Stelle entscheidend. Als Beispiele lassen sich nennen: die Ausbildungsstrukturen; die Struktur der Institutionen; die Rolle und die Erwartungen der Betriebe; die Rolle der Lehrenden; die wahrgenommene ungleich vorhandene Flexibilität und die Präsenz und der Status der Nachbarsprache.

Im Projekt ‚Taal Verbindt‘ im Programm Interreg V, das zwischen Mai 2019 und September 2021 läuft, steht das Format Austausch im Mittelpunkt. Die Austausche in der Form von Tandems werden im aktuellen Projekt durch die Universität Paderborn begleitet. Ergänzend werden digitale Formate¹⁴ zur Unterstützung der Lernenden und der Lehrenden bereitgestellt, beschrieben und besprochen.

¹³ Hier ein Bericht über den Wettbewerb 2019: <https://www.euregio.org/action/news/item/260/winnaars-euregio-nale-verkoperswedstrijd-2019-bekend/?language=2>

¹⁴ Wie zum Beispiel myvetmo <http://www.myvetmo.eu/>, unterstützt von der Europäischen Kommission durch ERASMUS+, und Student Navigator. Diese werden im Kapitel 6 dieses Berichts analysiert.

Ziel dieses Projektes ist es, durch eine Aufarbeitung der drei Tandemprojekte, für weitere Individuen und Schulen, die neu zur euregionalen Zusammenarbeit in der Berufsbildung hinzukommen, Erfahrungsschätze und Instrumente bereitzustellen, um das vorhandene Wissen der Ler(n)enden Euregio für diese verfügbar zu machen. Hierdurch wird die Nachhaltigkeit des Netzwerks weiter ausgebaut und diese Arbeit bietet sowohl allen Akteuren als auch dem Projektmanagement-Team der Ler(n)enden Euregio die Gelegenheit, trotz der alltäglichen Arbeitsintensität zu reflektieren sowie Ratschläge, Empfehlungen und auch Darstellungen von weniger gelungenen Aktivitäten offen darzustellen und zu kommentieren. Diese Reflexion über die grenzüberschreitende Zusammenarbeit ist ein wichtiger Schritt zur Nachhaltigkeit des Netzwerks. Instrumente, die die Austausche und Tandems in der Ler(n)enden Euregio begleiten und detailliert beschreiben (sowohl aus der Perspektive der Lernenden als auch der Lehrenden), unterstützen hierbei.

Die Perspektive der Mitglieder des Teams der Universität Paderborn, die seit 2019 im Projekt mitwirken und sowohl an dieser Zusammenfassung der bisherigen Aktivitäten arbeiten als auch an der Gestaltung der drei Tandems in Form von Pilotstudien, wirft einen konstruktiven neuen Blick auf die Projektarbeit.

In diesem Abschnitt wird die Arbeit des Netzwerks Ler(n)ende Euregio näher beschrieben sowie ihre Historie dargestellt. Sowohl die diversen Phasen des Programms Interreg als auch die belegten Zahlen der Kooperationen zwischen ROCs¹⁵ und Berufskollegs spielen hier eine bedeutende Rolle. Letztere sind ein Indiz dafür, wie viele Lernende und Lehrende an diesem Netzwerk teilgenommen haben.

In einem weiteren Schritt wird die aktuelle Pilotstudie zu drei Tandemprojekten in der Grenzregion Rhein-Waal dargestellt. Drei ROCs und drei Berufskollegs in der Grenzregion sind im Tandemkonzept an dieser Zusammenarbeit beteiligt.

Das Netzwerk Ler(n)ende Euregio existiert innerhalb der Kontexte, die im ersten Teil dieses Berichts beschrieben werden. Damit verbunden sind Möglichkeiten, Gelegenheiten und Synergien, aber auch Grenzen und Hemmnisse. Im folgenden Abschnitt werden die verschiedenen Arbeitsphasen der Ler(n)enden Euregio in der beruflichen Bildung über einen Zeitraum von über zwanzig Jahren dargestellt.

15 ROC: *regionaal opleidings centrum* (ROC: regionales Bildungszentrum)

3.2 Phasen der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit in der Berufsbildung im Netzwerk Ler(n)ende Euregio

3.2.1 Hintergrund

Die grenzüberschreitende Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung im Netzwerk Ler(n)ende Euregio blickt auf eine lange Tradition, vielfältige Projekte, Maßnahmen, Akteure und Interaktionen zurück. Beispielsweise haben seit 1999 über 90 Schulen, 28.000 Lernende und 1.500 Lehrende am Netzwerk teilgenommen. Das Netzwerk Ler(n)ende Euregio kann so auf unterschiedliche Perspektiven und Entwicklungsstränge verweisen. Das Netzwerk Ler(n)ende Euregio ist ein wichtiger Rahmen für die Gestaltung von Austausch und Bildungsaufenthalten. Die aktuelle Pilotstudie ist in diese Entwicklung von Ler(n)ende Euregio eingebettet.

Diese Beschreibung des Netzwerks ist insofern pragmatisch angelegt, dass zunächst die Entwicklung und die Aktivitäten im Netzwerk Ler(n)ende Euregio aufgearbeitet und dann ein Rahmen bzw. eine Anbindung für weitere Aktivitäten angeboten werden. Dabei kann auf die chronologisch aufgearbeiteten, internen Dokumentationen des Netzwerks, Evaluations- und Projektberichte externer Organisationen/Autoren zum Netzwerk und auf ausgewählte Gespräche mit Akteuren im Management des Netzwerks zurückgegriffen werden. Hier geht es weder um eine vollständige Aufarbeitung der Aktivitäten sowie um eine historische Analyse noch um eine Netzwerkanalyse, sondern darum, Anschluss- und Entwicklungsfähigkeiten zu prüfen.

Diese Quellen sind zum Teil Websites, die für die Entwicklung und Darstellung des Netzwerks Ler(n)ende Euregio von Bedeutung sind (KBA o. J.; Lerende Euregio o. J.), interne Dokumente (die Zeitlinien des Netzwerks Ler(n)ende Euregio, verfügbar unter der Website von KBA als ‚Geschichte des Netzwerks Lernende Euregio, KBA o. J. und auch unter der Website <http://www.lerende-euregio.com/>), interne Evaluationen, die auf dieser Website erscheinen, und eine unveröffentlichte Evaluation des Netzwerks (Keppels et al. 2019). Hinzu kommen auch Interviews, die mit Experten im Netzwerk geführt werden (diese werden als Experteninterview 1, 2 und 3 zitiert).

Im Netzwerk Ler(n)ende Euregio ist viel erreicht worden, dennoch erwiesen sich einige Ziele als schwer realisierbar oder unmöglich. So lassen sich in den Zeitlinien des Projekts (KBA o. J.) neben bedeutsamen Meilensteinen (beispielsweise die Zahlen der Lernenden und Lehrenden, die an Bildungsaustauschen

teilgenommen haben), ebenso auch Enttäuschungen und Fehlschläge erkennen (beispielsweise die Tatsache, dass die angestrebte Zusammenarbeit mit Arbeitgebern in der geplanten Form nicht erfolgreich durchzusetzen war) (KBA o. J.). Zahlreiche Akteure sind in dieser Arbeit aktiv involviert – Lernende, Lehrende, ROCs, Berufskollegs, Arbeitgeber, Ausbildungsbetriebe, das Euregio Projektmanagement-Team und Wissenschaftler von verschiedenen Institutionen.

3.2.2 Zahlen zum Netzwerk Ler(n)ende Euregio

Die Kernzahlen des Netzwerks bieten einen Einblick in die bisher geleistete grenzüberschreitende Zusammenarbeit des Netzwerks Ler(n)ende Euregio. Das Netzwerk, welches über zwei Jahrzehnte aufgebaut wurde, lässt sich jedoch nicht nur über die Teilnehmerzahlen beschreiben. Dennoch liefern die Zahlen in den unten aufgeführten Tabellen ein erstes Bild des Umfangs der grenzüberschreitenden Arbeit in diesem Kontext. Seit dem Start der Ler(n)enden Euregio im Jahr 1999 haben mehr als 30.000 Lernende das Nachbarland besucht (Ler(n)ende Euregio o. J.).

Die folgende Tabelle zeigt die Teilnehmerzahlen für die Zeitdauer des Netzwerks Ler(n)ende Euregio von 1999 bis 2019. Die zweite Tabelle führt die Zahlen für die Projektphase 2009–2014 und die dritte Tabelle für den Zeitraum 2015–2019 auf.

Tabelle 3: Zahlen der Teilnehmenden und der Projekte 1999–2019 (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Ler(n)ende Euregio seit 1999 ¹⁶	Insgesamt
Teilnehmende Schulen	90 (NL und D)
Mobilitäten Schüler/Auszubildende	>28.000
Mobilitäten Lehrende	>1.500
Tandemprojekte	78
Wettbewerbe	21

¹⁶ Quelle : <https://lerende-euregio.com/de/over-taal-verbindt/>

Tabelle 4: Zahlen der Teilnehmenden und der Projekte 2009–2014 (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Ler(n)ende Euregio 2009–2014 ¹⁷	Insgesamt
Mobilitäten Lernende	5.837 (Ziel war 6.000)
Tandemprojekte	36 (Ziel war 25)
Autorisierte Beschreibungen	31 (Ziel war 25)

Die operativen Ziele im Bereich der schulischen Aktivitäten im Projekt *De Ler(n)ende Euregio doet het!* werden in der folgenden Tabelle zusammengefasst (basierend auf den Zahlen in Keppels et al. 2019, S. 13–20).

Tabelle 5: Zahlen der Teilnehmenden und der Projekte 2015–2019 (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Ler(n)ende Euregio macht es/De Ler(n)ende Euregio doet het: Erreicht zwischen Mai 2015 und April 2019	
Mobilitäten Lernende	6.185 (Ziel war 6.000)
Mobilitäten Lehrende	695 (Ziel war 200)
Tandemprojekte	44 (Ziel war 40)
Wettbewerbe	19

Diese Zahlen umfassen die Begegnungen, Austausche, Tandemprojekte und Wettbewerbe, die in dieser Zeit stattgefunden haben. Im Rahmen der gegenwärtigen Pilotstudie respektive den drei Tandemprojekten in der Ler(n)enden Euregio ist das Ziel, ein detailliertes und nuanciertes Bild der grenzüberschreitenden Arbeit darzustellen. In den nächsten Kapiteln dieses Berichts wird die Zusammenarbeit in den Tandems präsentiert.

Hinter den Zahlen stehen sowohl interkulturelle Interaktionen zwischen den Akteuren als auch ein beachtlicher Arbeitseinsatz der Beteiligten und des Teams der Ler(n)enden Euregio. In den Experteninterviews mit den beiden Projektmanagern für die Schulen in der Grenzregion¹⁸ wurde betont, dass die Arbeit der Ler(n)enden Euregio beispielsweise im großen Maße von der Qualität der Kommunikation sowie der Zusammenarbeit einzelner Schulen, der jeweiligen

¹⁷ Factsheet Projekt Ler(n)ende Euregio 2009–2014, online verfügbar unter <https://expydoc.com/doc/6682504/factsheet-project-ler-n-ende-euregio-2009> [24.03.2021].

¹⁸ Experteninterviews 2 und 3.

Schulleitung, anderen Verantwortlichen und den Lehrenden abhängt. Laut den Projektmanagern, die vorrangig mit den beruflichen Schulen kommunizieren, muss am Anfang einer Kooperation intensiv gearbeitet werden, sodass die beteiligten Schulen Vertrauen zueinander aufbauen und gemeinsame Ziele identifizieren können. Demzufolge wurde in Experteninterviews¹⁹ ebenfalls akzentuiert, dass dies in den offiziellen Sitzungen und Treffen entwickelt werden kann, aber auch, dass die persönlichen Kontakte und gemeinsame Aktivitäten eine bedeutende Rolle spielen, um dieses Vertrauen zu fördern. Das Euregio Projektmanagement-Team unterstützt diesen Prozess. Sobald ebendieses Vertrauen aufgebaut ist, können die Schulen ihre Mobilitäten und Tandems selbstständig organisieren, so die Projektmanager. Dies schildern ebenso Hövels und Kutscha in einer frühen Publikation über die Ler(n)ende Euregio:

„Regionen, zumal Lernende Regionen, sind nicht das Ergebnis administrativer Akte, sondern gehen aus sozialen Prozessen hervor“ (Hövels und Kutscha 2001, S. 64).

Die Fragilität der gemeinsamen Arbeit liegt u. a. darin, dass ein Personalwechsel die Zusammenarbeit gefährden kann. Das gilt sowohl für die Schulen als auch für das Euregio Projektmanagement-Team. Da das Netzwerk schon über zwei Jahrzehnte existiert, sind professionelle, aber auch persönliche Kontakte entstanden, die mit einem Personalwechsel verloren gehen könnten. Aus diesem Grund pointieren die befragten Experten in den Interviews, dass es unabdingbar sei, das jeweilige Wissen der Beteiligten zu dokumentieren, zu kommunizieren und zu teilen.

3.2.3 Eine Chronologie des Netzwerks Ler(n)ende Euregio

Das Netzwerk hat durch eine Kooperation mit der KBA Nijmegen (*Knowledge Centre for Vocational Training and the Labour Market*) eine Übersicht entwickelt, die die verschiedenen Phasen des Netzwerks Ler(n)ende Euregio darstellt (KBA o. J.). Die Phasen, die von der KBA definiert werden, sind zum größten Teil identisch mit den verschiedenen Interreg-Phasen. Jede Phase intendiert ein übergreifendes Thema, das innerhalb der Arbeit im Netzwerk entwickelt wird. Da die grenzüberschreitende Zusammenarbeit viele verschiedene Aspekte hat, die miteinander verwoben sind, sind die Themen zum Teil auch durchgängig in der Arbeit vertreten. Die detaillierte Chronologie, ‚*tijdlijn*‘ oder ‚Zeitlinien‘ genannt,

¹⁹ Experteninterviews 1 und 2.

verarbeitet die Entwicklung des Projektes im Laufe der Zeit (KBA o. J.). Daraus ergeben sich sechs Phasen, sofern die Vorphase 0 miteingeschlossen wird. Die Anträge für Interreg VI sind zwar zum Projektzeitpunkt bereits in Planung, erscheinen aber nicht in dieser Chronologie.

Die chronologische Beschreibung der KBA beinhaltet eine Zeitlinie, Dokumente, Anträge und Zusammenfassungen der Arbeit. Diese sind zum größten Teil auf Niederländisch und sind für diesen Bericht übersetzt worden. Zudem beziehen sich die Beschreibungen der Phasen des Netzwerkes Ler(n)ende Euregio auf diese Texte. Die Chronologie ist unter folgendem Link zu finden: <https://www.kbanijmegen.nl/tijdlijnLE.htm>.

Basierend auf einer Analyse dieser Projektdokumentationen sowie gezielten Gesprächen mit Experten (Experteninterviews 1, 2 und 3) und Akteuren im Netzwerk konnten folgende leitende Ziele identifiziert werden:

- Die grenzüberschreitende Zusammenarbeit von Einrichtungen in der Berufsbildung in der Grenzregion der beiden Länder zu unterstützen und zu erweitern;
- Den Lernenden zu ermöglichen, mehr über das Nachbarland zu erfahren, im Allgemeinen, aber auch bezogen auf ihren Bildungsgang und den Arbeitsmarkt;
- Den Lernenden durch persönliche Begegnungen die Gelegenheit zu geben, Vorurteile abzubauen und für das Nachbarland offener zu werden;
- Die Kooperation der beteiligten Lehrenden beider Nachbarländer effektiver zu gestalten sowie Ideen zu teilen und dadurch die Lernprozesse ihrer Lernenden zu bereichern;
- Die Zusammenarbeit der Partner aus den beiden Nachbarländern an gemeinsamen Zielen zu unterstützen. Beispiele hierfür sind gemeinsame informative Infrastrukturen und der Wille, voneinander zu lernen.

Diese Ziele sind über die Zeitdauer des Projekts stabil geblieben, hatten aber in den verschiedenen Projektphasen eine unterschiedliche Bedeutung. Ebenso kann festgestellt werden, dass von den unterschiedlichen Akteuren auch weitere Interessen und Ziele eingebracht werden.

In den Interviews mit den beteiligten Akteuren der Ler(n)enden Euregio in der Berufsbildung wurde deutlich, dass diese Projektarbeit in erster Linie ein Netzwerk von Schulen, Lernenden, Lehrenden, Projektmanagern und Betrieben ist. Dieses Netzwerk wächst organisch, wodurch eine Beschreibung des Prozesses in Phasen als herausfordernd wahrgenommen wird.

Die Chronologie der KBA Nijmegen nimmt sich jedoch dieser Herausforderung an und beschreibt den Aufbau des Netzwerks Ler(n)ende Euregio in sechs Phasen, die unten dargestellt werden. Hierzu muss angemerkt werden, dass der Begriff Ler(n)ende Euregio erst im Verlauf der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit entstanden ist, aber in dieser Darstellung durchgehend genutzt wird.

3.2.4 Arbeitsphasen im Netzwerk der Ler(n)enden Euregio

Phase 0 (Januar 1992 – Juni 1998), gekennzeichnet durch: Treffen von Schlüsselpersonen, Konzeptentwicklung des Netzwerks ‚Ler(n)ende Euregio‘ und vielfältige Antragsvorhaben²⁰

Diese Phase findet noch vor der eigentlichen Projektphase statt und erfährt erst durch die darauffolgenden Phasen ihre Bedeutung. Sie ist gekennzeichnet durch Treffen von Personen in strategischen Positionen und erste Konzeptentwicklungen. Engpässe im Sektor der Metallindustrie führen dazu, dass eine engere Zusammenarbeit in der Grenzregion zwischen Deutschland und den Niederlanden gewünscht wird.

Eine Veröffentlichung zum damals noch jungen Projekt arbeitet mit dem Konzept der *Learning Regions* aus dem angelsächsischen Raum (Hövels und Kut-scha 2001). In diesem Zusammenhang wird die bedeutsame Rolle der Region wie folgt betont:

„Die regionale Ebene gewinnt hinsichtlich der nationalen Ebene an Bedeutung. Eine lernende Region unterscheidet sich dadurch, dass regionale Akteure ein gemeinsames Ziel vor Augen haben – beispielsweise eine bessere Abstimmung vom Qualifizierungsangebot auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes – bereit und im Stande sind, voneinander zu lernen und auf eine informative unterstützende Infrastruktur zurückgreifen können.“ (KBA, Phase 0, Zitat ins Deutsche übersetzt).

Zusammenfassung: Diese Phase reflektiert die ersten Aktivitäten, die zum Netzwerk der Ler(n)enden Euregio führen, mit einem Fokus auf das Voneinander-Lernen und die Berücksichtigung der regionalen Situation.

20 Die Beschreibungen beziehen sich alle auf die Zeitlinien von der KBA, zu finden unter folgendem Link: <https://www.kbanijmegen.nl/tijdlijnLE.htm>

Phase 1 (Februar 1999 – Dezember 2001), gekennzeichnet durch: Netzwerkaufbau; erstes Kennenlernen und konzeptionelle Weiterentwicklung

In dieser Phase befasst sich die Arbeit des Netzwerks Ler(n)ende Euregio mit der Kontaktaufnahme der beteiligten Akteure auf den verschiedenen Ebenen. Die Diskussionen bleiben in dieser Phase eher auf einer abstrakten Ebene und führen noch nicht zur tatsächlichen Zusammenarbeit zwischen den Bildungseinrichtungen. In dieser Phase des Netzwerkaufbaus werden zunächst die Voraussetzungen für eine konkrete Zusammenarbeit geschaffen. Ebendiese sind die ersten Schritte zum Aufbau eines gemeinsamen Netzwerks. Dazu gehört die Entwicklung einer Website wie auch einer digitalen Karte der Bildungseinrichtungen in der Region. In dieser (Vor-)Phase sind 23 Berufsschulen beteiligt.

Der Abschlussbericht für Interreg II beschreibt den Aufbau dieses Informations- und Erfahrungsnetzwerks (Frietman, Teerling und Busse 2001). Die Teilprojekte und Aktivitäten dieser Phase sind: Aufbau einer Website; Machbarkeitsstudie zum Aufbau einer euregionalen Arbeitsmarktbeobachtung; Euregionaler Arbeitsmarktmonitor (Antrag für Interreg III); grenzüberschreitende Arbeitsmobilität; Analyse des Bedarfs an Fremdsprachenkenntnissen bei Betrieben im Grenzgebiet; Entwicklung einer digitalen Landkarte der Berufsbildung in der Euregio und die Veranstaltung verschiedener Workshops und Konferenzen.

Der Bericht beschreibt die Vorteile und Besonderheiten der Region, wie zum Beispiel die geographische Nähe. Des Weiteren argumentiert dieser Bericht auch für eine Notwendigkeit, Synergien zu maximieren. Das Konzept einer „win-win Situation“ und des Mehrwertes der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit werden in den Experteninterviews für die aktuelle Pilotstudie mehrmals betont (Experteninterviews 1, 2 und 3). Schon in diesem Bericht wird die Nachhaltigkeit und Verstetigung des Netzwerks fokussiert. Eine effiziente Arbeitsweise wird erwünscht, um mögliche Wiederholungen von Aufgaben zu vermeiden.

Zusammenfassung: Diese Phase befasst sich vornehmlich mit Vorbereitungen für die Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen und versucht, einen hilfreichen Rahmen für die grenzüberschreitende Zusammenarbeit zu schaffen.

Phase 2 (August 2002 – November 2004), gekennzeichnet durch: Weiterentwicklung des Schulnetzwerks; erste Beiträge zur Innovation in der beruflichen Bildung

Die KBA beschreibt die Phase 2 als eine Weiterentwicklung der Aktivitäten aus der vorherigen Phase. Die Hauptaufgabe besteht darin, das Netzwerk zu erwei-

tern und zu stärken. Die Arbeit konkretisiert sich durch die Umsetzung grenzüberschreitender Projekte. In dieser Phase besucht die Projektleitung alle teilnehmenden Berufsschulen, um die Themen festzustellen, die für sie in der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit wichtig sind. Zudem wird vor diesem Hintergrund eine Konferenz mit 190 Besuchern organisiert. Zu diesem Zeitpunkt beginnen die konkreten Kooperationsprojekte, mit dem Ziel, das neu erworbene Wissen mit anderen Schulen zu teilen.

Zusammenfassung: Diese Phase entwickelt das Netzwerk der Schulen weiter und beginnt mit den ersten konkreten grenzüberschreitenden Projekten. In dieser Phase existieren einige wenige Tandems.

Phase 3 (Januar 2005 – Juni 2008), gekennzeichnet durch: Kombination eines wissenschaftlich orientierten Projektes und eines schulorientierten, praxisnahen Arbeitsprojektes ‚Iber‘

Das akademische Projekt ‚*Bouwstenen voor de euregionale economie*‘ (Bausteine für die euregionale Wirtschaft) (KBA o. J.) dient der präziseren Definition der Ziele und Aktivitäten der Ler(n)enden Euregio. Die angestrebten Ziele der Zusammenarbeit werden wie folgt beschrieben:

1. Förderung der euregionalen wirtschaftlichen Tätigkeit bzw. Verstärkung der euregionalen Wirtschaft,
2. Verstärkung des Zusammenhangs zwischen den Entwicklungen auf dem (Arbeits-) Markt und innerhalb der Ausbildungsstruktur,
3. Realisierung eines sich selbst ständig anpassenden Wissensnetzwerks in der Euregio Rhein-Waal und der Euregio Rhein Maas-Nord, und
4. Entwicklung, Bewertung sowie Optimierung der dabei angewandten Methodologie. (KBA o. J., S. 5).

Konkret besteht in dieser Phase eine curriculare Zusammenarbeit in Tandems in einer kleinen Anzahl von Berufsschulen in der Grenzregion. Dahingegen erweist sich die Zusammenarbeit mit Unternehmen im Netzwerk als weniger fruchtbar.

Zusammenfassung: Die Ziele für die Arbeit in Berufsbildungseinrichtungen werden präzisiert. In dieser Phase wird deutlich, dass sich die Zusammenarbeit mit Unternehmen in der Grenzregion als schwierig erweist.

Phase 4 (Mai 2009 – Dezember 2013), gekennzeichnet durch: Integration verschiedener euregionaler Projekte; Erweiterung der Anzahl von Schulaktivitäten und Schaffen von Plattformen

In dieser Phase werden verschiedene Projekte durchgeführt, darunter das Projekt ‚*Bouwstenen*‘ sowie das Projekt ‚IBER‘. Das letztgenannte Projekt behandelt den grenzüberschreitenden Lehrenden- und Lernendenaustausch. Andere Schwerpunkte fokussieren die gegenseitige Anerkennung von Qualifikationen in den beiden Nachbarländern und die Förderung der Grenzmobilität. Bezüglich der Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen beider Nachbarländer entstehen sowohl strukturelle Partnerschaften als auch Plattformen in bestimmten Branchen (wie zum Beispiel im Einzelhandel).

Durch die Einstellung von zwei Projektmanagern, jeweils einer pro Nachbarland, kann die Anzahl der beteiligten Berufsschulen entscheidend erhöht werden. In dieser Phase bestätigt sich noch einmal, wie bedeutend einzelne Akteure sein können. Hier handelt es sich um die zwei Projektmanager für die Austausch- und Tandemprojekte, die enge Kontakte mit den Berufsschulen und mit dem Projektmanagement-Team pflegen. Auch in dieser Phase zeigt sich weiterhin eine geringe Teilnahme der Unternehmen.

Zusammenfassung: In dieser Phase werden die Austausch- und Tandemprojekte aktiver. Die Synergie und Integration der Arbeit der beiden Projektmanager mit den Berufsschulen bringen die grenzüberschreitende Zusammenarbeit deutlich weiter. Dahingegen wird ersichtlich, dass auch im Rahmen der Phase 4 die Zusammenarbeit mit Betrieben nicht einfach zu bewerkstelligen ist.

Phase 5 (Juni 2015 – April 2019)²¹, „Ler(n)ende Euregio doet het!“ gekennzeichnet durch: Erhalten des Netzwerks

Diese Phase kennzeichnet sich durch eine erfolgreiche Weiterführung der Austauschprojekte. Die Beteiligung deutscher Berufsschulen nimmt durch den Einsatz des deutschen Projektmanagements zu. Im Hinblick auf Sprache wird zusammen mit dem Goethe-Institut an einem gezielten Curriculum für die niederländischen Berufsschulen für ‚Deutsch als Fremdsprache im Arbeitskontext‘ gearbeitet. Durch Implementation des Euregio-Barometers und des virtuellen Kompetenzzentrums soll ein positiver Beitrag zur nachhaltigen Gestaltung des Netzwerks geleistet werden.

Das Euregio-Barometer soll strukturelle Informationen über die Berufe und Ausbildungen liefern. Auch autorisierte Beschreibungen von Berufen leisten

21 Zwischen 2014 und 2015 gab es ein sogenanntes Überbrückungsprojekt: ‚*Competent werken*‘.

einen wichtigen Beitrag.²² Das Virtuelle Kompetenzzentrum dient dem Ziel, alle aus den Vorjahren vorhandenen und gesammelten Kenntnisse und Erfahrungen aufzunehmen.

Zusammenfassung: Die Projekte werden in dieser Phase weitergeführt, indem fundamentale Schritte zur Nachhaltigkeit des Netzwerks gemacht werden.

Auf die nächste Phase (Phase 6), Interregprojekt V, bezieht sich die Pilotstudie, welche von der Universität Paderborn im Zeitraum Mai 2019 bis Juni 2022 durchgeführt wird. Das Projekt wurde wegen der COVID-19-Pandemie um den Zeitraum von 6 Monaten verlängert. Es folgt eine kurze vorläufige Beschreibung der Phase und diese wird durch eine Zusammenfassung der Evaluation des Netzwerks Ler(n)ende Euregio ergänzt, die sich mit dem Zeitraum 2016–2019 beschäftigt.

Phase 6 (ab Mai 2019), Interregprojekt V, ‚Taal Verbindt/Sprache Verbindet‘

Das übergreifende Thema von Phase 6 ist ‚Taal Verbindt/Sprache Verbindet‘, in dessen Zuge die Arbeit mit Deutsch im Berufskontext in Kooperation mit dem Goethe-Institut weiterentwickelt wird. ‚Niederländisch im Berufskonzept‘ befindet sich dahingegen noch in den Anfängen der Entwicklung. Ferner ist eine Fortführung der Austausch- und Tandemprojekte, Wettbewerbe und Dokumentationen zu verzeichnen.

In dieser Phase startet die Begleitung durch die Universität Paderborn. Sie arbeitet zusammen mit einer Gruppe von drei Tandems im Netzwerk Ler(n)ende Euregio. Den Prozess der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Bildungsaustausche im Rahmen der Tandems wird von der Universität in Zusammenarbeit mit den teilnehmenden Schulen und der Projektleitung der Ler(n)enden Euregio dargestellt und interpretiert. Die Pilotstudie ordnet durch diesen Bericht die Zusammenarbeit der Tandems in den historischen und künftigen Kontext des Netzwerks Ler(n)enden Euregio ein.

Zusammenfassung: Wie alle anderen Phasen des Netzwerks Ler(n)ende Euregio baut diese auf die vorhergehenden Phasen auf. Das Kernthema ist hier die Sprache des Nachbarlandes und der weitere Aufbau und die Verstetigung des Netzwerks.

22 Quelle: <https://grenzinfo.eu/erw/autorisierte-beschreibungen/> Diese Beschreibungen existieren für: Elektroniker/in für Betriebstechnik; Mechatroniker/in; Allround Industriemechaniker/in; Verkäufer/in; Restaurantkaufmann/frau; Koch/Köchin; Erzieher/in; Logistik; Zimmerer/in; Anlagemechaniker/in; Allround Mauer/in und Elektroniker/in Energie & Gebäudetechnik.

3.2.5 Überblick zum Evaluationsdokument 2015–2019 (Evaluatieonderzoek Ler(n)ende Euregio)

Diese Evaluation des Netzwerks Ler(n)ende Euregio durch KBA Nijmegen, welche 2019 in niederländischer Sprache veröffentlicht wurde, blickt auf das gesamte Projekt und Netzwerk bis 2019 zurück.²³ Das obengenannte Evaluationsdokument hat durch diese zeitliche Perspektive für diesen Bericht eine hohe Relevanz. Es gibt sicherlich viele Überlappungen mit den Zeitlinien sowie eben dieser, die auch von der KBA Nijmegen erstellt und in den letzten Abschnitten mehrfach zitiert werden. Der Fokus von dieser Evaluation liegt jedoch auf dem Zeitraum Mai 2015 bis Mai 2019, nämlich Interreg V: *Ler(n)ende Euregio doet het!* (Ler(n)ende Euregio macht es!).

Drei Säulen des Programmes Ler(n)ende Euregio V werden genannt, nämlich: Netzwerk (Nachhaltigkeit des Netzwerks und Programmmanagement), Bildung (Aktivitäten zur Vorbereitung von Lernenden und Lehrenden auf den grenzüberschreitenden Arbeitsmarkt), und Arbeitsmarkt (Kompetenzzentrum). Interreg V wird über die folgenden Bereiche dargestellt: Netzwerk, schulische Aktivitäten, die Sprache des Nachbarlandes, autorisierte Beschreibungen von Ausbildungsberufen, Blick auf den euregionalen Arbeitsmarkt. Der Bereich Arbeitsmarkt ist am Netzwerk weniger aktiv beteiligt. Die Pilotstudie der Universität Paderborn setzt an der Schnittstelle zwischen Bildung und Netzwerk an.

Das Konzept der Tandems, das hierbei im Mittelpunkt steht (die Pilotstudie arbeitet mit drei Tandems), befindet sich im Bereich der schulischen Aktivitäten. Es sind insgesamt 44 an der Zahl. Der Bericht betont, dass es im Netzwerk unterschiedliche Verbindungen und Kontakte gibt, beispielsweise im Rahmen der Wettbewerbe, die dann eventuell zu einer Tandemkooperation führen könnten. Darauf wird dieser Bericht in den Tandembeschreibungen (im Kapitel 5) zurückkommen.

Das Evaluationsdokument nennt weitere Aktivitäten, die teilweise in diesem Gesamtbericht schon erwähnt wurden: die Vermittlung der Nachbarsprache und autorisierte Beschreibungen von Ausbildungsberufen. Die Arbeit mit der jeweiligen Nachbarsprache wird nicht als eigenständiges Projekt beschrieben, sondern zieht sich wie ein roter Faden durch alle Aktivitäten. Das allgemeine Ziel aller Aktivitäten ist: „Die Barrierewirkung der Grenze zu verringern“ (Kepels et al. 2019, S. 6).

²³ Die Pilotstudie hat das Dokument mit Hilfe von onlinebasierten Tools übersetzt. Die Zitate in diesem Bericht sind Übersetzungen.

Operative und inhaltliche Ziele der Ler(n)enden Euregio

Das Evaluationsdokument beschreibt die operativen und teilweise auch die inhaltlichen Ziele der Aktivitäten, wobei der Fokus eher auf den operativen Zielen liegt. In Bezug auf die Tandems wird berichtet, dass es in der Zeit von Interreg V 44 Tandems gegeben hat (Keppels et al. 2019, S. 20)²⁴. Dies übertrifft das operative Ziel von 40 Tandems. Die genauen Inhalte, Zeitdauer, Intensität, Qualität und die mögliche Nachhaltigkeit der Interaktionen zwischen den Schulen, Lehrenden und Lernenden werden an dieser Stelle nicht dargestellt.²⁵

Einige Ziele im Bereich der schulischen Aktivitäten werden in der Tabelle unten zusammengefasst (basierend auf den Zahlen in Keppels et al. 2019, S. 13–17):

Tabelle 6: Interreg IV: Operative Ziele, schulische Aktivitäten (Quelle: Eigene Darstellung)

	Ziel	Erreicht	
Mobilitäten (von einem oder mehreren Tagen) (Interreg IV)	6.000	6.815	
Plattformen		Drei aktive Plattformen: Handel, Logistik und Mechatronik.	
Professionelle Wettbewerbe		Verkäufer (seit 2013) Mechatroniker (seit 2017) Logistik (seit 2018)	Friseur (2015 und 2016) (seitdem eingestellt)

Interreg V: Evaluation

Die Evaluation zu Ler(n)ende Euregio V („De Ler(n)ende Euregio doet het!“) nimmt Netzwerk, Bildung und den euregionalen Arbeitsmarkt als die Säulen der Arbeit in den Blick. Bezüglich des Netzwerks werden die operativen Ziele so gut wie erreicht (10 von 25 euregionale Apps mit beruflichem Inhalt; drei von vier Konferenzen; 17 von 20 Kooperationen zwischen Schulen; acht von acht Weiterbildungen für Lehrende) (Keppels et al. 2019, S. 19, Abb. 1.3).

24 Die Seitenzahlen beziehen sich auf den niederländischen Text.

25 An einer anderen Stelle in der Evaluation werden jedoch einige Feststellungen genannt, die teilweise auf eine Umfrage verweisen.

Die Evaluation betont jedoch:

„Es ist schwer, festzustellen ob die inhaltlichen Ziele – bessere Zusammenarbeit zwischen Lernenden und Lehrenden, die Entwicklung der Beteiligung der Schulen an der Entwicklung der Grenzregion und die langfristige Zusammenarbeit und Verflechtung des Netzwerks – erreicht worden sind“ (Keppels et al. 2019, S. 19).

Das Evaluationsdokument nimmt wegen der verstärkten Beteiligung der Schulen an den Aktivitäten jedoch an, dass die Entwicklung grenzüberschreitender Zusammenarbeit im berufsbildenden Bereich in der Grenzregion zugenommen hat. Interviews zu diesem Thema wurden nicht durchgeführt. Das sprachliche Angebot für ‚*Deutsch im Berufskontext*‘ für Lernende in den Niederlanden ist wohl von den ROCs positiv angenommen worden. Die Frage zur Nachhaltigkeit bleibt in der Evaluation jedoch offen.

„Im Hinblick auf Nachhaltigkeit müssen andere Maßnahmen greifen, unter anderem durch die Verankerung der schulischen Aktivitäten in den regulären Unterricht“ (Keppels et al. 2019, S. 19).

Zwei Komponenten des Netzwerks (erstens das Virtual Expertise Centre [VEC] und zweitens das Euregiobarometer, mit Daten und Informationen zum grenzüberschreitenden Arbeitsmarkt) sollen auch einen Beitrag zur Nachhaltigkeit leisten. Das Euregiobarometer wurde als Voraussetzung für die Realisierung eines nachhaltigen Netzwerks wahrgenommen. Daran wurde auch gearbeitet und das Barometer wurde realisiert, aber 2018 wegen seines „unzureichenden zusätzlichen Werts“ (Keppels et al. 2019, S. 20) eingestellt. Es hat sich herausgestellt, dass die Zielgruppen (Schulen und Lehrende) das Barometer nicht genutzt haben. Für andere Gruppen (Projektmanagement und andere Partner) war es jedoch nützlich.

Das Virtual Expertise Centre (VEC) hat das Ziel, die in den Vorjahren gewonnenen Kenntnisse des Netzwerks zu sammeln. Das VEC stellt in Form einer Website einen Überblick des Netzwerks in Zeitlinien dar. Die Entwicklung wird wie folgt im Evaluationsdokument aufgezeigt:

„Zu Beginn des Projekts 2015/2016 ist weiter nachgedacht worden, wie das VEC (Virtual Expertise Centre) aussehen könnte. Am Ende wurde beschlossen, das VEC an Hand von Zeitlinien abzubilden. In einem Zeitplan werden relevante Ereignisse/Entscheidungen und Einnahmen/Produkte aus der Geschichte der Ler(n)enden Euregio erläutert, genannt und beschrieben. Eine Zeitleiste zeigt die

Geschichte eines bestimmten Themas. Für fünf Themen ist die Entwicklung der Zeitleiste wie folgt: Netzwerk, Schulaktivitäten, Nachbarschaftssprache, autorisierte Beschreibungen und Blick auf den euregionalen Arbeitsmarkt. Alle Zeitleisten zusammen geben den Kern oder die DNA von Ler(n)ende Euregio wieder“ (Keppels et al. 2019, S. 20).

Die Zeitlinien sind mit dem Netzwerk organisch entstanden. Sie bieten eine Chronologie des Netzwerks (wie in diesem Bericht schon beschrieben) und beinhalten einen Überblick über seine ‚DNA‘. Womöglich gibt es auch weiteres Potenzial in diesen Zeitlinien, beispielsweise durch eine fokussierte Aufbereitung für teilnehmende Schulen und Lehrende und die, die es werden wollen. Das könnte eine narrative Form einnehmen oder auch in Form einer sogenannten Toolbox für Interessierte erfolgen, die auf der Euregio-Website für die Zielgruppen zugänglich wäre. Diese würden im engen Zusammenhang mit den Zeitlinien erscheinen.

Evaluation zu den schulischen Aktivitäten

Für die aktuelle Pilotstudie stehen die schulischen Aktivitäten im Fokus. Die Evaluation betont, dass die operativen Ziele im Projekt Ler(n)ende Euregio V durchweg erreicht wurden. Das sind: 130 Praktika im Vergleich zu geplanten 40; 19 Berufswettbewerbe von 30; 44 von 40 Tandems; sechs euregionale Plattformen und 28 Treffen von fünf euregionalen Plattformen und 40 Treffen. Für die inhaltlichen Ziele wird auf eine Umfrage²⁶ verwiesen.

„Die Umfrage zeigt, dass Lernende und Lehrende feststellen, dass „das Lernen darüber, was Kunden im Nachbarland wichtig finden“, durch die Tandems erreicht wird. Wissen über KollegInnen und AuftraggeberInnen scheinen während der Tandems etwas weniger diskutiert zu werden, insbesondere Unterschiede in den Beziehungen zwischen deutschen und niederländischen Kollegen. Der Zweck des Tandems scheint, zum Teil dank der Buddys, erreicht zu sein. Die Tandems in Form von „Verträgen über einige Jahre“ sind auch ein gutes Indiz für die Nachhaltigkeit grenzüberschreitender Bildung“ (Keppels et al. 2019, S 21).²⁷

Plattformen und Wettbewerbe

Die Plattformen bieten den Lehrenden im grenzüberschreitenden Gebiet einen hilfreichen Raum, um Kontakte zu knüpfen und Netzwerke aufzubauen. Grenz-

²⁶ Diese Umfrage ist nicht im Anhang der Evaluation vorhanden.

²⁷ In der Pilotstudie gibt es ein Tandem (Tandem A), das mit einem Buddy Konzept arbeitet. Zwei der drei Tandems können eine langfristige Kooperation belegen.

überschreitende Zusammenarbeit ist auch ein Ziel der Wettbewerbe. Teams mit deutscher und niederländischer Beteiligung arbeiten für 1–2 Tage gemeinsam an berufsorientierten Aufgaben. Die Umfrage wird in der Evaluation wie folgt zitiert:

„Die Umfragedaten sind ein Indiz dafür, dass die Zusammenarbeit ein Aspekt der beruflichen Wettbewerbe ist, wodurch die Lernenden einiges lernen. Zum Beispiel ist der Kontakt mit den anderen Teilnehmern den meisten Lernenden nach sehr oder ein wenig lehrreich (85 %). Über die Ausführung der Aufgabe waren die Lernenden auch positiv (29 % sehr lehrreich und 64 % ein wenig lehrreich). Die Trainingstage und der Kontakt zu den Unternehmen waren weniger positiv“ (Keppels et al. 2019, S. 21).

Beteiligung der Unternehmen

Das genannte operative Ziel bezüglich der Unternehmen wurde erreicht (dieses Ziel war, 50 Unternehmen zur Teilnahme am Netzwerk zu bewegen). Die inhaltlichen Ziele wurden jedoch nur teilweise erreicht.

„Die Unternehmen sind bereit, sich aktiv zu beteiligen, wenn das für sie von Interesse ist oder wenn sie es schätzen, wie z. B. bei einem Betriebsbesuch oder bei den „Berufswettbewerben“. Es erwies sich als komplex, Unternehmen in der Ler(n)enden Euregio strukturell einzubeziehen. Das heißt, Unternehmen sind im Gegensatz zu den Schulen keine Mitglieder des Netzwerks“ (Keppels et al. 2019, S. 21).

In der Evaluation wird die Schwierigkeit, Praktika für Lernende zu organisieren, genannt. Diese Schwierigkeit ist teilweise durch die Unterschiede in den Ausbildungsstrukturen in den beiden Ländern dieser Grenzregion bedingt (zum Beispiel sind Ausbildungen in den Niederlanden im Vergleich zu den Ausbildungen in Deutschland eher schulbasiert). Die Herausforderung, Betriebe für eine aktive Beteiligung im Netzwerk zu begeistern, ist ein sich wiederholendes Thema in der Evaluation und in den entsprechenden Dokumenten in den Zeitlinien.

Eine zentrale Aufgabe für eine mögliche Toolbox wäre, Angebote für eine niederschwellige Beteiligung von Unternehmen darzustellen. Diese Beteiligung kann auf den bisherigen Erfahrungen in der Beteiligung von Unternehmen aufbauen, beispielsweise durch Besichtigungen von Betrieben im Rahmen der Tandems, durch Unterstützung der professionellen Wettbewerbe oder durch die Betonung der neuen Erfahrungen, die Lernende nach einem Besuch im Nachbarland mit in ihren Betrieb bringen.

Nachbarsprache

Die operativen Ziele wurden in der ‚Ler(n)enden Euregio doet het!‘ mit 19 von 4 Sprachprogrammen für Lernende und Lehrende und 20 von 20 Sprachkursen für Lernende erreicht (Keppels et al. 2019, S. 22). Folgende inhaltliche Ziele werden in der Evaluation genannt²⁸:

„Die Ziele der Nachbarsprache sind die gleichen wie bei der Ler(n)enden Euregio IV. Die Teilnahme an Schulaktivitäten hat einen Mehrwert für die Schüler. In Bezug auf Sprachkompetenzen haben die Lernenden weniger Angst, Fehler in der Nachbarsprache zu machen. Sie werden vertrauter mit der Sprache des Nachbarlands. Die Sprachkenntnisse nehmen in begrenztem Maße zu, was angesichts der kurzen Zeitspanne einer Tandemaktivität oder Mobilität logisch ist. Der Erwerb von Sprachkompetenzen ist bei den professionellen Wettbewerben am größten (größer als in den Austauschen und Tandems)“ (Keppels et al. 2019, S. 22).

Eine formale Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut wird auch vereinbart. Die Qualifikation ‚*Deutsch im Berufskontext*‘ wird so ermöglicht und 120 Lernende in den Niederlanden nehmen an einem Pilotprüfungssystem teil. Die Kosten der Prüfung sind auf 35 Euro begrenzt. Die ersten Zertifikate wurden 2018 ausgestellt.²⁹ Der nächste Schritt ab 2019 wäre dann, eine ähnliche Prüfungsstruktur für ‚*Niederländisch im Berufskontext*‘ zu konzipieren und zu entwickeln.

Bezüglich der Inhalte im Bereich Nachbarsprache werden folgende Fortschritte genannt:

„Für alle Aktivitäten (Tandems, Austausch und Berufswettbewerbe) behaupten die Lernenden, dass sie weniger Angst haben, Fehler in der Nachbarsprache zu machen. Dies ist ein Aspekt des guten Gefühls in der Sprache, das von der Ler(n)enden Euregio gefördert wird. Lernende, die an den Berufswettbewerben teilgenommen haben, sehen das im Durchschnitt etwas positiver als die Teilnehmenden der Tandems, und diese Tandemteilnehmenden sind wiederum etwas positiver als Lernende, die an einem Austausch teilgenommen haben. Es gibt auch eine starke Differenzierung zwischen den Gruppen, denn dank der Aktivität trauen sich die Lernenden eher, ihre Fragen an die Lehrenden aus dem Nachbarland zu stellen, und weil sie mit den Lernenden aus dem Nachbarland genauso gut auskommen wie mit ihren eigenen Klassenkameraden. Die Lehrenden sind noch positiver, wenn es um den Erwerb der Nachbarsprache geht. Sie sind fast einstimmig der Meinung, dass die Lernenden dank der Euregio-Aktivitäten es

28 Die Behauptungen beziehen sich auf die gleiche Umfrage.

29 Weitere Informationen sind auf dieser Website abrufbar: <http://duitsmbo.nl>.

weniger schlimm finden, Fehler in der Nachbarsprache zu machen, die Nachbarsprache freier sprechen und sich trauen, die Nachbarsprache mehr zu verwenden“ (Keppels et al 2019, S. 23).³⁰

Das Netzwerk arbeitet zusätzlich an autorisierten Beschreibungen von (Ausbildungs-) Berufen. In diesem Bereich im Projekt Ler(n)ende Euregio V wurden 10 neue Beschreibungen und 25 aktualisierte Beschreibungen erstellt. Teil des Projektes ist auch die Klärung und Erhöhung des Nutzwertes dieser Beschreibungen. Die Beschreibungen haben mit dem Euregiobarometer gemeinsam, dass der zusätzliche Mehrwert für das Netzwerk nicht unbedingt vorhanden bzw. sichtbar ist. Der Evaluationsbericht stellt fest:

„Die autorisierte Beschreibung wurde 2014 in der Euregio positiv aufgenommen, wurde aber in der Praxis nur im begrenzten Umfang genutzt. [...] Die LE-Projektleitung stellt 2016 im internen Memo – Wie geht es weiter mit den autorisierten Beschreibungen? – selbstkritisch fest, dass die autorisierten Beschreibungen der Akteure in der Grenzregion (GROS, Euroregionen, Agenturen für Arbeit, SBB) als sehr nützlich und wichtig wahrgenommen werden, aber dass die wirklichen Zielgruppen: Auszubildende/Arbeitnehmer/Arbeitssuchende und Unternehmen nur im begrenzten Umfang erreicht werden“ (Keppels et al. 2019, S. 24).

Das Hauptziel der autorisierten Beschreibungen ist, Schulen und Lehrenden durch Informationen über Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Berufsabschlüssen für diverse Berufe in den Nachbarländern eine zusätzliche Orientierung für den Arbeitsmarkt zu geben. Dieses Ziel wird für erreicht erklärt. Allerdings muss in der nächsten Phase die Entwicklung dieser Beschreibungen nachhaltiger gestaltet werden.

Diesen Ruf nach Nachhaltigkeit scheinen alle Aspekte der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit in der Ler(n)enden Euregio gemeinsam zu haben.

Schlussfolgerungen der Evaluation

Die übergreifenden Ziele des Netzwerks Ler(n)ende Euregio werden wie folgt definiert:

- A. Erwerb euroregionaler Kompetenzen durch junge Menschen in der Berufsausbildung.
- B. Integration von Ausbildungsbetrieben in die Aktivitäten von Ler(n)ende Euregio.

30 Die Behauptungen beziehen sich auf die gleiche Umfrage.

- C. Entwicklung des bestehenden Netzwerks zu einer nachhaltigen euroregionalen Ausbildungsinfrastruktur der Berufsausbildung.
- D. Wissensaustausch auf dem Gebiet der beruflichen Bildung und des Arbeitsmarktes.
- E. Schaffung struktureller Rahmenbedingungen für eine nachhaltige euroregionale Zusammenarbeit.
- F. Ausdehnung des Netzwerks Ler(n)ende Euregio auf die gesamte Grenzregion.

Ziel A. Erwerb euroregionaler Kompetenzen durch junge Menschen in der Berufsausbildung

Die Evaluation stellt fest, dass die operativen Ziele im Projekt Ler(n)ende Euregio V entweder vollständig oder fast vollständig erreicht wurden. Manche Aktivitäten wurden ausgeweitet (einschließlich Mobilitäten, Tandems und Plattformen).

„Die deutschen Schulen sind aktiver als in früheren Programmen, teilweise durch die gezielte Unterstützung deutscher Projektleiter im Projektmanagement. Die Aktivitäten trugen zum Transfer von euroregionalen Kompetenzen an Studierende bei (A). Die Ergänzung des bereits bestehenden Ansatzes zum modernen Fremdsprachenunterricht im beruflichen Kontext für Deutsch durch Goethe-Zertifikate ist dabei ein wichtiger Qualitätsimpuls“ (Keppels et al. 2019, S. 27).

Ziel B. Integration von Ausbildungsbetrieben in die Aktivitäten von Ler(n)ende Euregio

Das Ziel (B) bezüglich der Einbindung von Unternehmen in das Netzwerk erwies sich als komplex. Die Evaluation stellt die Frage „... ob es notwendig ist, dass Unternehmen strukturell Teil des Netzwerks sind“ (Keppels et al. 2019, S. 27).

Ziel C. Entwicklung des bestehenden Netzwerks zu einer nachhaltigen euroregionalen Ausbildungsinfrastruktur der Berufsausbildung

Das Ziel der Nachhaltigkeit (C) wird mit einem zweigleisigen Ansatz besprochen.

„Um echte Nachhaltigkeit zu erreichen und damit Kontinuität zu gewährleisten, sollte zweigleisig gefahren werden. Dies sind zum einen Verankerung der Aktivitäten der Ler(n)enden Euregio in der Regelausbildung und damit eine geringere Abhängigkeit der Lernenden Euroregion von Interreg-Ressourcen/externen Ressourcen (externe Mittel, die keine reguläre Finanzierung sind, die die teilnehmenden Schulen für die Bereitstellung von Bildung erhalten)“ (Keppels et al. 2019, S. 28).

Der Beitrag von Ler(n)ende Euregio zur Verringerung der Barrierewirkung der Grenze und zur Stärkung des regionalen Arbeitsmarktes für Lernende wird hier erläutert:

„Schließlich ist es das Hauptziel der Ler(n)enden Euregio, die Barrierewirkung der Grenze zu verringern, um den regionalen Arbeitsmarkt für Lernende in den beiden Nachbarländern zu vergrößern. Lernende, die an einem Tandem- oder Berufswettbewerb teilgenommen haben, äußern sich positiver über die Entscheidung, sich in den nächsten fünf Jahren für eine Ausbildung oder einen Arbeitsplatz im Nachbarland zu entscheiden. Lehrende erwarten positive Auswirkungen der Teilnahme an einer euroregionalen Aktivität auf das Ausmaß, in dem Lernende für eine Arbeit im Nachbarland offen sind, und auf die Möglichkeiten, einen Arbeitsplatz in ihrem eigenen Land oder im Nachbarland zu bekommen. Lehrende erwarten, dass euroregionale Praktika die Chancen erhöhen, dass die Lernenden bei der Arbeitssuche auch nach Beschäftigungsmöglichkeiten im Nachbarland suchen, gefolgt von der Wirkung der Teilnahme an einer Tandemaktivität, und dann vom Berufswettbewerb“ (Keppels et al. 2019, S. 29).

Ziel D. Wissensaustausch auf dem Gebiet der beruflichen Bildung und des Arbeitsmarktes

Die autorisierten Beschreibungen leisten einen Beitrag zum obengenannten Ziel D. Sie bieten einen schnellen Überblick über bestimmte Berufe beiderseits der Grenze. Es gibt aber noch einige Aufgaben:

„Es besteht jedoch ein Bedarf an besserer Zugänglichkeit und höherem Nutzwert für alle Zielgruppen, insbesondere Lernende und Schulen. Die Nachhaltigkeit der autorisierten Beschreibungen ist für die Zukunft relevant“ (Keppels et al. 2019, S. 27).

Ziel E. Schaffung struktureller Rahmenbedingungen für eine nachhaltige euroregionale Zusammenarbeit

Die strukturellen Rahmenbedingungen für nachhaltige euroregionale Zusammenarbeit (Ziel E) sieht die Evaluation als durch das Virtual Expertise Centre (VEC) und das Euregiobarometer teilweise erfüllt.

„Obwohl beide Instrumente – Barometer und VEC – schon realisiert sind, steht der Mehrwert und die Nutzung noch zur Diskussion. Im Hinblick auf das VEC hat das Produkt wie vorgesehen geliefert, aber es ist zu diesem Zeitpunkt nicht klar, wer die Benutzer sein könnten. Das VEC ist noch nicht online und wird nur von der Projektleitung gesehen und verwendet. Das Barometer wurde aufgrund von zu viel Aufwand und nicht genug Mehrwert für die Lernende Euregio 2018 eingestellt“ (Keppels et al. 2019, S. 28).

Diese Frage nach der Identifizierung der Nutzer, zusammen mit der Frage, *wie* diese Benutzer diese Tools konstruktiv einsetzen können, ist entscheidend.

Ziel F. Ausdehnung des Netzwerks Ler(n)ende Euregio auf die gesamte Grenzregion

Ein Beitrag zum obengenannten Ziel F besteht in der Unterstützung des Interreg-Projekts ‚Lernen ohne Grenzen‘ in der Euregio Gronau-Enschede. Es könnte eine Erweiterung des Konzeptes der Ler(n)enden Euregio geben. Allerdings ist die Evaluation vorsichtig und stellt in Frage, ob ein Projekt entlang der ganzen Grenze wünschenswert wäre.

„Ausgehend von den Erfahrungen in der Ler(n)enden Euregio wird empfohlen, das Projektmanagement zumindest lokal durchzuführen, um die Größe/Intensität des Aufgabenpakets und die Bedeutung der aktiven Annäherung an und des Engagements für Schulen zu stimulieren/aktivieren“ (Keppels et al. 2019, S. 28).

Hier geht es um die Frage, welche Erkenntnisse des Netzwerks Ler(n)ende Euregio für weitere Grenzregionen relevant und hilfreich sein könnten.

3.2.6 Verstetigung der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit

In einem unveröffentlichten Bericht vom März 2019 werden von der KBA Nijmegen zwei Wege empfohlen, die zur Kontinuität und Verstetigung des Netzwerks beitragen könnten. Diese lassen sich wie folgt definieren:

1. Die Aktivitäten des Netzwerks Ler(n)ende Euregio in der regulären Ausbildung zu verankern, und
2. Die Ler(n)ende Euregio von Interreg Mitteln weniger abhängig zu machen und zu versuchen, einen größeren Beitrag aus den regulären Mitteln der betreffenden Ministerien zu erhalten.

Diese beiden Punkte verlangen viel Überzeugungsarbeit. Die Frage nach dem möglichen Erfolg lässt sich nur schwer beantworten. Hinzukommt, dass diese Überzeugungsarbeit in zwei Systemen stattfinden muss, um eine nachhaltige Arbeit zu gewährleisten. Insofern sind diese zwei Wege für die aktuelle und zukünftige Arbeit der Ler(n)enden Euregio immer noch relevant.

3.2.7 Einschätzungen zur Zusammenarbeit im Bereich der Berufsbildung

Eine Einschätzung zur möglichen Zusammenarbeit im Bereich der Berufsbildung muss innerhalb der gegebenen Möglichkeiten und der Grenzen positioniert werden. Eine Zusammenarbeit in der Grenzregion hat viele Potenziale, wie beispielsweise die Erweiterung der eigenen Berufserfahrung, das Miteinander und voneinander Lernen (fachlich, interkulturell, sprachlich) und den Aufbau hilfreicher Kontakte. Nichtsdestotrotz kann die Durchführung dieser grenzüberschreitenden Zusammenarbeit große Herausforderungen mit sich bringen. Die Europäische Kommission argumentiert zum Beispiel, dass

„... physische Hindernisse und die Zugänglichkeit im Allgemeinen kein Problem an der deutsch-niederländischen Grenze darstellen und dass im Vergleich zum EU-Durchschnitt weniger kulturelle Hindernisse vorliegen. Dennoch wird bei den bestehenden Initiativen immer wieder bestätigt, dass sich die Unterschiede im Bereich der Rechtssysteme, öffentlichen und privaten Dienstleistungen, Bildung und des Arbeitsmarkts manifestieren und dass sie die grenzüberschreitende Zusammenarbeit nicht erleichtern“ (ERAC/MCON 2019, S. 16).

Diese Unterschiede spielen in der grenzüberschreitenden Arbeit der Ler(n)enden Euregio ebenso eine Rolle. Die Euregio Rhein-Waal als Organisation bietet Lernenden und Lehrenden in diesem Kontext Unterstützung. Der pragmatische und lösungsorientierte Umgang mit den Herausforderungen ermöglicht die langfristige Zusammenarbeit im Netzwerk in der Grenzregion.

4 Grenzüberschreitende Zusammenarbeit: Stand und Potenzial von Mobilitäten in der beruflichen Bildung

Der Bericht befasst sich sowohl mit Mobilitäten als auch mit anderen verbundenen Aktivitäten in der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung in der Grenzregion Euregio Rhein-Waal. In diesem Abschnitt wird insbesondere auf Mobilitäten eingegangen, um die Tandemaustausche, die in der Pilotstudie im Kapitel 5 thematisiert werden, im breiteren Rahmen von Mobilitäten zwischen den Niederlanden und Deutschland zu kontextualisieren.

In diesem Zusammenhang muss zuerst erwähnt werden, dass das Programm Erasmus+ in diesem Kontext von großer Bedeutung ist. Erstens sind die Zahlen von Mobilitäten (von Lernenden und Lehrenden) zwischen den Niederlanden und Deutschland quantitativ bedeutsam und zweitens gibt es regelmäßige und vergleichbare langfristige Daten zu diesen Mobilitäten. Zunächst nehmen wir die Perspektive des Netzwerks Ler(n)ende Euregio auf und möchten für Rückwirkungen von Netzwerkarbeit und Gestaltung von Mobilitäten sensibilisieren. Anschließend legen wir den Blick auf die Mobilitätsarbeit im Rahmen von Erasmus, auf das Förderprogramm Interreg Nederland Deutschland und dann auf die Perspektiven der Lernenden und deren Sichtweisen auf Mobilitäten und Bildungsaufenthalte. Wir schließen das Kapitel mit Überlegungen zum Potenzial von Mobilitäten.

4.1 Netzwerk Ler(n)ende Euregio: Zugang und Rahmen für Bildungs- und Mobilitätsarbeit in der Grenzregion

Die Bildungsarbeit in der Euregio Rhein-Waal zeichnet sich dadurch aus, dass eine Verankerung der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung in den jeweiligen Systemen erforderlich ist und jeweils auch im eigenen System die Gestaltung in dem anderen System zu berücksichtigen ist. Diese wechselseitige systemische Bezugnahme fordert einerseits dazu auf, die

andere Sichtweise kennenzulernen und ggf. auch den damit verbundenen Blick auf das eigene System zu hinterfragen. Ebenso ist es in vielen Fällen erforderlich, den eigenen Blick auf das andere System zu hinterfragen und sich auf die Organisationen, Institutionen und Akteure im Berufsbildungssystem einzulassen, aber auch die Verbindungen zu weiteren gesellschaftlichen Bereichen, wie Regulierungen und Steuerungen des Arbeits- und Ausbildungsmarktes, Wirtschafts- und Sozialsystems oder des Erziehungs- und Bildungssystems. Dies kann an dieser Stelle nicht umfassend aufgearbeitet werden und dennoch haben gerade die Rezeptionen der jeweils anderen Systeme eine hohe Bedeutung für die Gestaltung der Bildungsarbeit in der Euregio Rhein-Waal. Daher hat die vorliegende Zusammenarbeit das Ziel, für derartige wechselseitige Einflüsse und Herausforderungen für eine Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung zu sensibilisieren. Dabei geht es weniger um eine systematische Aufarbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Berufsbildungssysteme oder eine systematische Netzwerkanalyse, sondern eher um Phänomene, die sich über die aktuellen Formen der Zusammenarbeit ergeben. Bereits der Zugang über die Berufsbildungssysteme ist herausfordernd, da die Berufsbildungssysteme durchaus unterschiedliche Funktionen in den Bildungs- und Gesellschaftssystemen haben und es so bereits Schwierigkeiten bereiten kann, vergleichbare Akteure zusammenzuführen. Dies wird zum Beispiel darin deutlich, dass bestimmte Ausbildungsgänge in Deutschland an berufsbildenden Schulen oder im dualen System und im niederländischen System auf tertiärer Ebene verankert sind. Damit kann es Schwierigkeiten bereiten, entsprechende Partner im jeweiligen Berufsbildungssystem zu finden.

In der deutschen Berufs(aus)bildung ist ein komplexes Zusammenspiel zwischen diversen Akteuren und Partnern festzustellen. Dazu gehören der Staat, die Sozialpartner, Arbeitgeber- und Wirtschaftsorganisationen und Arbeitnehmerorganisationen. Dabei hat das sogenannte duale Ausbildungssystem eine besondere Bedeutung für die berufliche Bildung und wird häufig auch als Kernstück der Entwicklung der beruflichen Bildung gesehen (GoVET o.J.). Die betriebliche Ausbildung wird über einheitliche Ausbildungsordnungen geregelt, die in betriebliche Ausbildungspläne überführt werden. Der schulische Anteil orientiert sich an Rahmenlehrplänen und obliegt der Bildungsverantwortung der Bundesländer. Die schulische (berufliche) Bildung wird im föderalen System auf Ebene der Bundesländer geregelt.

In den Niederlanden gibt es *kwalificatiedossiers* für die Berufsausbildungen. Hier werden die Lernziele für die Auszubildenden beschrieben. Wie die Bildungseinrichtungen diese interpretieren und ausführen, bleibt ihnen überlassen. In den

Niederlanden interpretiert jede Schule jede Berufsausbildung individuell. Hinzu kommt, dass sie für die Prüfungen zuständig sind.

Die Auswahl der Netzwerkpartner und beteiligten Organisationen bietet einen Handlungsrahmen für Bildungsaufenthalte und Austausch, der eben nicht immer vergleichbare Strukturen in den beteiligten Organisationen abbildet. Dies kann dann z. B. dazu führen, dass sich Bildungsgänge in dieser Form im anderen System nicht finden oder dass der Netzwerkpartner nur bestimmte Bereiche der Ausbildung verantwortet. Das deutsche Ausbildungssystem wird sehr eng mit dem dualen System verbunden und dabei wird die Verbindung auf Ebene der Ausbildungsbetriebe und berufsbildenden Schulen hervorgehoben und die institutionelle Verankerung und Einbindung unterschiedlicher Akteure zeigt sich in der konkreten grenzüberschreitenden Zusammenarbeit. Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass die zunehmenden und vielfältigen Angebote außerhalb dualer Ausbildung ausgeblendet werden, die aber zentrale Ausbildungsangebote insbesondere in der schulischen Berufsbildung sind.

Der Zugang über berufliche Bildung hat damit direkte Konsequenzen für Möglichkeiten und Grenzen der Zusammenarbeit. Dies verstärkt sich nochmals, wenn die Zusammenarbeit über ausgewählte Akteure in die Berufsbildungssysteme getragen wird.

Berufskollegs und ROCs/AOCs als Netzwerkpartner

Das Netzwerk Ler(n)ende Euregio wird über die schulischen Träger beruflicher Bildungsangebote getragen und eine Projekt- und Managementstruktur hat sich hierzu etabliert. Damit kann zunächst festgestellt werden, dass über eine Zusammenführung von Berufskollegs und ROCs (*Regionaal Opleidingen Centrum*) und AOCs (*Agrarisch Opleidingen Centrum*, für die landwirtschaftlichen Berufe) sehr unterschiedliche Institutionen zusammengeführt werden.

„Im Unterschied zur Situation der berufsbildenden Schulen in Deutschland sind die staatlichen ROC und AOC integral für die Angebote beruflicher Aus- und Weiterbildung, Umschulung, Anpassungsqualifizierung sowie Erwachsenenbildung in der jeweiligen Region zuständig. Die berufsbildenden Schulen in den Niederlanden nehmen jedoch bereits an der 1. Schwelle eine wichtige Rolle ein. Die Lernenden informieren sich üblicherweise an den ROC bzw. AOC über das zur Verfügung stehende regionale Ausbildungsangebot. Berufsberatung ist somit ebenfalls eine zentrale Aufgabe der berufsbildenden Schulen“ (Busse et al. 2016, S. 54).

Die ROCs haben sich in einem Reformprozess zu regionalen Berufsbildungsinstitutionen entwickelt, die verschiedene Aufgaben der beruflichen Bildung zusammenführen und bündeln. Es sind vergleichsweise große Institutionen entstanden. Für die berufsbildenden Einrichtungen in den Niederlanden gibt es Zahlen für die einzelnen Schulen, unterteilt nach Lernenden im BBL (Berufsberatungsweg) und in BOLVT (Berufsausbildung, Vollzeit). Für 2020 ist die Gesamtzahl von Lernenden in ROCs in den Niederlanden knapp über 500.000. Die Zahl der beruflichen Schulen im Land liegt bei knapp über 60. Die durchschnittliche Zahl Lernender an ROCs in den Niederlanden für 2020 liegt somit knapp über 8.200; die größte ROC, in Amsterdam, hat über 32.000 Lernende (DUO 2020). Es wird bereits über diesen Zugang deutlich, dass sich hinter ROCs sehr unterschiedliche Institutionen verbergen; gemeinsam ist diesen Einrichtungen, dass sie eine hohe Autonomie haben und ein Selbstverständnis als Organisation mitführen, als zentraler regionaler Berufsbildungsanbieter zu agieren und dementsprechend Verantwortung für die Ausrichtung der eigenen Institution und des Profils zu übernehmen. Dementsprechend sind Berufsberatung, Internationalisierung und Digitalisierung Herausforderungen, die strategisch auf Ebene der ROCs verankert sind.

Berufskollegs zeichnen sich durch eine andere Struktur aus. Berufskollegs bündeln ein Angebot (schulischer) beruflicher Bildungsgänge, die sich dadurch auszeichnen, dass sie berufliche Qualifikationen, Kenntnisse und Fertigkeiten mit dem Erwerb allgemeiner Qualifikationen, Abschlüsse und Kompetenzen verstränken. Es handelt sich in der Regel auch um Bildungsgänge auf unterschiedlichen Niveaustufen (vorberufliche Bildung, Ausbildungsvorbereitung, vollzeitschulische Ausbildung, schulische Anteile dualer Ausbildung, Berufsfachschulen und gymnasiale Bildungsangebote), die bestimmten Berufsfeldern zugeordnet sind. In Nordrhein-Westfalen gibt es für 2019 eine Schülerzahl in der beruflichen Bildung von 545.606, bei einer Gesamtzahl von Berufskollegs von 387 (Schulministerium Nordrhein-Westfalen 2019, S. 143). Die Durchschnittsgröße von einem Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen ist mit knapp 1.400 Lernenden damit deutlich kleiner als bei den ROCs in den Niederlanden.³¹

Daher lassen sich auch auf dieser Ebene direkte Rückwirkungen auf die Gestaltung der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit und der Bildungsaufenthalte erkennen. Die tradierte Rezeption der Bildungssysteme spiegelt sich in den Institutionen nicht zwingend wider. Berufskollegs sind wichtiger und zentraler

31 Die Bevölkerungszahlen liegen bei knapp 18 Millionen in Nordrhein-Westfalen und knapp 17 Millionen in den Niederlanden.

Partner in der dualen Ausbildung, gleichermaßen wird mit dem Fokus auf die Berufsschule auf ausgewählte Bildungsgänge verkürzt, die aber nur in Teilen das Angebot der Berufskollegs abbilden, die ggf. eine geeignete Passung zu Bildungsangeboten der ROCs aufweisen.

Ebenso kommt erschwerend hinzu, dass im dualen System auf der betrieblichen Seite weitere Akteure einzubeziehen sind und diese die Möglichkeiten zur Gestaltung von Mobilitäten beeinflussen. Teerling stellt hier heraus, dass die ROCs „...der Regisseur sowie der Dreh- und Angelpunkt der beruflichen Bildung sind – in Deutschland nimmt zweifellos der Ausbildungsbetrieb diese Rolle ein“ (Teerling o. J., S. 30). Dies zeigt sich beispielsweise darin, dass die Berufskollegs Mobilitäten mit den Ausbildungspartnern abstimmen müssen. Die schulische Ausbildungsform in den Niederlanden kann aber auch umfassende Praxisphasen beinhalten, die auch einer derartigen Abstimmung bedürfen, jedoch vom ROC verantwortet werden können.

ROC und Berufskolleg – Organisation grenzüberschreitender Zusammenarbeit

Die Namen und Bezeichnungen von Bildungseinrichtungen und Ausbildungsformen sind in Deutschland und in NRW heterogener³² als in den Niederlanden, wo die Berufsschulform ROC von 90 % der Lernenden im berufsbildenden System besucht wird. Weitere 4,6 % der Lernenden besuchen das AOC für Berufe im Agrarbereich (MBO RAAD 2019). Dies führt dazu, dass verschiedene Prozesse im ROC verankert sind und keine Abstimmung mit externen Stellen erforderlich ist. Es wurde bereits auf die Übernahme von Aufgaben im Rahmen der Berufsberatung verwiesen. Berufskollegs kooperieren in vielen Fällen mit weiteren Beratungssystemen, zubringenden Schulen oder auch Betrieben und Unternehmen. Für manche Aufgaben führt das dazu, dass die Prozesse in den Niederlanden stringenter organisiert werden können, aber eine Spezialisierung von Institutionen auf die Entwicklung von Kompetenzen auf der einen Seite und die Übergänge in den Arbeitsmarkt auf der anderen Seite untergehen kann. Dies zeigt sich konkret darin, dass bestimmte Stellen in Berufskollegs deutlich unterschiedliche Ausprägungen aufweisen. ROCs haben die Möglichkeit, bestimmte zentrale Aufgaben zur Entwicklung des eigenen Profils auszudifferenzieren und zu besetzen. ROCs können so gezielt Koordinatoren für die internationale und grenzüberschreitende Zusammenarbeit einsetzen. Diese Stellen gibt es in dieser Form an Berufskollegs nicht. Dieser Unterschied kann für *Euregio Mobility* von

32 Zum Beispiel: Berufsschule, Berufskolleg, Berufsfachschule, berufliches Gymnasium.

Bedeutung sein, da er eine leicht andere Struktur impliziert. Berufskollegs können Freiräume über eine Freistellung oder Übernahme von Aufgaben für die Lehrenden erhalten. Dies hat den Vorteil, dass eine direkte Anbindung an die Unterrichts- und Bildungsgangarbeit gewährleistet ist, es in der Regel aber auch mit Zusatzaufgaben verbunden ist, die nur begrenzt abgedeckt werden können. Für eine grenzüberschreitende Zusammenarbeit führt dies dazu, dass die jeweils passenden Akteure zusammengeführt werden müssen, Schulleitungen und mittleres Management sehr unterschiedlich ausgestaltet sind und Lehrende durchaus unterschiedliche Stellenprofile in den Institutionen haben. Dies kann in der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit dazu führen, dass das Zusammenspiel und die Handlungsspielräume der beteiligten Akteure bedeutsam für eine erfolgreiche Kooperation sind und in einem erheblichen Maße die Gestaltung beeinflussen können.

4.2 Einblicke in Erasmus+ Mobilitäten in den Niederlanden und Deutschland

4.2.1 Erasmus+ in den Niederlanden und Deutschland: Ausgewählte quantitative Daten

Im Bereich der Mobilitäten in der beruflichen Bildung ist das EU-Programm Erasmus+ sowohl finanziell als auch in Hinsicht auf die Teilnehmendenzahlen (Lernende und Lehrende) ein bedeutendes Programm. Bezüglich der Finanzierung wird das Budget für 2021–2027 planmäßig auf 30 Milliarden Euro erhöht, um mehr Inklusion zu fördern (European Commission 2020a). Diese Summe unterstützt alle Projekte des Programms Erasmus+, sowohl in der Hochschulbildung, im Bereich Sport und Kooperationen als auch die in der beruflichen Bildung. Zwischen 1989 und 2018 sind ungefähr zehn Million Teilnehmende mit Erasmus+ international mobil gewesen (European Commission 2019, S. 9).

Im Jahr 2018 waren es in der beruflichen Bildung 148.000 Lernende und mehr als 22.000 Lehrende, die mit Erasmus+ einen Zeitraum im Ausland verbringen konnten. Die Europäische Kommission argumentiert, dass dies einen Beitrag zum *bottom-up* Prozess der Internationalisierung der berufsbildenden Einrichtungen leistet (European Commission 2019, S. 11). Zusätzlich zum Erasmus+ gibt es auch Erasmus Pro, ein Programm für Aufenthalte im Ausland von über drei Monaten.

Für eine statistische Grundlage zur Mobilität in der Berufsbildung in den Niederlanden sind beispielsweise die Materialien von NUFFIC (2017) hilfreich. Für Deutschland gibt es auch statistische Quellen, die aber aufgrund des Föderalismus anders aufbereitet sind als die Statistiken für die Niederlande. Wordelmann formuliert die Datenlage wie folgt:

„Insgesamt fehlt es aber an aussagekräftigem Datenmaterial zur Mobilität in der Berufsbildung. Dabei geht es nicht nur um bessere Informationen über die beteiligten Ausbildungsberufe, sondern z. B. auch über die Art der Auszubildendenverhältnisse (betrieblich/außerbetrieblich). Jährliche Mobilitätsberichte wie in den Niederlanden (International Mobility in Education in the Netherlands 2006) wären eine wichtige Grundlage für weitere Entwicklungen“ (Wordelmann 2009, S. 6).

Sowohl die Niederlande (bis 2023) als auch das Bundesland Nordrhein-Westfalen verfolgen das Ziel, dass 10 % der Lernenden im berufsbildenden Bereich eine internationale Mobilität absolvieren.³³ Hinzu kommt, wie vorhin erwähnt, die Empfehlung der Europäischen Kommission, dass „... 8 % of learners in VET benefit from a learning mobility abroad“ (European Commission 2020).

Im nächsten Abschnitt werden die quantitativ wichtigsten Mobilitäten in der beruflichen Bildung in den Niederlanden zusammengefasst.

Einblicke in Erasmus+ Mobilitäten in den Niederlanden

Ein Überblick über die Mobilität in der Berufsbildung in den Niederlanden zeigt, dass zwischen 2013 und 2015 der Prozentsatz der ‚VET Graduates‘, der mindestens zwei Wochen im Ausland verbracht hat (als Austausch oder als Praktikum), von 5,7 % auf 7,0 % gestiegen ist (Nuffic 2017, S. 2). Im Jahr 2017 stieg dieser Prozentsatz nochmals auf 8 %.³⁴

Die folgenden Daten fokussieren Lernende in schulbasierten Ausbildungen (BOL – *beroepsopleidende leerweg*). Diese Gruppe erhält im Vergleich zu Lernenden in der dualen Berufsbildung (BBL – *beroepsbegeleidende leerweg*) in den Niederlanden (im Jahr 2018 waren das 24 % aller Lernenden im berufsbildenden Bereich, mit einer absoluten Zahl von 486.000 Lernenden, Westerhuis 2020, S. 6) eher die Möglichkeit einer Mobilität. Dabei kann festgestellt werden, dass Jugendliche mit besseren Lernvoraussetzungen eher die Entwicklungschance einer Mobilität erhalten. Dies kann auch im deutschen System festgestellt werden. Dementsprechend bekommen Lernende auf Niveaustufe 4 in den Nieder-

33 https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/idb/erlass_zertifizierung_mobilitaet.pdf

34 <https://www.nuffic.nl/en/subjects/vet-students-abroad/>

landen eher diese Möglichkeit als Lernende auf Niveaustufe 2 (häufig BBL). Zudem setzen viele Unternehmen ein Mindestalter von 18 Jahren voraus. Lernende in der BBL sind häufig zwischen 16 und 18 Jahren (Westerhuis 2020, S. 9). In der folgenden Darstellung stehen dementsprechend die schulbasierten Ausbildungen im Fokus.

In Bezug auf die Gruppe der Lernenden lassen sich, wie schon erwähnt, die meisten dem Niveau 4 im niederländischen System zuordnen. Im Jahr 2015 waren nur 115 Lernende international mobil, die in der dualen Ausbildung waren (Nuffic 2017, S. 9). Wie der Nuffic Bericht von 2017 akzentuiert, ist das Alter der Lernenden ein wichtiger Faktor, da die Lernenden in der dualen Ausbildung in den Niederlanden relativ jung, zwischen 16 und 18, sein können.

Auffallend bei den niederländischen Statistiken für internationale Mobilitäten in der beruflichen Bildung ist, dass Frauen mit 62,8 % (2015–2016) überrepräsentiert sind (48 % der VET Lernenden in den Niederlanden sind Frauen), dass die Mehrheit der Lernenden (82,2 %) in der European Economic Area (EEA) ihre Mobilität verbringen und dass die Mehrheit der Lernenden eine schulbasierte Ausbildung absolviert. Die Mehrheit durchläuft ein Praktikum von drei bis sechs Monaten und rund ein Drittel verbringt weniger als drei Monate im Ausland (Nuffic 2017, S. 6). Im Bericht wird auch argumentiert, dass die genauen Zahlen der Mobilitäten sehr schwer zu erfassen sind. Ein Grund dafür liegt darin, dass manche Mobilitäten nicht über offizielle Wege durchgeführt oder auch firmenintern organisiert werden. Mobilitäten, die weniger formal ablaufen, sind nicht unbedingt in den Daten repräsentiert. Dieser letzte Punkt ist für diesen Bericht relevant, da die Aktivitäten des Netzwerks Ler(n)ende Euregio sich in dieser weniger formalen Kategorie befinden. Es stellt sich daher die Frage, wie der mögliche Beitrag und der mögliche Mehrwert von weniger formalen Mobilitäten dargestellt werden kann.

Lernende, die Qualifikationen in den Niveaus 1 und 2 aufweisen, Lernende in der nicht schulbasierten Ausbildung und junge Männer sind in den internationalen Mobilitäten in den Niederlanden unterrepräsentiert. Eine Strategie, die vorgeschlagen wird, ist eine stärkere Förderung der Internationalisierung in den eigenen schon vorhandenen Lernkontexten. An dieser Stelle ist der Beitrag der Lehrenden bedeutend, indem sie die internationale Kompetenz ihrer Lernenden fördern und unterstützen. Dieser mögliche Beitrag der Lehrenden ist ein zentraler Faktor im aktuellen Forschungsprojekt. Eine Internationalisierung der eigenen Bildungseinrichtung ist beispielsweise auch durch relevante Beiträge im Unterricht an der eigenen Institution möglich. Dieser Punkt ist für unterrepräsentierte Gruppen besonders bedeutend.

Zusätzlich zum Beitrag der Lehrenden empfiehlt NUFFIC eine „breite Palette“ von Möglichkeiten für die Internationalisierung an Schulen:

“Internationalisation of education should be viewed not as a single uniform strategy, but rather as a broad palette of options that institutions can choose from. For some qualifications increasing the number of international work placements would be desirable, but for others instruments such as online collaboration with partner institutions or bilingual VET programmes are for example more suitable” (Nuffic 2017, S. 14).

Im Netzwerk Ler(n)ende Euregio sind Aspekte der dargestellten „Palette“ von Möglichkeiten entwickelt worden oder befinden sich in der Entwicklung. Das Programm Sprache Verbindet bietet zum Beispiel berufsbezogene Sprachlernmöglichkeiten. Ferner kooperieren Lehrende an Schulen in der Grenzregion über Plattformen miteinander.

Die Zielländer

Bezüglich der Zielländer zeigen die Daten für 2015–2016 die folgenden quantitativ wichtigsten Zielländer für Mobilitäten von niederländischen Lernenden: Spanien (1.677), Belgien (1.157), Deutschland (1.006), UK (731), Österreich (494), Curaçao (384), Frankreich (337), Malta (317), Surinam (148) und USA (134) (Nuffic 2017, S. 7).

Die Daten für 2015 für die Zielländer der Erasmus+ Mobilitäten von niederländischen Lernenden sind: Spanien (1.426), UK (1.058), Deutschland (959), Belgien (523), Malta (415), Italien (261), Österreich (258), Frankreich (238), Finnland (157) und Dänemark (130).

In beiden Fällen ist Deutschland ein bedeutendes Ziel. Für Erasmus+ wird das Zielland UK (2015 an zweiter Stelle) nach dem Brexit in der bisherigen Form vermutlich wegfallen. Daher könnten weitere Möglichkeiten, wie zum Beispiel durch das Angebot des Netzwerks Ler(n)ende Euregio, weiter an Bedeutung gewinnen.

Institutionelle Anbindung der mobilen Lernenden in der beruflichen Bildung in den Niederlanden

Die meisten Lernenden, die in der Berufsbildung international mobil sind, sind an einem ROC in den Niederlanden angemeldet. Im Jahr 2015 waren es an den ROCs beispielsweise 6.631 Lernende, die internationale Praktika absolviert haben, gefolgt von den AOCs (Ausbildungszentren für Agrarwissenschaften) mit 1.372 Lernenden (Nuffic 2017, S. 7).

Diese Zahlen bieten einen ersten Blick auf die internationalen Mobilitäten der niederländischen Lernenden. Die Mobilitäten, die im Netzwerk Ler(n)ende Euregio (und auch in anderen Netzwerken) stattfinden, befinden sich außerhalb dieser Statistiken, da sie keine angemeldeten Auslandspraktika sind. Es ist anzunehmen, dass die internationalen Aktivitäten, Kontakte und Mobilitäten in der deutsch-niederländischen Grenzregion auch eine größere Palette aufweisen, als in den offiziellen Statistiken dargestellt wird.

Erasmus+ für die Berufsbildung in Deutschland: Zahlen

Das Programm Erasmus+ spielt wie in den Niederlanden eine bedeutende Rolle für Auslandsaufenthalte von Lernenden in der beruflichen Bildung in Deutschland:

„... das Programm unterstützt fast die Hälfte der Auslandsaufenthalte von Lernenden in der Berufsbildung. Bezogen auf die Auslandsaufenthalte mit öffentlicher Finanzierung, erreicht es sogar einen Anteil von fast 90 Prozent“ (NABIBB 2019, S.7).

Die Mobilitäten, die weniger formal laufen, sind statistisch viel schwerer zu erfassen als die Daten von Erasmus+. Aus dem Grund liegt auch in diesem Abschnitt der Fokus auf Erasmus+. Dies ist eine pragmatische Entscheidung in diesem Bericht, um den internationalen Mobilitäten in der beruflichen Bildung in Deutschland einen Kontext zu geben, bedeutet aber natürlich nicht, dass die Mobilitäten, die in anderen Strukturen laufen, nicht genauso wertvoll sind. Wie im vorherigen Abschnitt zu den Niederlanden argumentiert, befindet sich dieser Bericht genau in diesem weniger formalen Kontext. Daher ist ein Ziel dieses Berichts, die Möglichkeiten und den potenziellen Mehrwert solcher Aktivitäten darzustellen und zu analysieren.

Informationen zu den Mobilitäten über Erasmus+ für die Berufsbildung in Deutschland werden von der Nationalen Agentur am BIBB veröffentlicht (Nabibb 2019). In dieser Quelle wird deutlich, dass die Teilnehmendenzahlen sowohl für Lernende als auch für Bildungspersonal im Programm Erasmus+ in der Berufsbildung kontinuierlich steigen.

Tabelle 7: Entwicklung der Teilnehmendenzahlen für Lernende 2016–2019³⁵

Jahr	Teilnehmende bewilligt	Teilnehmendenzahlen gesamt (Lernende und Bildungspersonal)
2016	19.022	23.107
2017	21.272	25.684
2018	22.770	28.170
2019	26.858	32.887

Der untenstehende Überblick der Eigenschaften der Teilnehmenden (Lernende und Bildungspersonal) in den Jahren 2016 bis 2018 gibt einen ersten Einblick in die Eigenschaften der mobilen Lernenden und Lehrenden (Nabibb 2019, S. 6). Diese Daten bieten, obwohl sich diese ausschließlich auf Erasmus+ beziehen, einen Einblick in die Eigenschaften von Lernenden und Lehrenden in Deutschland, die in Europa mobil sind. In Bezug auf die Verteilung der Zielgruppen sind 82,8 % Lernende und 17,2 % Bildungspersonal (Nabibb 2019, S. 29–37, Abb. 21–29).

Hier fällt bei den Zielländern auf, dass die Niederlande mit 2,6 % der Mobilitäten von Lernenden und 2,4 % der Mobilitäten vom Bildungspersonal nicht stark vertreten sind. Auf der anderen Seite ist festzustellen, dass Nordrhein-Westfalen in den Zahlen stark vertreten ist.

Tabelle 8: Überblick der Eigenschaften der Teilnehmenden

Lernende		Bildungspersonal	
Weiblich	60 %	Weiblich	57 %
18–20 Jahre alt	47 % (36 % sind 21–25 Jahre alt)	51–60 Jahre alt	32 % (29 % sind 41–50 Jahre alt)
Dauer 14–20 Tage	52 % (18 Tage durchschnittlich) Im Schnitt dauern die Auslandsaufenthalte der Lernenden 28 Tage.	Dauer 2–6 Tage	76 % (5 Tage durchschnittlich)

35 <https://www.na-bibb.de/presse/statistik/>

(Fortsetzung Tabelle 8)

Lernende		Bildungspersonal	
Kommt aus NRW	39 % (26 % kommt aus Bayern)	Kommt aus Bayern oder NRW	21 % kommt aus Bayern und 21 % kommt aus NRW
Geht nach UK	41 %, mit einer absoluten Zahl von 6.890, 11 % nach Spanien, mit einer absoluten Zahl von 1.812, 2,6 % in die Niederlande mit einer absoluten Zahl von 440.	Geht nach UK	19 % nach UK und 12 % nach Spanien und 12 % nach Italien. In die Niederlande sind 2,4 % des Bildungspersonals gefahren.
Duale Ausbildung	62 %	Berufsschullehrerin	66 % sind Lehrkraft an einer beruflichen Schule. Andere Kategorien sind betriebliche Ausbilder/innen und ‚andere‘.
Industrie-kauffrau	13,9 % des Absolventenjahrgangs 2017 waren im Ausland (mit 2.330 Auslandsaufenthalten in absoluten Zahlen Spitzenreiter).	Geht zum Lernen ins Ausland	91 % gehen zum Lernen ins Ausland (9 % gehen zum Lehren ins Ausland).

In diesem Überblick fällt auf, dass sich Frauen, ähnlich wie in den Niederlanden, überproportional (mit 60 % der Lernenden und 57 % des Bildungspersonals) an Auslandsaufenthalten beteiligen. Bezugsnehmend auf das Alter sind die Lernenden mehrheitlich zwischen 18 und 25 Jahre alt (47 % sind 18–20 und 36 % sind 21–25 Jahre alt). Für die aktuelle Pilotstudie sind die teilnehmenden Lernenden eher der ersten Altersgruppe zuzuordnen. Das Bildungspersonal im Programm Erasmus+ ist in der Mehrheit 41–60 Jahre alt (32 % sind 51–60 und 29 % sind 41–50 Jahre alt).

In der aktuellen Pilotstudie sind die Lehrenden und die internationalen Koordinatoren an den niederländischen ROCs oftmals jünger als diese Altersgruppen. Diese Tatsache ist wichtig, weil den Lehrenden eine mögliche Rolle als Multiplikatoren der Internationalisierung in ihrer beruflichen Zukunft zugeordnet wird.

In Bezug auf die Zeitdauer der Mobilitäten ist im Programm Erasmus+ eine Mindestzeitdauer des Auslandsaufenthaltes von 14 Tagen festgelegt. Über die Hälfte der Lernenden erfüllen diese Mindestzeitdauer von 14 Tagen. Dahingegen verbringen die anderen Lernenden längere Zeit im Ausland, mit einer Maximal-

zeitdauer von 365 Tagen. Beim Bildungspersonal beträgt die Aufenthaltsdauer meistens zwischen zwei und sechs Tage. Die Minstdauer ist zwei Tage und die Höchstzeitdauer beträgt 60 Tage.

Die Frage nach einer optimalen Zeitdauer für die grenzüberschreitende Zusammenarbeit stellt sich in der aktuellen Pilotstudie. Ein Unterschied in der Fragestellung liegt im Tandemkonzept der Bildungsaustausche, da sowohl Lernende als auch Lehrende beteiligt sind.

Das entsendende Bundesland

In Bezug auf das entsendende Bundesland wird in diesem Überblick deutlich, dass Nordrhein-Westfalen, zusammen mit Bayern, in den absoluten Zahlen stark vertreten ist. Diese Tatsache hängt wohl damit zusammen, dass diese Bundesländer hohe Bevölkerungszahlen haben. Der Bericht der Nationalen Agentur vertritt die Hypothese, dass dies auch wegen der „... guten Beratungsstruktur“ in diesen beiden Bundesländern der Fall sein könnte (Nabibb 2019, S. 27).

Für die Zahlen des Jahres 2019 ist Nordrhein-Westfalen das Bundesland mit höchster absoluter Beteiligung. Die Gesamtzahl von teilnehmenden Lernenden und des Bildungspersonals liegt bei 7.017, darunter sind 5.940 Lernende und 1.077 Personen aus der Gruppe des Bildungspersonals vertreten.

Die deutsche Region der Euregio Rhein-Waal liegt in Nordrhein-Westfalen. Diese Tatsache ist von Bedeutung, da die Bildungseinrichtungen in diesem Bundesland in Bezug auf europäische Mobilitäten vielleicht aktiver sind als in anderen Bundesländern.

Die Zielländer

In Bezug auf das Zielland scheint Fremdsprachenerwerb eine große Rolle zu spielen, da die beliebtesten Länder das Vereinigte Königreich und Spanien sind. Diese Zahlen werden sich vermutlich in einem hohen Maße verändern, wenn sich das Vereinigte Königreich nach Abschluss des EU-Austritts nicht mehr an Erasmus+ beteiligt. Für diesen Bericht fällt auf, dass die Niederlande als Zielland für Erasmus+ nicht sehr stark vertreten sind (mit einer absoluten Zahl von 440, verglichen mit einer absoluten Zahl von 6.890 für das Vereinigte Königreich). Frankreich ist ebenfalls nicht stark vertreten. Hier scheinen diese zwei sogenannten ‚Nachbarländer‘ für Lernende im Programm Erasmus+ verhältnismäßig nicht so attraktiv zu sein. Diese Situation könnte als eine Chance wahrgenommen werden, das Potenzial der grenzüberschreitenden bildungsorientierten Zusammenarbeit zu profilieren.

Die Herkunftsländer von Incoming Mobilitäten nach Deutschland

Obwohl das Vereinigte Königreich das beliebteste Zielland ist, ist dieses Land mit nur 3,2 % der *Incoming* Mobilitäten vertreten, trotz des vielzitierten guten internationalen Rufs der beruflichen Bildung in Deutschland. Die Niederlande sind, wie unten zu sehen, mit 9,5 % vertreten. Die Zahlen beziehen sich auf die Aufenthalte, die im Rahmen der Antragsrunde 2016 unternommen worden sind.

Tabelle 9: Die wichtigsten entsendenden Länder (Quelle: Eigene Darstellung nach Nabibb 2019, S. 47)

Land	Entsendungen	Prozentsatz
Polen	2.993	23,1 %
Türkei	1.937	15,0 %
Niederlande	1.228	9,5 %
Frankreich	1.130	8,7 %

Im Erasmus+ Programm für Deutschland gibt es mehr *Outgoing* als *Incoming* Mobilitäten (Nabibb 2019, S. 47). Die *Incoming* Mobilitäten nach Deutschland werden schon seit 2014 geringer. Das gilt sowohl für die Lernenden als auch die Lehrenden. In diesem Kontext hat dieser Bericht, inklusive dem Tandemkonzept, einen vielversprechenden Schwerpunkt, da auf die Zusammenarbeit, Kooperation und Kommunikation zwischen den teilnehmenden Bildungseinrichtungen sehr viel Wert gelegt wird.

Erasmus+ stellt ein wichtiges Programm für internationale Zusammenarbeit im Bereich der beruflichen Bildung dar. Das Netzwerk Ler(n)ende Euregio kann sich als weiteres Angebot für Lernende in der Grenzregion positionieren, dennoch besitzt der Hintergrund der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit im Bereich Erasmus+ einen erheblichen Einfluss auf die Einstellung der diversen Institutionen der internationalen Zusammenarbeit gegenüber. Die Institutionen in diesem Bericht sind zum Teil auch im Programm Erasmus+ aktiv.

Das Ziel: 10 % aller Auszubildenden mit internationaler Mobilität

Das Ziel des Deutschen Bundestags, formuliert im Jahr 2013, dass bis 2020 10 % aller Auszubildenden während ihrer Ausbildung einen Lernaufenthalt im Ausland erleben, ist nicht erreicht worden. Im Bericht der Nationalen Agentur beim BIBB wird nach Hochrechnungen im Juni 2019 eine Quote von 7,0 % genannt (Nabibb 2019, S. 7). Einige Berufe haben die 10 % schon erreicht, allerdings stel-

len die hohen Prozentsätze in der folgenden Tabelle zum Teil eine relativ kleine absolute Zahl von Auszubildenden dar.

Tabelle 10: Die 10 Berufe nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder Handwerksordnung (HWO) mit der höchsten Mobilitätsquote (Quelle: Eigene Darstellung nach Nabibb 2019, S. 22, Abb. 13)

Elektroniker/-in für Gebäude- und Infrastruktursysteme	53,8 %
Elektronanlagemonteur/-in	35,2 %
Investmentfondskaufmann/Investmentfondskauffrau	33,3 %
Hauswirtschaftler/-in	26,6 %
Kaufmann/Kauffrau für audiovisuelle Medien	26,6 %
Wasserbauer/-in	24,5 %
Kaufmann/Kauffrau für Tourismus und Freizeit	24,1 %
Biologielaborant/-in	20,6 %
Modeschneider/-in	20,0 %
Aufbereitungsmechaniker/-in	14,0 %

Für den Bildungsgang der Erzieher/in gibt es in den Zahlen der Nationalen Agentur keine näheren Angaben, da dieser nicht als duale Ausbildung verankert ist. Die Angaben der Nationalen Agentur weisen lediglich die Berufe aus, in denen hohe Mobilitätszahlen oder -anteile vorliegen. Auch Gartenbau, der in dieser Pilotstudie vertreten ist, fällt nicht in diese Kategorie. Bezugnehmend auf den Einzelhandel, der als eine duale Ausbildung angeboten wird und noch dazu der stärkste Ausbildungsberuf Deutschlands ist, ist anzumerken, dass eine sehr geringe Zahl (219 von 23.955) von Lernenden den Weg in das Programm Erasmus+ findet.

Für die aktuelle Pilotstudie ist diese Tatsache durchaus relevant, da Einzelhandel und E-Commerce gerade in Grenzregionen viele internationale und interkulturelle Lern- und Arbeitssituationen beinhalten. Dies gilt für die Euregio Rhein-Waal und auch für andere Grenzregionen Deutschlands. Das Tandemprojekt, das für diese Pilotstudie in diesem Bildungsgang stattfindet, kann daher hilfreiche Impulse für andere Berufskollegs liefern.

Tabelle 11: Absolvent(inn)en und Auslandsaufenthalte in den Top-10-Ausbildungsberufen nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder Handwerksordnung (HWO) im Vergleich zu den Absolventenzahlen 2017 (Quelle: Eigene Darstellung nach Nabibb 2019, S. 22, Abb. 15)

	Auslandsaufenthalte	Absolventen
Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel	219	23.955
Kaufmann/Kauffrau für Büromanagement	1.088	23.610
Verkäufer/Verkäuferin	21	17.928
Industriekaufmann/Industriekauffrau	2.330	16.815
Kraftfahrzeugmechatiker/-in	199	14.124
Kaufmann/Kauffrau im Groß- und Außenhandel	676	12.687
Industriemechaniker/-in	183	12.189
Bankkaufmann/Bankkauffrau	198	11.436
Medizinische/-r Fachangestellte/-r	86	11.400
Fachinformatiker/-in	381	9.378

Erasmus+ Mobilitäten zwischen den Niederlanden und Deutschland

Ein Blick auf die bewilligten Erasmus+ Mobilitäten zwischen den beiden Nachbarländern gibt eine erste Perspektive in das gegenseitige Interesse, einige Zeit in der beruflichen Bildung des Nachbarlands zu verbringen. Die Erasmus+ Zahlen für Deutschland und die Niederlande im Austausch und Mobilität ins Nachbarland für den Zeitraum 2014–2018 sind in den zwei folgenden Tabellen abgebildet.

Tabelle 12: Bewilligte Mobilitäten aus Deutschland in die Niederlande: (Quelle: <https://www.nabibb.de/presse/statistik/>)

Antragsrunde	Lernende	Bildungspersonal	Gesamt
2014	475	255	730
2015	442	167	609
2016	548	135	683
2017	555	112	667
2018	590	138	728
Gesamt	2.610	807	3.417

Tabelle 13: Bewilligte Mobilitäten aus den Niederlanden nach Deutschland (Quelle: <https://www.nabibb.de/presse/statistik/>)

Antragsrunde	Lernende	Bildungspersonal	Gesamt
2014	336	92	428
2015	439	208	647
2016	578	200	778
2017	569	241	810
2018	745	229	974
Gesamt	2.667	970	3.637

Es ist ersichtlich, dass die Zahlen für Mobilitäten aus den Niederlanden nach Deutschland im Rahmen von Erasmus+ in dem Zeitraum 2014–2018 steigen. Ferner haben sich die Zahlen für Lernende fast verdoppelt. Dahingegen lassen sich bei den Zahlen für Mobilitäten mit Erasmus+ aus Deutschland in die Niederlande nur wenige Veränderungen im betrachteten Zeitraum feststellen.

4.2.2 Die Perspektive der Lernenden und des Bildungspersonals

Die Perspektive der Lernenden und des Bildungspersonals wird durch das Instrument der Teilnehmerberichte erfasst. Diese werden automatisch am Ende der Mobilität durch das Mobility Tool+ Instrument an die Teilnehmenden geschickt. Für die Antragsrunde 2016 waren das 19.980 Teilnehmerberichte. Dies entspricht eine Rücklaufquote von 97,4% (NABIBB 2019, S. 53). Für die Lernenden sind das 32 Fragen mit jeweils fünf Antwortmöglichkeiten. Die Teilnehmerberichte haben die folgenden Ergebnisse bezüglich der erworbenen Kompetenzen der Lernenden aufgezeigt. Hier zeigen sich die erworbenen Kompetenzen hauptsächlich in den Bereichen der Wertschätzung anderer Kulturen (mit einem Ergebnis im Instrument von 1,5) und der Teamarbeit (1,7).

Tabelle 14: Erworbenene Kompetenzen – Analytische und kommunikative Fähigkeiten der Lernenden (Quelle: Eigene Darstellung nach Nabibb 2019, S. 40)

	1 = stimme voll zu 5 = stimme gar nicht zu
Aufgrund meines Auslandsaufenthaltes bin ich besser in der Lage...	
... in Teams zu arbeiten	1,7
... andere Kulturen wertzuschätzen	1,5

(Fortsetzung Tabelle 14)

	1 = stimme voll zu 5 = stimme gar nicht zu
... in meiner Muttersprache zu kommunizieren und mich auszudrücken	2,9
... logisch zu denken und Schlüsse zu ziehen (analytische Fähigkeiten)	2,4

Die persönliche Entwicklung der Lernenden zeigt sich am meisten dadurch, dass sie neuen Herausforderungen offener und neugieriger gegenüberstehen (1,7), selbstsicherer und überzeugter von ihren Fähigkeiten sind (1,7), besser mit Menschen aus anderen Kulturen und mit einem anderen Hintergrund zusammenarbeiten können (1,8) und ihre technischen/beruflichen Fertigkeiten/Kompetenzen verbessert haben (2,0) (nach Nabibb 2019, S. 40, Abb. 34).

Bezüglich der wahrgenommenen Perspektiven des Bildungspersonals berichten sie von ihren erworbenen emotionalen und sozialen Kompetenzen im Bereich des Kulturbewusstseins (1,5), der kulturellen Ausdrucksfähigkeit (1,5) sowie der interpersonellen und sozialen Kompetenzen (1,6). Das Bildungspersonal berichtet über die erworbenen Kompetenzen, dass sie ihre interpersonelle und soziale Kompetenz (1,6), ihre emotionalen Kompetenzen (2,0) und ihre praktischen Fähigkeiten weiterentwickelt haben (Nabibb 2019, S. 42, Abb. 36).

Ein weiteres Thema ist die Auswirkung auf die entsendende Einrichtung. Drei Auswirkungen können aus der Perspektive des Bildungspersonals identifiziert werden, die mit einem Mittelwert von 1,9 auffallen, nämlich: 1) dass die Teilnahme am Erasmus+ zu einer besseren Motivation der Lernenden in der Einrichtung beitragen wird, 2) dass die Teilnahme zu neuen oder verstärkten Kooperationen mit Partnereinrichtungen führen wird und 3) dass die Teilnahme zu einer Internationalisierung der Einrichtung beitragen wird (NABIBB 2019, S. 44, Abb. 38).

Es ist für diesen Bericht durchaus relevant, dass beim Programm Erasmus+ „... **nicht nur für die eigene Person**, sondern auch für ihre entsendende Einrichtung“ positive Effekte festgestellt werden (Nabibb 2019, S. 45, Hervorhebung im Original). Diesem Bericht unterliegt die Hypothese, dass Lerneffekte und Innovationspotenzial für die *ganze* Bildungseinrichtung (Lernende und Lehrende) und nicht nur für die einzelnen teilnehmenden Lernenden und Lehrenden existieren.

Im nächsten Abschnitt wird auf das Förderprogramm Interreg Deutschland-Niederland und seine Relevanz für das Netzwerk Ler(n)ende Euregio näher

eingegangen. Bezüglich des Netzwerks Ler(n)ende Euregio spielt das Förderprogramm Interreg Deutschland-Niederland eine bedeutende Rolle, sowohl in der Ausarbeitung der Themen als auch in der Unterstützung der Arbeit. Dieses Förderprogramm unterstützt grenzüberschreitende Zusammenarbeit im Allgemeinen und auch in der beruflichen Bildung, mit einem Fokus auf die Grenzregion. Insofern hat das Programm für das Netzwerk Ler(n)ende Euregio einen klaren Fokus und arbeitet, anders als Erasmus+, explizit mit den lokalen, regionalen und grenzüberschreitenden Gegebenheiten in der Grenzregion.

4.3 Unterstützung der Grenzregion: Das Förderprogramm Interreg Deutschland-Niederland

Interreg Deutschland-Niederland ist ein Förderprogramm der Europäischen Union, das die Zusammenarbeit in der Grenzregion unterstützt. Das Programm existiert seit Anfang der 1990er Jahre. Zusätzlich zur Euregio Rhein-Waal gibt es beispielsweise die Euregios Rhein-Maas-Nord und Ems-Dollart. Für die deutsch-niederländische Grenzregion stand in der Förderperiode 2014–2020 ein Betrag in Höhe von ca. 440 Millionen Euro zur Verfügung. Für die grenzübergreifende Zusammenarbeit in ganz Europa im gleichen Zeitraum hat die EU fast 9 Milliarden Euro investiert (Interreg Deutschland-Niederland, o. J.).

Zu den Interreg-Partnern zählen folgende Institutionen: Ministerium für Wirtschaft, Innovation, Digitalisierung und Energie des Landes Nordrhein-Westfalen; Ministerie van Economische Zaken en Klimaat; Ministerium für Bundes- und Europaangelegenheiten und Regionale Entwicklung; Provincie Groningen; Provincie Fryslân; Provincie Drenthe; Provincie Flevoland; Provincie Overijssel; Provincie Gelderland; Provincie Noord-Brabant; Provincie Limburg; Ems Dollart Region; EUREGIO; Euregio Rhein-Waal und Euregio Rhein-Maas-Nord (Interreg Deutschland-Niederland, o. J.).

Das Programm arbeitet mit zwei Prioritäten. Priorität 2 ist für das Netzwerk Ler(n)ende Euregio von höchster Relevanz. Zur Kontextualisierung werden die Zielsetzungen des Programms für die Priorität 1 kurz präsentiert. Sie sind:

- Steigerung der Produkt- und Prozessinnovationen in den für die Grenzregion relevanten Sektoren.
- Steigerung der Produkt- und Prozessinnovationen im Bereich von CO₂-reduzierenden Technologien.

Zusätzlich hat Interreg Deutschland-Niederland strategische Initiativen in den folgenden Bereichen:

- Agrobusiness & Food
- Health & Life Sciences
- High Tech Systems & Materials (HTSM)
- Logistik
- Energie & CO₂-arme Wirtschaft (Interreg Deutschland-Niederland, o. J., Strategische Initiativen).

Für Priorität 2 ist das übergeordnete Ziel, die Barrierewirkung der Grenze abzubauen. Diese Priorität wird über die folgenden Themen aufgenommen:

1. Arbeit, Ausbildung und Kultur
2. Natur, Landschaft und Umwelt
3. Struktur und Demographie
4. Netzwerkentwicklung auf lokaler und regionaler Ebene

Die grenzüberschreitende Zusammenarbeit des Netzwerks Ler(n)ende Euregio bezieht sich sowohl auf Arbeit, Ausbildung und Kultur als auch auf die Netzwerkentwicklung auf lokaler und regionaler Ebene (Thema 1 und Thema 4) (Interreg Deutschland-Niederland, o. J., Priorität 2: Bürger und Institutionen näher zusammenbringen).

Es werden folgende Bewertungsaspekte einer Förderung durch das Programm genannt:

- Dass sich die Einstellung zum Nachbarland im positiven Sinn geändert hat;
- Dass die grenzüberschreitenden Beziehungen und Interaktionen intensiviert wurden;
- Dass die Einwohner des Programmgebiets die Grenze als Chance und nicht als Barriere betrachten.

Die Mobilitäten und die weiteren grenzüberschreitenden Aktivitäten des Netzwerks Ler(n)ende Euregio bieten die Chance, dass das Nachbarland positiv(er) wahrgenommen wird, dass Kontakte entstehen und dass die Grenze anders und positiver wahrgenommen wird. In diesem Kontext geht es darum, mehr Informationen über das Nachbarland zu sammeln, Eindrücke zu verarbeiten, Kontakte zu knüpfen und offen dafür zu sein, dass bestimmte Prozesse und Situationen im Nachbarland einen anderen Lauf nehmen können. Diese Pilotstudie mit den Tandempartnerschaften an beruflichen Schulen in der Grenzregion bietet

eine Dokumentation darüber, wie Lehrende und Lernende diese Ziele zusammen verfolgen.

Interreg priorisiert entschieden den Abbau der Barrierewirkung der Grenze. Das Netzwerk Ler(n)ende Euregio arbeitet explizit mit diesem Ziel. Folgende Beschreibungen einer möglichen Arbeit mit diesem Ziel entsprechen der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit im Netzwerk Ler(n)ende Euregio:

- Unterstützung von grenzübergreifenden Bildungsangeboten und -materialien zur Förderung der Sprach- sowie der interkulturellen Kompetenz und
- Schul- und Vereinsaus-tausche (Interreg Deutschland-Niederland, o. J., Priorität 2).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Interreg als Förderprogramm eine tragende Säule der Arbeit des Netzwerks Ler(n)ende Euregio ist, die viele Aktivitäten des Netzwerks Ler(n)ende Euregio in den diversen Phasen finanziell unterstützt. Es ist ein bedeutendes Unterstützungs- und Finanzierungsfundament für die grenzüberschreitende Arbeit der Euregio Rhein-Waal und des Netzwerks Ler(n)ende Euregio, zusammen mit anderen nationalen und regionalen Säulen (zum Beispiel die entsprechenden Ministerien in beiden Ländern).

In der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit in der Euregio Rhein-Waal geht es um wirtschaftliche Realität und Notwendigkeit und auch um den sogenannten Alltag in der Grenzregion (Einkaufen, Tanken, Urlaub planen). Am Anfang der langjährigen Historie des Netzwerks Ler(n)enden Euregio lag der Fokus auf dem Arbeitsmarkt, mit dem Ziel, dass Lernende im Nachbarland arbeiten und euregionale Kompetenzen ausbauen. Diese Ziele gingen von der Metallinnung aus, da es zu dem Zeitpunkt einen Mangel an Auszubildenden und Fachkräften gab. Es ist schnell deutlich geworden, dass:

„...fast keiner über die Grenze geht, weniger als 1 Prozent. Der grenzübergreifende Arbeitsmarkt ist minimal. Es geht um die Wirtschaft, um die Kunden und Unternehmen, die über die Grenze gehen. Es geht um die Firmen, die in der Grenzregion sind“ (Experteninterview 1).

Der Fokus der grenzüberschreitenden Arbeit im Netzwerk Ler(n)ende Euregio liegt auf der Zusammenarbeit zwischen berufsbildenden Schulen und deren Akteuren. Im nächsten Abschnitt wird gezielt auf die Perspektiven der Lernenden eingegangen.

4.4 Einblicke in Perspektiven von Lernenden: Treiber und Hemmnisse von Mobilitäten in einer Grenzregion (Mit-Autorin: C. V. Ammann)

4.4.1 Einführung und Erkenntnisinteresse im Hinblick auf die Perspektive von Lernenden

In den vorangegangenen Ausführungen ist bereits deutlich geworden, dass Mobilitäten in der europäischen beruflichen Bildung ein wichtiger Bestandteil sind.³⁶ Die unmittelbare Nähe zwischen Deutschland und den Niederlanden in der Grenzregion Euregio Rhein-Waal bietet Lernenden die Möglichkeit, Mobilitätserfahrungen während der Berufsausbildung zu sammeln.³⁷ In Bezug darauf sind im Hinblick auf die Perspektive von Lernenden vorrangig quantitative Daten zu finden bzw. die Perspektive von Lernenden wurde bisher über die Wahrnehmung und Erfahrungsberichte von Lehrenden erfasst.³⁸

In diesem Kapitel wird die Sichtweise von Lernenden über Interviews aufgearbeitet, um ihre Perspektive anhand ihrer Wahrnehmung und Erfahrungen zu erfassen. Damit wird in diesem Kapitel die Perspektive einiger Lernenden aufgegriffen, die Mobilitäten in der hier relevanten Grenzregion Euregio Rhein-Waal vorbereitet, erlebt und teilweise nachbereitet haben.³⁹

Vor diesem Hintergrund wurde eine qualitative Interviewstudie durchgeführt, um explizit die Perspektive der Lernenden aufzunehmen. Konkret wird hierbei der Frage nachgegangen, welche Potenziale zu Mobilitäten innerhalb der Grenzregion aus Sicht der Lernenden zu thematisieren sind.⁴⁰ Das Erkenntnisinteresse folgt zum einen der Erfassung einer allgemeinen Perspektive respektive eines Gesamteindrucks hinsichtlich der Mobilitätserfahrungen von Lernenden. Hierzu wird ein Überblick über die gewonnenen Erkenntnisse präsentiert. Zum anderen wird intendiert, Aussagen zu Erfahrungen und der Wahrnehmung der Lernenden aufzuzeigen, die schwerpunktmäßig die Treiber bzw. Hemm-

36 Siehe hierzu die Ausführungen in den vorherigen Abschnitten des Kapitels 4.

37 Weitere Ausführungen zur Grenzregion und zum Netzwerk Ler(n)ende Euregio sind in Kapitel 2 und Kapitel 3 zu finden.

38 Die Einschätzungen der Lehrenden können bspw. in Kapitel 4 und in Kapitel 5 zur Tandemarbeit nachvollzogen werden.

39 Dabei wird nicht nur die im nachgelagerten Kapitel betrachtete Tandemarbeit thematisiert, sondern der Blick etwas geweitet (teilweise Mobilitätserfahrungen vergangener Tandemarbeit), wodurch es sich um Einblicke in Perspektiven von Lernenden handelt.

40 Die qualitative Studie wurde im Rahmen einer unveröffentlichten Forschungsarbeit ausgearbeitet. An dieser Stelle werden verschiedene Einblicke gewährt, die aus der Forschungsarbeit entstammen. Eine Quellenangabe ist dem Literaturverzeichnis zu entnehmen.

nisse akzentuieren. Damit knüpfen die nachstehenden Ausführungen an den bereits im vorherigen Kapitel dargelegten allgemeinen Treibern und Hemmnissen von Mobilitäten im Netzwerk Ler(n)ende Euregio an.⁴¹ In diesem Zusammenhang werden u. a. die geographische Nähe, die langjährigen Erfahrungen sowie die möglichen Synergien des Netzwerks als Treiber aufgeführt. Als Pendant dazu sind Hemmnisse existent. Es werden Herausforderungen und Schwierigkeiten für die verschiedenen Akteure thematisiert. Exemplarisch können Herausforderungen in Bezug auf die Rahmenbedingungen, Fähigkeiten (z. B. hinsichtlich der Sprachen) oder die Motivation der Lernenden auftreten. Bezogen auf das Projekt wurde auch die Nähe zum Nachbarland sowie die Dauer als Hemmnis betitelt, da aus Sicht der Lehrenden daraus ein geringeres Interesse durch die Lernenden an der Mobilität resultieren könnte. Ebendiese Treiber und Hemmnisse beziehen sich vordergründig auf das Netzwerk, die Zusammenarbeit, die Finanzierung, die Rahmenbedingungen o. ä. Es bleibt jedoch offen, welche Treiber bzw. Hemmnisse sich aus Sicht der Lernenden fördernd oder hemmend auf die grenzüberschreitende Mobilität auswirken können.

Das vorliegende Kapitel setzt an dieser Stelle an und geht der Frage nach „*Welche Treiber bzw. Hemmnisse von Mobilitäten können über die Erfahrungen von Lernenden innerhalb der Grenzregion abgeleitet werden?*“ Über diese Frage wiederum sollen anschließend Rückschlüsse und auch Aussagen zu Potenzialen von Mobilitäten aus der Perspektive von Lernenden formuliert werden und die Relevanz für die grenzüberschreitende Zusammenarbeit im Netzwerk Ler(n)ende Euregio aufgezeigt werden.

Es wurden insgesamt acht problemzentrierte Interviews mit theoretischer Anlehnung an Witzel geführt (siehe dazu z. B. Witzel 2000; Kurz et al. 2007, S. 465).⁴² Über die acht Interviews in Einzel- oder Partnerform wurden im Zeitraum von November bis Dezember 2020 insgesamt zehn Lernende aus Deutschland und den Niederlanden zu ihren Mobilitätserfahrungen befragt. Aufgrund der teilweise vorliegenden sprachlichen Barriere zwischen der Interviewenden und den Lernenden auf niederländischer Seite wurden die Lernenden aus den Niederlanden durch ihre Lehrenden unterstützt und die Interviews mit den niederländischen Lernenden auf Englisch oder Deutsch mit jeweiliger Übersetzung geführt. Daher sind einige Zitate in der Darstellung auch auf Englisch vorzufin-

41 Siehe hierzu die Ausführungen in Kapitel 2.2.1.

42 Weitere Informationen zur Interviewform sind im Rahmen des vorliegenden Berichts in Kapitel 6.3 zu finden. An dieser Stelle ist anzumerken, dass die hier thematisierte Interviewstudie im Gegensatz zu Kapitel 6 mit Lernenden geführt wurde und nicht mit Lehrenden. Dies wurde bspw. im Hinblick auf die Fragestellungen und Gestaltung berücksichtigt, um die Lernenden zu erreichen.

den. Die Lernenden stammen aus den Bildungsgängen Einzelhandel bzw. E-Commerce, Erzieher/-in bzw. Sozialassistent/-in sowie Gartenbau. Während der beruflichen Ausbildung haben sie an einer 2-tägigen bzw. 4-tägigen Kurzzeit-Mobilität teilgenommen oder teilweise auch nur die Vorbereitungsphase abgeschlossen.⁴³ Alle Mobilitäten haben gemeinsam, dass diese im Kontext des Netzwerks Ler(n)ende Euregio in der Grenzregion Euregio Rhein-Waal geplant, durchgeführt und nachbereitet wurden.⁴⁴ Nicht zuletzt sei anzumerken, dass die Lernenden aufgrund der Corona-Pandemie nicht alle Phasen der Mobilität vollständig abschließen konnten.

Die Interviews wurden aufgenommen, transkribiert und textbasiert sowie inhaltlich ausgewertet. Um bei der Auswertung strukturiert vorgehen zu können und einen stringenten Gestaltungsrahmen zu gewährleisten, wird eine wissenschaftlich fundierte Auswertungsmethodik nach Kuckartz mit einem 7-schrittigen Auswertungsverfahren herangezogen (siehe hierzu Kuckartz 2014, S. 77 ff.). Die gewonnenen Erkenntnisse werden in den nachfolgenden Kapiteln beleuchtet.

4.4.2 Einblicke in die gewonnenen Erkenntnisse⁴⁵

4.4.2.1 Einführender Überblick

Im Folgenden wird ein übergreifender Einblick gewährt, wobei dann die Fokussierung auf die Erkenntnisse zu Treibern und Hemmnissen erfolgt. Diese Erkenntnisse werden folglich detaillierter dargelegt und anschließend erfolgt eine tiefergehende Auseinandersetzung mit den zwei Besonderheiten bei den Mobilitäten der *Sprache* und der *Dauer*.

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass eine deskriptive Erkenntnisdarstellung erfolgt, wobei kein Anspruch auf Vollständigkeit intendiert wird, da es um die Aufnahme der subjektiven Sichtweisen der Lernenden geht. Dies kann als Erweiterung der Perspektive zu den bereits aufgeführten Inhalten bezüglich Treibern sowie Hemmnissen in Kap. 2.2.1 im vorliegenden Bericht betrachtet werden.

Insgesamt haben die Lernenden einen sehr positiven und vielfältigen Blick auf die Mobilitäten, wobei auch Gestaltungshinweise für die Mobilitäten geschildert

43 Die Mobilitäten sind teilweise im Rahmen der hier betrachteten Tandemarbeit erfolgt und teilweise in vorangegangenen Phasen. Die Tandemarbeit wird in Kapitel 5 näher erläutert.

44 Siehe Ausführungen zum Netzwerk Ler(n)ende Euregio in Kapitel 1.4 und Kapitel 2.

45 Hinweis zu den Aussagen aus den Interviews: I, LM1-LM6, LW1-LW4 stehen für die jeweiligen Personen, während die darauffolgende Zahl auf die Zeilennummerierung im jeweiligen Transkript verweist. Als Beispiel: LM1: 54 steht für eine Aussage der Lernenden LM1, welche im Transkript in der Zeile 54 zu finden ist. Die vollständigen Transkripte sind im unveröffentlichten Forschungsbericht dokumentiert (s. Verweis in Literaturangaben).

dert wurden. Sie zeigen bspw. auf, dass Einblicke in Betriebe bzw. Unternehmen hilfreich sind, um einen besseren Einblick in die Ausbildung des Nachbarlandes zu erhalten. Zusammenfassend erhalten die Lernenden neue Impulse über das Kennenlernen von Herangehensweisen und der Möglichkeit eines Perspektivwechsels, was eine Reflexion oder auch Motivation anregen könnte. Eine Weiterentwicklung respektive der Zuwachs an Selbstvertrauen scheint hinsichtlich Sprachkompetenzen, Präsentationskompetenzen, sozialen Fähigkeiten sowie der Selbststeuerung möglich. Ein insgesamt präsenter Aspekt in den Interviews ist die Wahrnehmung der Grenzregion bzw. des jeweiligen Nachbarlandes. Darüber hinaus könnte es förderlich sein, wenn die Lernenden die Grenzregion als Gestaltungsraum verstehen und in dessen Perspektive miteinbeziehen, eine allgemeine Offenheit ggü. dem Nachbarland entwickeln und über die Wahrnehmung der divergierenden Mentalität von Menschen bspw. den Umgang im beruflichen Kontext professioneller gestalten können.

Anhand der Interviewstudie wird pointiert: Grenzüberschreitende Mobilitäten sind für Lernende in der Grenzregion als Chance für eine Erweiterung des Lern- und Erfahrungsraums mit Potenzial zur Weiterentwicklung im Hinblick auf die berufliche Bildung zu betiteln, um über die Grenze zu denken, die Region als Gestaltungsraum wahrzunehmen und sich selbst hinsichtlich individueller Kompetenzen weiterzuentwickeln. Inwiefern Treiber und Hemmnisse die Mobilitäten diesbezüglich beeinflussen, soll anhand der Perspektive der Lernenden im Folgenden nachvollzogen werden. Darüber ist es zum Ende des Kapitels möglich, Rückschlüsse auf das besondere Potenzial der Niederschwelligkeit von grenzüberschreitenden Mobilitäten in der beruflichen Bildung zu ziehen.

4.4.2.2 Treiber und Hemmnisse von Mobilitäten

Im Kontext der Mobilitäten im Netzwerk Ler(n)ende Euregio während der beruflichen Ausbildung können über die Sichtweise der Lernenden divergierende Treiber als auch Hemmnisse abgeleitet werden. In den folgenden Ausführungen werden die Beweggründe, die Motivation und Treiber der Lernenden zu einer Teilnahme an einer Mobilität zusammengefasst und gleichermaßen werden Aspekte betrachtet, die eine Teilnahme leichtfällig respektive wenig hinderlich wirken lassen und damit die Mobilitäten als niederschwellig identifizieren lassen. Zusammenfassend zeigen sich diese Treiber in den Berührungspunkten sowie der Nähe zum Nachbarland, den neuen Einblicken, der Unterstützung der Insti-

tutionen⁴⁶ sowie dem sprachlichen Aspekt und der kurzen Dauer der Mobilitäten. Zu diesen Aspekten wird im Folgenden Einblick in die verschiedenen Erfahrungen der Lernenden gewährt.

Treiber

Berührungspunkte und Nähe zum Nachbarland

Ein Lernender äußert sich bspw. folgendermaßen zur geplanten Mobilität:

„Äh ich fand das eigentlich ganz interessant auch mal (..) ja so rüber zu gucken auch über den Tellerrand. Wie machen das ja wie machen das die Nachbarn sage ich jetzt mal. Äh, weil die auch vor allem was Gartenbau angeht n bisschen größer sind, technisierter, ähm im Vergleich sind die Betriebsgrößen hier auf der deutschen Seite deutlich kleiner als da. Also wenn man da von nem Betrieb redet, hat man da 10–12 Hektar schnell mal und hier unser Familienbetrieb hat 1 1/2 Hektar. Also das ist äh schon n Unterschied zu sehen, wie man es noch machen könnte“ (LM3: 20).⁴⁷

Über die Bezeichnung als *Nachbarn* und die Möglichkeit *über den Tellerrand* zu schauen, ohne einen Weg o. ä. zu thematisieren, wird hier bspw. die Nähe deutlich und die Möglichkeiten für spannende Einblicke thematisiert. Anhand der folgenden Aussagen von Lernenden in den Interviews werden Berührungspunkte sowie die Nähe erneut aufgegriffen:

„Für die Überlegungen. Also (LM5) erzählt für die Erfahrung und das Kontakt mit einer anderen Kultur. Dass das schon wichtig ist und, dass es nur 20 Kilometer und das ist schon eine ganz verschiedene Welt, eigentlich. Ähm ähm ja das ist eine gute Erfahrung für Jedermann, um wegzugehen von deine eigenen Raum. Um weiter zu gucken und auch, um über die Grenze und das ist hier 20 Kilometer“ (LK3 (Übersetzung LM5/LM6): 126).

„Sie mag es sehr äh und in ihre Freizeit geht sie manchmal über die Grenze, um zu shoppen. Um Einkäufe zu machen. Also es ist ähm sehr angenehm“ (LK2 (Übersetzung LW3): 18).

„Ja also ich komm ja tatsächlich aus Bocholt, das ist unmittelbar an der Grenze. Also in 10 Minuten, dann sind wir in den Niederlanden ((lacht)) ähm und also wir waren früher auch relativ oft zum Einkaufen und sowas drüben und ich habe mit

46 Unter Institutionen werden hier Berufsschulen, die Ausbildungsbetriebe bzw. Einrichtungen zur Ausbildung (z. B. Kindergärten) zusammengefasst.

47 L steht für Lernende (M und W für männlich und weiblich) und LK für Lehrkräfte.

dem Abitur auch das Niederländisch drin gehabt. Also ich habe auch in der Schule Niederländisch gelernt. Genau ich hatte mein Saxophonunterricht in den Niederlanden also ich würde sagen, wir hatten schon viele Schnittpunkte irgendwie gehabt mit den Niederlanden und man hat sich dann irgendwie die praktischen Sachen rausgesucht. Also keine Ahnung, wenn es jetzt um Jugendlichen geht, in Holland gibt es kein Pfand, dann kaufst du dir Sachen halt ohne Pfand. Dann ist es ein bisschen günstiger oder keine Ahnung. Ganz am Anfang kann ich mich noch dran erinnern, da war der Sprit ja mal ne Zeit lang günstiger in Holland als in Deutschland. Und ja also wir waren doch schon relativ häufig drüben ja“ (LW2: 8).

Hierüber wird deutlich, inwiefern das Nachbarland allgemein eine Rolle im Leben der Lernenden spielt. Anlässe für Besuche im Nachbarland sind u. a. Urlaube, Einkaufsmöglichkeiten oder Freizeitaktivitäten. Demzufolge weisen die Lernenden in dieser Studie verschiedene Arten von Kontakten zum Nachbarland auf, sodass sich dadurch die Nähe über vielfältige Anlässe widerspiegelt. Hieraus lässt sich interpretieren, dass eine gewisse Vertrautheit mit dem jeweiligen Nachbarland gegeben ist und eine geringe Hürde für Mobilitäten vermutet werden kann.

Eine Lernende sieht durch die Mobilität die Möglichkeit, spannende Einblicke in ein einem ähnliches Arbeitsumfeld in der Nähe zu bekommen. Damit sieht sie trotz der Vertrautheit und dem Wissen über das Nachbarland weitere Erfahrungsmöglichkeiten.

„Mhm also es hat eigentlich damit eingefangen, dass die Frau <Name> im Unterricht uns ein bisschen von dem Projekt also generell davon erzählt, dass es die Möglichkeit gibt, an so nem Austausch teilzunehmen. Und dann ist es ja irgendwie ganz ganz praktisch, wenn man dann schon die Sprache kann und keine Ahnung. Neue Leute kennenlernen ist ja sowieso immer ganz spannend und wenn's dann auch Menschen sind, die in einem ähnlichen Arbeitsumfeld gerade stecken oder in der gleichen Situation, ähm ist es natürlich doppelt spannend, was man sich da dann austauschen kann. Ja und einfach auch generell sprechen und ja auch neue Leute kennenlernen kann, mit den man vielleicht später sich nochmal keine Ahnung verknüpfen kann. Ist ja auch länderübergreifend ganz schön, wenn dann nicht die Sprachbarriere nicht all zu groß ist, dann (..) ja genau. Also eigentlich hatte die Frau <Name> uns das vorgestellt und gefragt, wer könnte sich das vorstellen und ja“ (LW2: 14).

Ein Lernender aus den Niederlanden geht ebenfalls auf die Nähe ein:

“Erm. Err like because of we have like cooperation with each other and we don't have like at school you learn Deutsch is not very good. You, you learn not to like like erm we, I think we learn more like the English people like an English language than the Deutsch people a Deutsch language. And the Deutsch is very close to us. Like a (-) it is easy. They speak like same language err Deutschland is way different. So I think that is must be better. Because {LK1: deutsche Touristen} because the Netherlands and Deutschland are trading like people we going to Deutschland and deutsche people going to the Netherlands. And we don't know very lot about each other. (..) Maybe that is the answer to your question“ (LM1: 221).

Er empfindet trotz Nähe und Berührungspunkten, dass das Wissen übereinander begrenzt ist und Mobilitäten angestrebt werden sollten. In Bezug auf den beruflichen Kontakt schildert ein weiterer Lernender:

„Und gerade eben in unserem Beruf ist das schon sehr sehr wichtig, da n guten Austausch hinzukriegen, weil ja äh viele äh Zulieferfirmen oder viele Partnerfirmen auch oft ähm in den Niederlanden sitzen und ähm ja zum Beispiel bei uns wäre das halt, bei uns im Betrieb ist das halt ne große Nützlingsfirma, die Niederlande <Name> zum Beispiel. Ähm (..) ja da hätte man so oder so den betrieblichen Kontakt auch. Dann finde ich kann das auf jeden Fall nicht schaden da auch mal andere niederländische Betriebe kennenzulernen“ (LM4: 62).

Hier wird kenntlich gemacht, dass beruflicher Kontakt bspw. zu Kunden oder Lieferanten aus dem Nachbarland im Bereich Gartenbau besteht (bzw. beruflicher Kontakt wird zukünftig vermutet). Auch in weiteren Schilderungen wird der berufliche Kontakt über die Lernenden skizziert.

„Mhm also ich finde auf jeden Fall, das sollte gefördert werden. Vor allem weil wir auch alle in der EU leben diese Austauschländer oder Austauschpartnerschulen, was weiß ich. Ähm und es ist ja schon so, wenn ich irgendwann mal nach meiner Ausbildung sage, keine Ahnung ich könnt mir schon vorstellen, nochmal in den Niederlanden oder generell in einem EU-Ausland zu arbeiten, ist sowas natürlich das macht die Hemmschwelle viel geringer. Weil man hat sowas schon mal gelernt und wir wollen das ja auch. Also wir sind ja in der EU, damit man irgendwie verknüpft miteinander ist. Und wenn man sowas schon mal kennenlernt, dann ja lernt man mal kennen, wo das anders läuft und ja es fördert ja eigentlich nur dieses Miteinander“ (LW2: 66).

„Joa. Ähm ich es ist immer schön, ich sag mal auch andere Herangehensweisen zu sehen, wie die die Ausbildung machen. Also die haben ja n ganz anderes Ausbildungssystem als wir. Zudem ja schadet es nicht in unserem Fachgebiet mit den niederländischen Kollegen Kontakt zu haben oder auch mal was kennenzulernen. Also ähm (..) wie gesagt, die sind ja auch in vielen Bereichen sehr sehr sehr weit und da können wir und die von uns sich auch gegenseitig auch viel äh abgucken. Und ähm es ist halt auch interessant, also ich sag mal, ich könnte jetzt auch nicht nein sagen dazu, dass ich vielleicht auch irgendwann auch dort mal in den Niederlanden arbeiten werde. Ähm (...) deswegen also für mich klingt das halt schon sehr interessant. Auch für die Zukunft“ (LM4: 18).

Neben dem beruflichen Kontakt durch die räumliche Nähe wird auch eine eigene zukünftige berufliche Tätigkeit im Nachbarland angesprochen, was zusätzlich als Treiber für die Teilnahme an solchen Mobilitäten verstanden werden kann. Die Berührungspunkte, die gegenseitigen Besuche sowie das ähnliche Arbeitsumfeld lassen eine gewisse Vertrautheit interpretieren. Darüber hinaus schildern die Lernenden die Möglichkeit sowie auch Notwendigkeit für eine Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Nachbarland/einer Mobilität gerade hinsichtlich der Nähe bzw. des bestehenden Kontakts, um das Wissen übereinander auszubauen sowie das *Miteinander* zu fördern.

Einblick in Neues

In den vorherigen Ausführungen ist skizziert worden, dass die Lernenden die Mobilitäten aufgrund interessanter neuer Einblicke positiv einschätzen. Die folgenden Aussagen von Lernenden greifen die möglichen Einblicke wie folgt auf:

„Ähm. (...) Ja wie soll man das erklären. Hm, (...) nachzusehen wie die Betriebe da sind, was machen die anderen. N bisschen was abgucken vielleicht, weil die ja (..) doch n Schritt weiter voraus sind als wir hier im Niederrhein. Wäre dann auch viel auf die technische Seite und auch vielleicht die Mentalität. Die Leute im Gartenbau gegenüber da halt n paar Einblicke zu erlangen“ (LM3: 70).

„Ja. Err. Now. My experience was err I was getting to invitation from school with school to Germany. Now it is like err yeah why not, this is an experience. I can learn things, err the differences {LM2: what is in Germany and what is in Netherlands}. Yeah you think it is very close to each other. It is like an hour of driving. This is way out of difference. But the experience was like erm the school is {LM2: the school is more structured}“ (LM1: 54).

Hier wird thematisiert, dass es den Lernenden darum geht, voneinander zu lernen und Unterschiede zu erkennen, Einblick in den Unterricht des jeweiligen

Nachbarlandes zu bekommen respektive Einblicke in die Vorgehensweisen der Betriebe bzw. Institutionen zu erhalten. In Verbindung mit den vorangegangenen Ausführungen besteht ebenfalls die Möglichkeit, andere Menschen kennenzulernen und ggf. Kontakte zu knüpfen, sich bzgl. des gleichen Arbeitsumfelds und Ausbildungsbereichs auszutauschen. Die Lernenden erhoffen sich über die Mobilitäten und die neuen Einblicke bspw. neue Impulse.

Unterstützung durch Institutionen

Hinsichtlich der organisatorischen Aspekte und der damit erforderlichen Unterstützung durch die Institutionen haben drei Lernende ihre Erfahrung wie folgt geteilt:

„Also ähm zum Thema Freistellung. Ich bin zu meiner Ausbilderin gegangen, hab ihr erzählt, was ansteht und sie war total begeistert und hat gesagt: Äh kein Problem machen wir. Also ich hab sogar alles bezahlt bekommen ne. Also ich habe keine Stunden abgezogen, ich mein wir waren ja wirklich den ganzen Tag da. Ich habe die Fahrtkosten berechnet bekommen, die Übernachtung im Hotel, das wird mir alles angerechnet. Also ich habe keinerlei Verlust jetzt gemacht, bin in Minus gegangen oder sowas“ (LW1: 76).

„Ja also ich habe das angesprochen bei dem Ausbilder. Und ähm dann ist erstmal die Frage, ja wie lange kommt der denn und hoffen wir dann irgendwie, weiß ich nicht. Wenn wir dann mit irgendwas onlinemäßigem arbeiten, dann ist das ja immer mit ner Verschwiegenheitserklärung für den Auszubildenden. Und eigentlich waren die total unterstützend und haben gesagt, wenn du da Lust drauf hast, dann machen wir da auch gerne mit und man kann ja auch versuchen in der Woche so viel möglich zu zeigen oder einen guten Einblick darin zu bekommen, wie so ein Ausbildungstag oder Ausbildungswoche denn eigentlich so aussieht optimalerweise. Doch die hätten schon nicht nur gesagt, der kommt dann her, sondern hätten das auch gut gemacht“ (LW2: 48).

„Ne. Äh, weil die haben sogar in diese Woche nicht zu ihre Arbeitsplatz gehen konnte also für ihre Ausbildung. Die haben kompensiert in Stunden bekommen. Weil das ja auch zur Ausbildung gehört“ (LK2 (Übersetzung LW3): 102).

Die Aussagen zur Freistellung, Finanzierung und allgemeinen Unterstützung sind hier exemplarisch. Insgesamt zeigen die Interviews, dass die Unterstützung durch die Institutionen und die Unternehmen als positiv eingeschätzt wird. Hinsichtlich der Finanzierung wird kein Hindernis aufgezeigt, da die Kosten vollständig getragen werden. Die förderliche Unterstützung von Ausbildungseinrichtungen wird hinsichtlich Teilnahme, Organisation und Freistellung geschildert.

Dies kann auch mit dem hier vorherrschenden Netzwerk und der langjährigen Zusammenarbeit in Verbindung gebracht werden.

An dieser Stelle sollen noch zwei Treiber aufgezeigt werden, die nur für zwei Lernende von Relevanz und dennoch interessant für den vorliegenden Bericht sind.

Eine Lernende hat neben den vorherigen Berührungspunkten auch im Rahmen eines Wettbewerbs in der Grenzregion, dem Verkäuferwettbewerb, bereits Erfahrungen gesammelt. Dies greift sie im Interview bspw. an den folgenden Stellen auf:

„Ähm tatsächlich nicht. Ähm an unserer Schule war das das erste Mal, dass sowas stattgefunden hat und die Frau <Name> kam auch damals auf mich zu und sagte, das ist auch total neu ne also das gabs ja bei uns nicht. Sie war auch Feuer und Flamme dafür, richtig motiviert und äh also mit jemanden anderen darüber tatsächlich nicht aber nur dadurch diesen Verkäuferwettbewerb davor und mir wurde auch gesagt, sind auch ungefähr die gleichen Leute. Man kennt Gesichter, da konnte ich mich schon n bisschen dran orientieren ne“ (LW1: 34).

„Und dann ähm sind wir in den Raum gegangen, wo unsere Buddys saßen und dann ähm war das alles total offen und herzlich. Da war eine Schülerin, die kannte ich auch vom Verkäuferwettbewerb, die war damals auch mit mir in einer Gruppe. Also kannten uns wirklich gut. Und war dann ein großes Wiedersehen und alle anderen haben uns total offen begrüßt. Es war nicht verklemmt oder unangenehm, weil man sich nicht kannte oder weil man sich nicht gut verständigen kann ähm ja. Ich habe das sehr sehr positiv aufgenommen und jeder war offen und freundlich und da hatte man schon richtig Bock, gleich gehts los ja“ (LW1: 56).

Dies scheint zusätzliches Vertrauen und Sicherheit für sie hervorgerufen zu haben, da bereits bekannte Personen an der Mobilität teilgenommen haben. Die vorherige Teilnahme scheint für diese Lernende hilfreich gewesen zu sein und lässt diese als Treiber identifizieren.

Außerdem schildern Lernende in unterschiedlichen Ausführungen, dass es um soziale Kontakte bei den Mobilitäten geht. Eine Lernende greift diesen Aspekt bezüglich der eigenen Klassengemeinschaft auf:

„Es waren zwei ähm jeweils um das sie interessiert hat, wie das Unterricht in Deutschland gegeben wird und äh es äh ähm hat sie auch sehr gefallen etwas mit der Klasse zu tun, Verbindungen mit der Klasse, miteinander wegfahren. Also das war auch eine, eine Rede, um um da mitzumachen“ (LK2 (Übersetzung LW3): 30).

Bei dieser Lernenden war die Motivation zur Teilnahme an der Mobilität durch die Intention hervorgerufen, dass der Klassenzusammenhalt gestärkt wird.

Die obig adressierten Treiber einer Mobilität zeigen ein durchaus positives Erfahrungs- und Erlebensbild unter den Lernenden. Zusätzlich haben sich auch die Thematiken Sprache sowie die kurze Dauer der Mobilität als Treiber herauskristallisiert. Diese Aspekte werden unter einem gesonderten Punkt erläutert, da diese ebenso als Hemmnisse interpretiert werden. Diese werden im nachstehenden Kapitel eruiert.

Hemmnisse

Im Vergleich zu den dargelegten Treibern werden gewichtige Aspekte als Hemmnisse wahrgenommen. An dieser Stelle ist allerdings anzumerken, dass die Hemmnisse facettenreich sind und teils nur vereinzelt von Lernenden benannt werden. Ein Lernender schildert eine Herausforderung während der Mobilität:

“All the, all the deutsch students ah like a very good concentration, are much concentrated. And we have like (.) ehm way more, ehm, way more harder to follow their concentration. (...) That was like really ah big, not like an issue, but like we have ehm (..)” (LM1: 166).

Er beschreibt die Konzentration während des Aufenthalts als schwerfällig, was möglicherweise zu Schwierigkeiten bei den individuellen Erfahrungen geführt haben kann. Damit lässt sich für diesen Lernenden hinsichtlich dieses Aspekts ein Hemmnis interpretieren. Eine Lernende geht explizit auf ihre Erfahrung in Vorbereitung auf die Mobilität ein:

„Also es ist ja schon irgendwie, wenn man bei so einem Austausch mitmacht, dann ist ja man ist dann ja und es war ja auch geplant, dass wir ne Woche nicht da sind. Dann muss man natürlich erstmal zu seinem Ausbildungsleiter gehen und man muss irgendwie was mit der Personalabteilung klären, und erstmal ist das irgendwie ne Hürde vorher schon sich dafür zu entscheiden, ja wenn ich da mitmache, dann weiß ich, das und das kommt auf mich zu“ (LW2: 46).

„Ja genau also es kommt auch immer darauf an, wie man privat aufgestellt ist, vor allem wenn jetzt noch diese Woche gekommen wäre. Dass man dahinfährt und die kommen zu einem, aber wenn man da privat nicht allzu viele Verpflichtungen hat, auf jeden Fall. [...] Wenn man nicht allzu scheu oder wenn man sich nicht allzu gerne mit Menschen unterhält, dann natürlich nicht aber ansonsten auf jeden Fall“ (LW2: 64).

Sie zeigt damit auf, dass bestimmte soziale Eigenschaften (zurückhaltend sein) zu Schwierigkeiten führen können. Interpretativ wird hier indirekt auf ein mögliches Hemmnis geschlossen. Darüber hinaus schildert eine Lernende zur Organisation:

„Ja also ähm dadurch (..) während der Ausbildung haben wir immer zweimal die Woche Schule ne. Wir haben einmal die Ausbildung an sich und ne Zusatzqualifikation mach ich, den Handelsassistenten. Und dadurch, dass ich immer nur zweimal in der Woche (da war), war das immer schwierig mit der Organisation. Also ich habe sehr viel mit Frau <Name> über E-Mail oder WhatsApp geschrieben. Ähm und sie hat mir dann ihren Plan geschildert“ (LW1: 40).

Die Ausführungen in Verbindung mit der Aussage von der Lernenden zuvor können hier auf eine erforderliche Selbststeuerung in Bezug auf organisatorische Aspekte (z. B. Rückfragen mit dem Ausbildungsbetrieb klären) ebenso als mögliche Hürde gedeutet werden. Dies hängt mit den individuellen Voraussetzungen der Teilnehmenden zusammen.

Besonderheit Dauer der Mobilität und Sprache

An dieser Stelle wird wie bereits skizziert detaillierter auf die Erkenntnisse zu den Thematiken Sprache sowie Dauer der Mobilitäten eingegangen, da diese Aspekte Treiber sowie Hemmnisse sein können und damit eine Besonderheit darstellen. Die Lehrenden schildern zum Beispiel, dass die Nähe sowie die kurze Dauer der Mobilitäten möglicherweise das Interesse/und die Motivation der Lernenden schwächen könnte. Die Thematik der kurzen Dauer wurde ebenfalls in den Interviews mit den Lernenden thematisiert und soll im Folgenden aus ihrer Sicht beleuchtet werden.

Dauer der Mobilität

Mit Mobilitäten zwischen einem und vier Tagen kann hier von einer kurzen Dauer gesprochen werden. Ein Lernender greift die Dauer implizit in seinen Ausführungen auf:

„Also ich hab mich dafür einfach so entschieden also ähm hab jetzt auch mit keinem weiteren gesprochen. Also das ähm (..) ja, also son Tag ist (...) sowieso jetzt (..) ich sag mal ähm, also es ist halt ein Tag. Also wenn man jetzt über n Austausch von mehreren Wochen oder Monaten spricht, dann würde ich mich da schon noch mehr drüber informieren aber ähm über son Tag ähm der kann ja nicht so verkehrt laufen und äh deswegen. Da kann man ja bestimmt irgendwas mitnehmen. Gerade auch bei Betriebsbesichtigungen dann und ähm (..) ja. Deswegen habe ich gedacht das schadet auf jeden Fall nicht“ (LM4: 20).

„Hm ja also ich würde das auf jeden Fall nochmal machen. Ähm also (..) da kann man ja nichts von verlieren. Also es ist ein Tag. Wenn man jetzt (.) n Austausch machen würde, der mehrere Wochen oder Monate dauert, da und der dann in die Hose geht, da hat man da ja doch schon Zeit verloren. Aber bei einem Tag ja auf jeden Fall finde ich nicht“ (LM4: 56).

Hieran wird deutlich, dass die kurze Dauer eher als Treiber zu interpretieren ist, da die Hürde eher gering ist, was über die Aussagen „[...] *nicht viel zu verlieren*“ interpretiert wird. Dies kommt beispielsweise auch in diesem Zitat zur Geltung:

„Ja ich würde sagen, mach es auf jeden Fall. Es gibt nichts zu verlieren, es ist ne Erfahrung, die man macht. Grade auch im Hinblick Abschlussprüfung, mündliche Prüfung. Sowas fördert einen nur. Also wir starten dann ja auch in der Klasse und haben uns vorgestellt, haben Präsentationen gehalten über uns und zum Unternehmen ne. Und so vor Leuten sprechen ist ne super Übung für deine Prüfung später ne. Und sowas, finde ich, sollte man jedes Mal auf jeden Fall mitnehmen. Grade so ein Schüleraustausch. Wann kriegt man mal so ein Angebot dafür ne also da nein zu sagen. Wie gesagt, zu verlieren gibts nichts also einfach machen“ (LW1: 92).

Über die kurze Dauer der Mobilitäten in Verbindung mit der Aussage „*es gibt nichts zu verlieren* [...]“ kann geschlossen werden, dass die Dauer ein Treiber sein kann, da die Hemmschwelle wesentlich geringer ist für die Lernenden im Vergleich zu zeitlich länger angesetzten Mobilitäten. Der positive Blick wird über die folgende Visualisierung nochmal aufgegriffen:

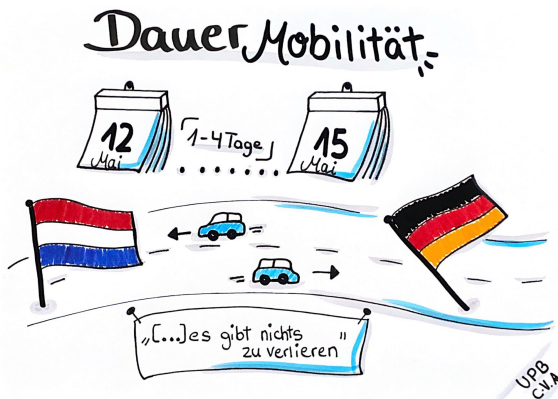


Abbildung 4: Dauer der Mobilitäten als Besonderheit (Quelle: Eigene Darstellung)

Ein Lernender aus den Niederlanden greift die Dauer ebenfalls auf:

“I think I seriously recommend it. Ah because it is like to get a chance to do it. Erm and I think it is very much to learned from it. And we were only two days so we didn't get a full experience. But I think it, we would like go for a week or something that you seriously see how it is to be in a school in Germany. And I think that is a really good experience to take (-) view and I am now looking different to my education, to my school” (LM1: 200).

Er stellt auf der einen Seite heraus, dass es eine wirklich gute Möglichkeit ist, um Einblicke zu bekommen, wobei gleichzeitig keine ‚vollständige‘ Erfahrung möglich ist. Er verbindet in seiner Perspektive, dass die kurze Dauer ein Treiber sowie ein Hemmnis sein kann. Zwei andere Lernende schildern ihre Erfahrungen hinsichtlich der Dauer wiederum wie folgt:

„Also die beiden sagen. Eine Tag ist eigentlich zu wenig, um eine wirkliches Kontakt zu legen mit den verschiedenen (-). Das ist eine Tag oder einen Tag ist zu wenig dafür. So das ist nicht so, dass die danach, ja das habe ich dort gemacht. Nur, dass sie erzählt haben wir sind bei den deutschen Geschäften gewesen und wir haben das und das gemacht und das haben sie erzählt, weil die verschiedene Stellen, wo die Arbeiten am Wochenende oder so. Aber nicht, nicht einen Satz für eine Erneuerung von Erkenntnis oder so“ (LK3 (Übersetzung LM5_LM6): 130).

Hier wird die Dauer eher als Hemmnis deutlich, da es ihrer Ansicht nach schwierig ist, Kontakte zu knüpfen, was für die Lernenden eine Intention bei den Mobilitäten ist (s. Treiber am Anfang dieses Kapitels). Sie sehen die Dauer folglich als zu kurz.

Es kann insgesamt festgehalten werden, dass die Dauer von Mobilitäten aus Sicht der Lernenden verschiedene Facetten aufweist. In keinem Interview wird erwähnt, dass die Motivation zu Beginn geringer war oder dass Zweifel an einer Teilnahme aufgrund der Dauer bestanden haben. Es wird aufgezeigt, dass bspw. eine Wiederholung und Verlängerung vorteilhaft sein könnten. Insgesamt wird über die (kurze) Dauer auf Niederschwelligkeit geschlossen, da die Hürde gering ist und ein erster niederschwelliger Zugang zu Mobilitäten ermöglicht wird.

Auch der sprachliche Aspekt wurde bereits thematisiert und es wurden aus Sicht der Lehrenden mögliche Herausforderungen für die Lernenden vermutet. Der Aspekt Sprache kann auch in beide Richtungen als Treiber sowie als Hemmnis analysiert werden und wird aus Sicht der Lernenden im Folgenden aufgegriffen.

Sprache

Der Aspekt der Sprache wird in den Erfahrungen der Lernenden in den Interviews facettenreich beleuchtet. Zur Kommunikation stehen den Lernenden eine Kombination aus Deutsch, Niederländisch sowie Englisch zur Verfügung, und es werden unterschiedliche Vorkenntnisse durch die Lernenden mitgebracht, wodurch auch hier Treiber oder Hemmnis, je nach individuellen Voraussetzungen, vorherrschen. Zwei Lernende schildern ihre Sicht auf die Sprache folgendermaßen:

“I have done erm exam in Deutsch for my middle school. So I can mostly understand Deutsch but not speak very well ((LM2 stimmt zu)). Speak a little bit. The communication was then like a little bit of Deutsch, a little bit of English. Like with your hands talking and like, also Deutsch ((LM1 lacht))” (LM1: 175).

„Äh eigentlich nicht. Also ich hab äh Englisch Leistungskurs gehabt, also ich hab das auch eigentlich mehr oder weniger freiwillig vorgeschlagen, dass man das so machen kann, weil äh normalerweise wäre dann ja bei den deutschen Teilen ein Dolmetscher dabei, der dann mal n paar Stichworte dann jeweils übersetzen würde. Weil ähm ja (...) man spricht viel in Fachbegriffen, weil ich denk mal ich wüsste jetzt auch nicht was ähm duales Ausbildungssystem ja jetzt auf Niederländisch wäre oder irgendwie Ausbildungsvergütung. Das sind alles so Sachen, die sind sehr spezifisch und da bräuchte man dann wirklich schon Übersetzer für und ich dachte mir, da die Niederländer tendenziell ja eh schon sehr gut im Englischen sind, dass man da dann ja mit dem Englischen vielleicht ja schon mehr Leute abholen könnte“ (LM3: 42).

Insgesamt wird das Verstehen/Sprechen von Deutsch und Niederländisch als Erleichterung für die Kommunikation benannt. Zusätzlich kann Englisch zur Verständigung genutzt werden und wird hier von dem Lernenden als eher leichtfällig beschrieben. Die sprachlichen Möglichkeiten können aufgrund dieser Perspektiven auf einen Treiber und eine gewisse Niederschwelligkeit hindeuten. Diese Ausführungen werden in der folgenden Visualisierung nochmals zusammengeführt:

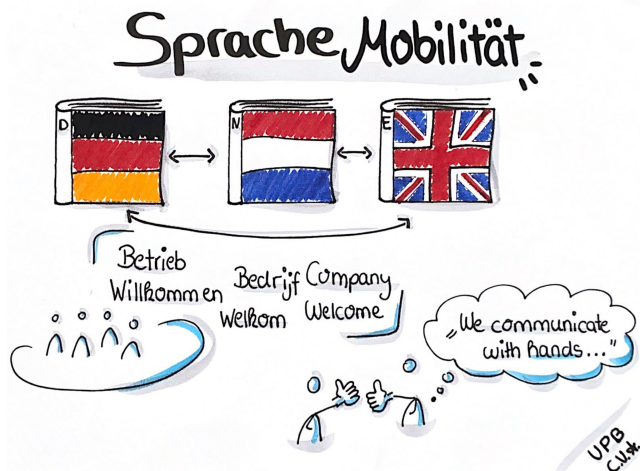


Abbildung 5: Sprache bei den Mobilitäten als Besonderheit (Quelle: Eigene Darstellung)

Die diversen Möglichkeiten zur Kommunikation werden von weiteren Lernenden ebenfalls aufgegriffen:

„Genau ja also wir haben schon versucht untereinander irgendwie hinzukriegen. Also wir haben auch kein einziges Mal den Google Übersetzer angemacht, weil es auch irgendwie ging also dadurch, dass man direkt auf einer Wellenlänge war und man sich auch so gut verstanden hat ähm, wenn wir irgendwann was nicht verstanden haben, dann haben wir einfach gelacht und ähm haben es, wie gesagt, einfach auf Englisch versucht und wenn's dann immer noch nicht ging, dann haben wir jemanden dazu geholt. Aber das war alles total locker untereinander und das war an sich kein Problem mit den Sprachen ja“ (LW1: 78).

„Mhm also es hat eigentlich damit angefangen, dass die Frau <Name> im Unterricht uns ein bisschen von dem Projekt also generell davon erzählt, dass es die Möglichkeit gibt, an so nem Austausch teilzunehmen. Und dann ist es ja irgendwie ganz ganz praktisch, wenn man dann schon die Sprache kann und keine Ahnung“ (LW2: 14).

Übergreifend werden wenige Probleme hinsichtlich der Kommunikation beschrieben. Dies kann mit den vielfältigen Optionen, wie Wörter zu umschreiben, auf Englisch auszuweichen oder auch die Unterstützung der Lehrenden in An-

spruch zu nehmen, verbunden sein. In diesem Zusammenhang kann die Thematik Sprache als Treiber identifiziert werden.

Darüber hinaus greifen die Lernenden die Thematik der Sprache über ihre Erfahrungen während der Mobilität ebenso wie folgt auf:

„Erm with a bit of complications you get through it and understand each other within like eh talk with your hands, with symbols erm maybe a little bit of google translate and it's like a little bit of difficult but it works“ (LM1: 208).

„Dann konnte man hatte (.) die verstehen bisschen Deutsch, ich versteh etwas Niederländisch und Englisch hatte man ja sowieso auch noch und dann hat man irgendwie keine Ahnung nach ner halben Stunde gedacht, eigentlich funktioniert das gut mit der Sprache. Man konnte sich gut verständigen. Und ja man ist erstmal so n bisschen zurückhaltend, aber wenn man dann erstmal merkt, ach den gehts genauso wie mir auch, dann kriegt man auch alles gut hin“ (LW2: 52).

„Ähm sie hat sich sehr bemüht, um Deutsch zu reden mit den deutschen Studenten und hat gemerkt, dass dann auch vieles leichter geht, wenn man ähm, also sie hat in ihrer Ausbildung auch Deutsch gehabt. Aber das war n bisschen weg. Durch jetzt das Reden mit die deutsche Studenten ähm äh kamen viele n bisschen zurück und hat sie sich sehr bemüht, um auch Deutsch zu reden“ (LK2 (Übersetzung LW3): 170).

Es wird erläutert, dass zu Beginn Zurückhaltung in der Interaktion mit fremden, anderssprachigen Menschen vorherrscht und es einer Phase des *Warmwerdens* bedarf, um aufeinander zuzugehen. Es verhindert die Kommunikation allerdings nicht. Außerdem können die individuellen Sprachkenntnisse durch Anwendung über den Austausch aufgefrischt werden und die Lernenden können schnell mit möglichen Sprachbarrieren umgehen sowie an Selbstvertrauen gewinnen. Je nach Ausgangssituation kann dann eher von Treiber bzw. Hemmnis die Rede sein. Allgemein wird hinsichtlich der Kommunikation von den Lernenden folgendes aufgezeigt:

„Und äh ja das nehme ich auf jeden Fall mit also dieses, dass man ruhig offen einfach mit fremden Menschen oder auf andere Menschen zugehen kann. Und dass es immer ein Wissenszuwachs gibt, wenn man sich mit anderen Leuten austauscht, auch wenn man nicht alles gut findet oder nicht alles super läuft auf beiden Seiten, ja dass einem das super viel bringt“ (LW2: 60).

„Es war sehr leicht miteinander zu kommunizieren und es kam nicht nur von einer Richtung. Sogar die Deutschen waren sehr Anspruch, also konnten sehr gut

sprechen miteinander und die Holländischen auch und das hat sich sehr gut gemischt und miteinander verstanden“ (LK2 (Übersetzung LW3): 110).

Die Erfahrung der Lernenden zeigt, dass der Austausch nicht „*verklemmt oder unangenehm*“ ist. Die Lernenden berichten, wie eine Kommunikation trotz Barrieren möglich ist. Übergreifend kann hier ein Zuwachs an Vertrauen hinsichtlich der Kommunikation mit fremden bzw. anderssprachigen Menschen aufgezeigt werden.

Wie zu Beginn skizziert, hängt die Sicht auf den sprachlichen Aspekt als Treiber oder als Hemmnis mit den individuellen Voraussetzungen zusammen. So schildern andere Lernende folgende Erfahrungen hinsichtlich der Sprache:

„A little bit. Because erm ja like, like the language differences. It is Deutsch to Netherlands. It is not very, it is like each other a little bit. But English also works. But yeah it's like, it is possible but it is not very easy“ (LM1: 120).

„Also sie sagen, dass die Sprachen für beide etwas schwierig war. LM5 sagt, wenn es zu schwierig war, dann starten wir alle in das Englisch. Weil die englische Sprache, dann ist es neu für die deutsche und neu für die niederländische Schüler und dann ist, das ist schon einfach. Wenn es schwierig war, dann war es Englisch“ (LK3 (LM5_LM6): 102).

„Aber ähm zum Thema Sprache ja, das war manchmal schon etwas knifflig. Ähm wenn man sich überhaupt nicht verstanden hat, dann hat man immer versucht, das Wort zu schreiben, was man jetzt grad nicht verstanden hat. Ähm dadurch, dass ich früher ja auch Niederländisch sprechen konnte, verstehen tu ich es ja noch aber manche Begriffe, die weiß man einfach nicht mehr und dann (-) ((lacht))“ (LW1: 76).

Die Einblicke zeigen, dass die Sprache auch als Hemmnis wahrgenommen wird. Sprachbarrieren werden im Vorfeld vermutet und als Hemmnis angesehen. Gleichzeitig wird allerdings auch aufgezeigt, dass der Austausch bzw. die Kommunikation dennoch funktioniert und mit den zu Beginn positiven Erfahrungen mit den vielfältigen sprachlichen Möglichkeiten auch Niederschwelligkeit verbunden ist.

4.4.2.3 Potenziale von Mobilitäten

Anhand der qualitativen Interviewstudie mit den Lernenden konnten vielfältige Schilderungen zu ihren Sichtweisen sowie Erfahrungen aufgenommen werden. Darüber wurden in den vorherigen Ausführungen Treiber und Hemmnisse ab-

geleitet sowie ein Gesamteindruck geschildert. Dies soll Rückschlüsse auf Potenziale grenzüberschreitender Mobilitäten in der beruflichen Bildung ermöglichen.

Die Erkenntnisse aus den Erfahrungen und den damit zusammenhängenden Treibern und Hemmnissen werden an dieser Stelle aufgegriffen, zusammengefasst und auf dieser Basis mögliche Folgen (Vermutungen, Interpretationen) abgeleitet.⁴⁸ Die Ausführungen folgen gleichsam den Erörterungen von Dick, der Mobilitäten „[...] ein besonderes Bildungspotenzial“ (Dick 2019, S. 179) zuspricht. Außerdem sieht der Autor Mobilität als Möglichkeitsraum mit Potenzial für Bildungsprozesse (ebd.). Es stellt sich die Frage, welches Potenzial grenzüberschreitenden Mobilitäten in der beruflichen Bildung über die qualitative Interviewstudie mit Lernenden zugesprochen werden kann. Die folgende Sketchnote soll die Ausführungen und möglichen Potenziale von Mobilitäten in der Grenzregion noch einmal zusammenfassend aufzeigen:

48 Zu den Erfahrungen ist außerdem folgender Hinweis anzumerken: Es sind über die Erkenntnisse keine allgemeingültigen Erkenntnisse möglich. Es handelt sich hier nur um die Perspektive auf Mobilitäten innerhalb der Grenzregion (Euregio Rhein-Waal). Außerdem ist hinzuzufügen, dass die Wahrnehmung von dem individuellen Lern- und Erfahrungshintergrund sowie den individuellen Bewegungs- und Entwicklungsmöglichkeiten der Lernenden abhängt (Tenorth und Tippelt 2007, S. 761; Dick 2019, S. 179). Über die gesammelten Erfahrungen sollen folglich nur Potenziale aufgezeigt werden. Unter Potenzialen wird nur die Möglichkeit von Erfahrungen und daraus resultierenden Veränderungen verstanden, wobei die zuvor erwähnten Hinweise anerkannt werden.

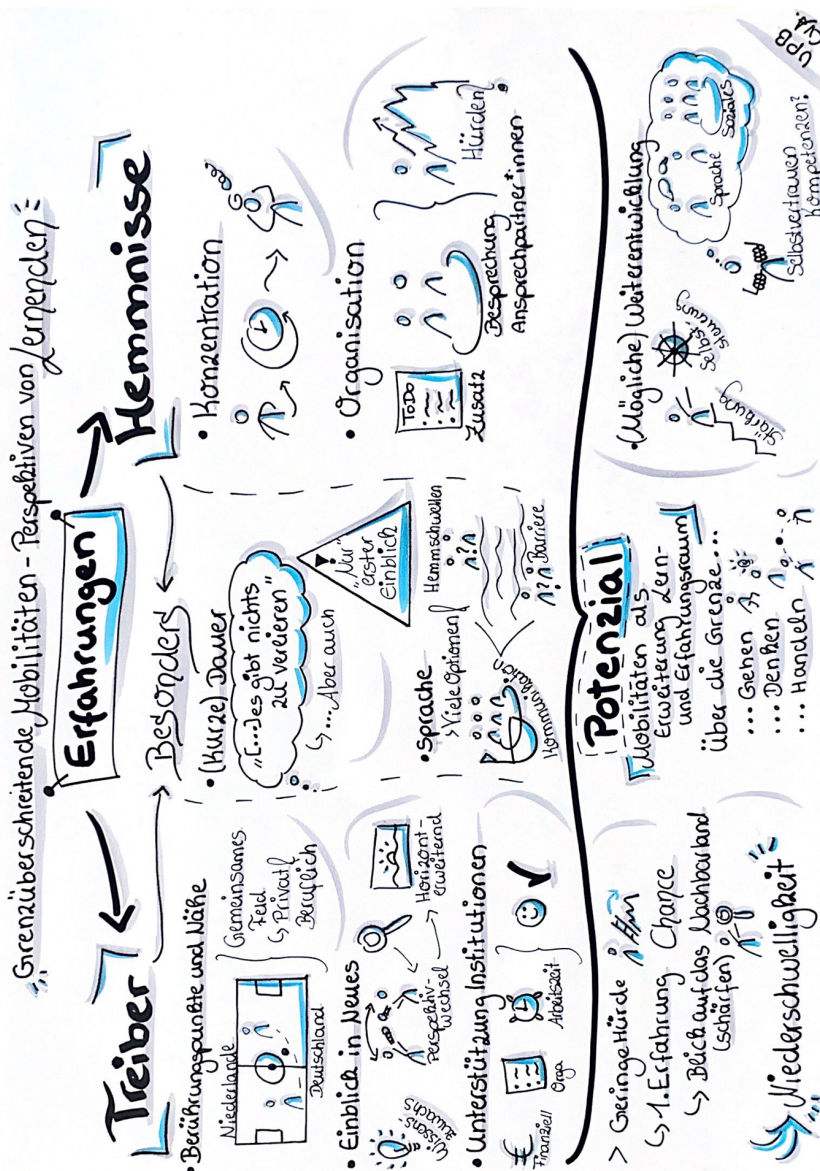


Abbildung 6: Überblick Treiber und Hemmnisse mit dem möglichen Potenzial von Mobilitäten (Quelle: Eigene Darstellung)

Die gemeinsame, regionale Grenzregion Euregio Rhein-Waal bietet die Möglichkeit zur Realisierung von räumlicher Mobilität. Die Besonderheiten hierbei scheinen in dieser qualitativen Studie die unmittelbare Nähe sowie die vielfältigen Treiber und diesen gegenüber wenigen Hemmnisse zu sein.⁴⁹ Hiermit kann auch auf das Potenzial der Niederschwelligkeit geschlossen werden. Folglich stellt sich die Frage, ob von einer besonderen Chance für Lernende der Grenzregion gesprochen werden kann. Mit Rückbezug auf die Erkenntnisse dieser Ausarbeitung kann eine Zustimmung als Vermutung ausgesprochen werden, wobei die individuellen Bewegungs- und Entwicklungsmöglichkeiten von Lernenden eine Rolle spielen. Diese wurden hier allerdings nicht miteinbezogen. Erfahrungen sowie entsprechende Weiterentwicklungen sind möglich, aber es gibt keine Garantie für ein Eintreten. Hierzu wäre es weitergehend spannend, die Bewegungs- und Entwicklungsmöglichkeiten sowie die Einflüsse auf die Lernenden ebenfalls zu untersuchen, um zu überprüfen, welche Einflüsse bezüglich der Potenziale zu berücksichtigen sind. Ferner sind die hier aufgezeigten möglichen Weiterentwicklungen der Lernenden ebenfalls Deutungen, die nicht auf einer entsprechenden Studie hinsichtlich einer Kompetenzentwicklung durch Mobilitäten beruhen.

4.4.3 Fazit: Relevanz für die grenzüberschreitende Zusammenarbeit

Anknüpfend an die Forschungsfrage des vorliegenden Beitrags „*Welche Treiber bzw. Hemmnisse von Mobilitäten können über die Erfahrungen der Lernenden innerhalb der Grenzregion abgeleitet werden?*“ kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Lernenden in dieser qualitativen Studie eine Vielzahl an Treibern, aber auch wichtige Hemmnisse schildern. Hierbei muss allerdings auch vermerkt werden, dass die Lernenden ihre Erfahrungen in einer Interviewsituation geschildert haben und teilweise Lehrende anwesend waren, was zur Verstärkung von positiven Erzählungen geführt haben könnte. Dazu gehört u. a., dass die Lernenden berichtet haben, dass trotz der bestehenden räumlichen Nähe das Wissen über das Nachbarland begrenzt sein kann und hinsichtlich des möglichen beruflichen Kontakts Mobilitäten gefördert werden sollten. Dabei werden die Nähe sowie der Kontakt bzw. die Berührungspunkte zum Nachbarland, die Dauer, die Unterstützung der Institutionen sowie die sprachlichen Möglichkei-

49 An dieser Stelle ist nochmal deutlich darauf hinzuweisen, dass die Erkenntnisse im Rahmen einer qualitativen Studie gewonnen wurden und hier keine Verallgemeinerung intendiert wird. Es wurden eine Vielzahl an Treibern genannt, was ggf. auch darauf zurückzuführen ist, dass die Lernenden in den Interviews verstärkt auf die positive Sicht der Mobilitäten eingegangen sind, da bspw. auch teilweise Lehrende anwesend waren. Darüber hinaus sind die hier benannten Hemmnisse in der Anzahl zwar geringer, wobei die genannten Hemmnisse sehr wichtig sind.

ten als Indikatoren herangezogen, um hier zu deuten, dass Mobilitäten in der Grenzregion eher niederschwellig und für viele Lernende zugänglich scheinen. Ein Grund liegt darin, dass dort kaum Hürden bzgl. der Finanzierung, Organisation oder der Freistellung im Ausbildungsbetrieb überwunden werden müssen.

Hinsichtlich der Dauer wurde in den Interviews deutlich, dass die Lernenden die Hürde eher als gering empfinden und Mobilitäten somit einen ersten Einstieg bieten, um im Nachbarland erste Erfahrungen sammeln zu können. Das Erlebte stellt dann wiederum einen Anknüpfungspunkt für weiterführende Intensivierungen durch anderweitige schulische Internationalisierungsangebote dar. Zudem wird ein niederschwelliges Angebot durch Mobilitäten erkannt, das wiederum das Potenzial bietet, den Blick der Lernenden auf das jeweilige Nachbarland zu schärfen.

Anhand der Ausarbeitung sei Folgendes pointiert: Grenzüberschreitende Mobilitäten sind für Lernende in der Grenzregion als Chance für eine Erweiterung des Lern- und Erfahrungsraums mit Potenzial zur Weiterentwicklung im Hinblick auf die berufliche Bildung zu betiteln, um über die Grenze zu gehen, zu denken und zu handeln, die Region als Gestaltungsraum wahrzunehmen und sich selbst hinsichtlich individueller Kompetenzen weiterzuentwickeln.

In diesem Zusammenhang bietet die Sicht der Lernenden auf Mobilitäten somit erhebliche Potenziale, die von Bildungseinrichtungen aufgenommen werden sollten. Zwar stehen hier federführend fachliche Inhalte im Fokus. Jedoch zeigt sich, dass sozio-kulturelle oder auch sprachliche Themen ebenfalls ein gemeinsames Interesse der grenzüberschreitenden Lernenden darstellen. Durch fachliche Inhalte lernen die Lernenden nicht nur eine andere Arbeitskultur kennen und erhalten Einblicke in Ausbildungsbetriebe des Nachbarlandes. Das gemeinsam Erlebte führt sowohl zur Förderung einer euregionalen Identitätsbildung als auch zur Weiterentwicklung von euregionalen Kompetenzen.

Das gemeinsam Erlebte bildet den Dreh- und Angelpunkt und lässt die Potenziale von Mobilitäten, insbesondere für Lernende, im Netzwerk Euregio florieren und wachsen. Demnach können die durch Mobilitäten gesammelten ersten Erfahrungen als Einstieg genutzt werden, diese weiter auszubauen, und stellen letztlich einen Anknüpfungspunkt für weiterführende schulische Internationalisierungskonzepte dar.

Um den Blick aber auch auf die Potenziale aller Akteure sowie auf das Netzwerk allgemein abrundend zu legen, fokussiert das nachstehende Unterkapitel die Bedeutung von Mobilitäten in der Berufsbildung im Netzwerk Ler(n)ende Euregio.

4.5 Zusammenführung: Begründungen für Mobilitäten in der Berufsbildung

Was wird unter Mobilitäten gefasst? Warum werden sie in der beruflichen Bildung angestrebt? Was wird erreicht, wenn Lernende und Lehrende eine Mobilität (regional, national oder international) erleben? Mobilität kann differenziert interpretiert werden: als eine räumliche respektive kontextuelle Erfahrung oder als beides zugleich. Diese räumlichen respektive kontextuellen Erfahrungen führen zu einschlägigen Begründungen für Mobilitäten in der beruflichen Bildung, indem sie den teilnehmenden Lernenden und Lehrenden die Möglichkeit eines Perspektivenwechsels geben.

Wie ist der Bildungsgang im Nachbarland organisiert? Was fällt den Teilnehmenden bei Betriebsbesichtigungen im ausgewählten Beruf auf? Welche Themen und Diskussionen werden in den Gesprächen mit den einladenden Lernenden und Lehrenden aufgegriffen? Der fachliche Inhalt ist in diesem Kontext vorrangig, da er das gemeinsame Interesse der grenzüberschreitenden Gruppe darstellt. Andere Themen, die sozio-kulturelle oder auch sprachliche Aspekte adressieren, werden ebenso aufgegriffen. Lernende erleben sowohl eine andere Kultur als auch eine andere Arbeitskultur durch die Durchführung der Mobilität im beruflichen Kontext. Hinzu kommt die durch die grenzüberschreitende Mobilität geförderte Identitätsbildung. Kompetenzen werden auch durch das Erlebte in der Mobilität (weiter-) entwickelt.

Durch grenzüberschreitende Kontakte und Kommunikation werden Offenheit und Neugierde kreiert. Fragen werden aufgeworfen: Warum und inwiefern sieht diese Schule anders aus als unsere? Inwiefern ist der Unterricht anders gestaltet? Wie unterscheiden sich die Arbeitsprozesse in diesem Betrieb von denen im eigenen Ausbildungsbetrieb?

Eine Mobilität im Kontext der beruflichen Bildung zu erleben bedeutet, neue Fragen zu stellen und Erkenntnisse zu gewinnen. Dies gilt sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden. Die Institutionen der beruflichen Bildung und die Betriebe können durch Mobilitäten eine andere Perspektive für die Ausbildung gewinnen.

Es gibt eine Vielfalt an Strukturen in Mobilitäten in der beruflichen Bildung. Wie im Netzwerk Ler(n)ende Euregio dargelegt wird, können u. a. auch relativ kurze Mobilitäten eine bedeutende Rolle spielen und Kurzaufenthalte, z. B. im Rahmen der Wettbewerbe, können Lernende zu längeren Mobilitäten motivieren. Über die Wettbewerbe entstehen Kontakte und fachliche Interessen,

die in einer weiteren Mobilität weiterentwickelt werden können. Erasmus+ gestaltet Mobilitäten mit einer Mindestdauer von zwei Wochen. Mobilitäten in der Grenzregion können hiervon abweichen und vielfältige Formate annehmen, die positive Auswirkungen auf den Umgang und das Interesse an Bildungsaufenthalten haben. Diese Vielfalt zeigt, dass verschiedene Ansätze positive Auswirkungen haben können und *Euregio Mobility* somit neue Chancen bietet.

Die Bildung eines Netzwerks, wie im Falle des Netzwerks Ler(n)ende Euregio, bietet die Möglichkeit eines nachhaltigen Kontextes, sodass die Teilnehmenden am Netzwerk ein Angebot an beruflichen Schulen, Betrieben und weiteren für den Arbeitsmarkt relevanten Institutionen in der Grenzregion aufrechterhalten. Damit sollte der Blick weniger von den institutionalisierten Formen gelenkt, sondern vielmehr auf die Ziele und Potenziale gerichtet werden. Eine Nachhaltigkeit kann in den grenzüberschreitenden Mobilitäten möglicherweise über die Verankerung von Tandems und auch durch die Integration und Verstetigung der Mobilitäten in schulischen Aktivitäten erfolgen.

Kristensen argumentiert, dass die Outcomes von ‚Learning by leaving‘, wie er internationale Mobilitäten beschreibt, in vier Kategorien erscheinen können: 1) Die Förderung der Mobilität auf dem europäischen Arbeitsmarkt, 2) die grenzüberschreitende Transferierung von Technologie, in der Tradition des Gesellen, 3) Mobilität zur Förderung von Akzeptanz und Verständnis zwischen den Nationen und 4) Mobilität zur Förderung von internationalen Kompetenzen (Sprache, interkulturelle Kompetenz) und zur Förderung der eigenen Kompetenzen im weitesten Sinne (Kristensen 2001, S. 423, auch Kristensen 2004, S. 6).

Diese Outcomes stimmen mit den übergreifenden Zielen des Netzwerks Ler(n)ende Euregio überein. Die Faktoren, die im dritten und vierten Punkt genannt werden, sind für diese aktuelle Studie besonders relevant. Durch eine genaue Dokumentation der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Mobilitäten durch Lernende und Lehrende in den Tandems in der Pilotstudie, zum Beispiel durch digitale Begleitinstrumente, kann erfasst werden, inwieweit diese grenzüberschreitende Zusammenarbeit diese Faktoren unterstützt. Hier liegt der Fokus auf der Entwicklung der Perspektive auf den eigenen kulturellen und sprachlichen Kontext sowie auf der eigenen Ausbildung und dem angestrebten Berufsweg. Diese Perspektive wird durch den Aufenthalt in der Grenzregion erweitert und führt zur Reflexion der eigenen Erfahrungen.

5 **Grenzüberschreitende Zusammenarbeit in der Ler(n)enden Euregio: Beschreibungen der Arbeit in den Tandems⁵⁰**

Dieses Kapitel befasst sich mit drei Tandems in der Grenzregion Rhein-Waal, die jeweils aus einem niederländischen ROC und einem deutschen Berufskolleg bestehen. Die beruflichen Schulen in Deutschland befinden sich alle im Bundesland Nordrhein-Westfalen und alle Schulen in den Niederlanden in der Grenzregion Rhein-Waal.

Was sind die genauen Formate und Eigenschaften dieser grenzüberschreitenden Zusammenarbeit in den Tandems? Wie sieht diese Arbeit konkret aus? Was ist der euregionale Mehrwert dieser Arbeit? Auf diese und weitere Fragen wird in diesem Abschnitt eingegangen.

Das Konzept der Tandems

Zuerst muss das Konzept der Tandems näher definiert werden. Tandem-Konzepte existieren schon lange als ein informeller Ansatz z. B. im Bereich Spracherwerb und bedeuten in diesem Kontext, dass sich Lernende mit unterschiedlicher Muttersprache gegenseitig im Sprachenlernen unterstützen. Ein formalerer Ansatz wächst mit digitalen Lernmöglichkeiten wie e-tandem learning, Skype und vielen (Lern-)Plattformen weiter (Elo und Pörn 2018). Es gibt Verbindungen zwischen dem Spracherwerb und dem Erwerb interkultureller Kompetenzen, die durch situativ orientierte Kommunikation entstehen. Tandems in diesem Kontext beziehen sich auf die Ebene der einzelnen Lernenden.

In der aktuellen Studie bezieht sich der Begriff des Tandems auf die Ebene der Institution, weil jeweils zwei Institutionen in zwei verschiedenen Ländern miteinander kooperieren. Die Lernenden profitieren von dieser Tandemarbeit, indem sie an Bildungsaustauschen teilnehmen, in deren Rahmen sie die Partnerschule und relevante Betriebe besuchen, den Gegenbesuch in der eigenen

50 Die Namen der Schulen und der Teilnehmenden werden in diesem Bericht anonymisiert.

Schule erleben und vielleicht mitgestalten. Das Gleiche gilt wiederum für die Lehrenden.

Auch in diesem Tandemkonzept gibt es formelle und weniger formelle Prozesse. Ein Fokus liegt auf dem formal Erlebten im Zusammenhang mit dem Bildungsaustausch. Genauso wichtig sind aber die weniger formellen Kontakte, beispielsweise in der Planungsphase. Dann treffen sich die Lehrenden, um den Austausch zu besprechen, lernen sich aber auch als Menschen kennen. Hinzu kommen informelle Interaktionen zwischen den Lernenden während des Austausches.

Die Tandemaspekte dieser grenzüberschreitenden Zusammenarbeit können wie folgt zusammengefasst werden: Länder, Regionen, Kulturen, Sprachen, Schulen, Ausbildungsstrukturen, Lernendengruppen, Lehrendengruppen, Besuche (Besuch und Gegenbesuch).

In jedem Tandem gibt es einen gemeinsamen Bildungsgang (Gartenbau, Erzieher/-in bzw. Einzelhandel und E-Commerce). Der Bildungsgang oder Ausbildungsberuf ist somit ein gemeinsamer Nenner in jedem Tandem. Das ist eine Besonderheit dieser Tandemarbeit in der grenzüberschreitenden beruflichen Bildung.

Eigenschaften der Tandems

Mehrere Eigenschaften des Tandemkonzeptes haben sich in dieser Zusammenarbeit herauskristallisiert. Sie werden wie folgt definiert:

- Es arbeiten zwei Bildungseinrichtungen der beruflichen Bildung, jeweils eine in Deutschland und eine in den Niederlanden, zusammen;
- Die Tandems befassen sich mit dem gleichen oder sehr ähnlichen Bildungsgang, sodass gemeinsame curriculare Interessen entstehen;
- Die Tandemarbeit bietet den Lernenden durch den Bildungsaustausch und die Mobilität eine interkulturelle Erfahrung im Nachbarland und in der Grenzregion an, sodass die Lernenden die Möglichkeit haben, sowohl die Strukturen und den Alltag der eigenen Ausbildung im anderen Land kennenzulernen, als auch die Arbeitskultur dort zu erleben;
- Für die Lehrenden bietet die Tandemarbeit die Gelegenheit, sowohl die Partnerschule kennenzulernen als auch den Aufbau der Ausbildung und die Zusammenarbeit mit Betrieben und Bildungseinrichtungen zu erleben;
- Die Tandemarbeit ist nicht punktuell angedacht, sondern auf eine längere Zusammenarbeit angelegt. Die Arbeit der Lehrenden ist so geplant, dass die Bildungsaustausche zwischen den beiden Bildungseinrichtungen in Form regelmäßiger Veranstaltungen im Schuljahr ausgestaltet werden können.

So könnte eine kooperative, kommunikative und kreative Zusammenarbeit der Lehrenden aus den Niederlanden und aus Deutschland mit Unterstützung des Euregio Projektmanagement-Teams aufgebaut werden;

- Die Tandems arbeiten nicht in einem Vakuum, sondern im Kontext des Netzwerks Ler(n)ende Euregio, das schon über 20 Jahre besteht, und auch im Kontext der jeweils zwei anderen Tandems, da von der Pilotstudie regelmäßige Treffen im Plenum (in Person oder auch, in Zeiten der COVID-19-Pandemie, virtuell) geplant und durchgeführt werden. Diese Pilotstudie zu den Tandems arbeitet mit drei Tandems, sodass die Tandems miteinander und voneinander lernen können;
- Die individuellen Tandems interpretieren ihre gemeinsame Aufgabe einzeln, sodass die Tandemarbeit für den jeweiligen Bildungsgang und den jeweiligen Standort sinnvoll gestaltet wird.

In der folgenden Tabelle werden die Formate der drei Tandems zusammengefasst, um einen ersten Überblick zu gewährleisten. Schon hier werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede deutlich. Zum Beispiel arbeiten die beteiligten Bildungseinrichtungen mit verschiedenen Arten von Mobilität, mit verschiedenen Bildungsgängen und mit Gruppen von Lernenden und Lehrenden, die unterschiedlich groß sind. Hinzu kommt, dass die Zeitdauer der Mobilitäten unterschiedlich ist, was Auswirkungen auf die grenzüberschreitende Zusammenarbeit hat.

Tabelle 15: Formate der Tandems (Quelle: Eigene Darstellung)

Tandem	Art von Mobilität	Beteiligter Bildungsgang	Beteiligung: Lernende	Beteiligung: Lehrende	Zeitdauer: Zweimal mit Besuch und Gegenbesuch	Entfernung zwischen den Schulen
Tandem A	Buddy Konzept (mit Lernpartnerschaften, die für beide Besuche bestehen)	Einzelhandel und E-Commerce	Vier von jeder Schule.	Vier pro Schule (In ROC 1 inklusive des internationalen Koordinators)	5 Tage x 2	100 km
Tandem B	Tagesbesuche mit Beteiligung von Betrieben und Schulen (ganze Klassen)	Gartenbau	Ganze Klassen. Insgesamt ungefähr 50 Lernende	ROC 2: Internationaler Koordinator BK 2: drei Lehrende	1 Tag x 2	20 km
Tandem C	Gegenseitiger Besuch (klassischer Austausch)	Erzieher/-in	10 vom ROC 3 und 15 von BK 3	Je zwei Lehrende pro Schule	2–4 Tage x 2	125 km

Die Eigenschaften der Tandems werden in der folgenden Tabelle kurz dargestellt, um einen ersten Blick in die Details der Arbeit zu geben. Hier wird beispielsweise deutlich, dass einige der sechs Schulen bereits in der Vergangenheit miteinander kooperierten. Alle Schulen zeigen großes Engagement bezüglich der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit und alle haben die Unterstützung ihrer Schulleitung. Sowohl die Notwendigkeit einer fachlichen Relevanz als auch eines guten Niveaus an Kommunikation und Vertrauen unter den Schulen ist ein weiterer roter Faden der Tandems.

Es gibt Unterschiede bezüglich der Dokumentation der Mobilitäten und der Reflexion, die nach dem Bildungsaustausch angestrebt werden. Zwei Tandems sind offen für digitale Begleitinstrumente oder benutzen sie teilweise schon, ein Tandem ist bezüglich einer digitalen Begleitung eher verhalten.

Die Bildungsaustausche sind ein Kernstück der Tandemarbeit und sind in drei Phasen untergliedert (Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung/Reflexion). Eine Aufgabe der Pilotstudie liegt darin, Erkenntnisse über diese drei Phasen zu gewinnen, um den möglichen zusätzlichen Mehrwert dieser Zusammenarbeit (für Lernende, Lehrende und Schulen) festzustellen.

Tabelle 16: Eigenschaften der Tandems (Quelle: Eigene Darstellung)

Tandem A	Basis	Engagement der Akteure	Kommunikation und Vertrauen	Fachliche Relevanz	Dokumentation und Reflexion
	- Keine Vorgesichte als Tandempartner - Zusammenarbeit bei Wettbewerben im Einzelhandel	- Viel Engagement - Unterstützung durch die Schulleitungen an beiden Schulen.	Gute Vertrauensbasis, effektive und positive Zusammenarbeit im Tandem	Zentrale Bedeutung der fachlichen Relevanz durch Einzelhandel in der Grenzregion und Austausch zu E-Commerce, für Lernende und Lehrende	Erfahrungen an beiden Schulen mit Apps wie Facebook und WhatsApp. Das Tandem hat sich gegen neue Begleitinstrumente (auch digitale) ausgesprochen.
Tandem B	Vorgeschichte, aber mit einer neuen Kontaktperson in ROC 2	Viel individuelles Engagement	- Kommunikationsbasis wichtig - Unterschiede zwischen Wahrnehmungen der Lehrenden und des internationalen Koordinators	- Zentrale Bedeutung der fachlichen Relevanz - Notwendige Überzeugungsarbeit bei den teilnehmenden Betrieben im Garbenbau	Rolle der Dokumentation im Kontext eines eintägigen Besuchs fraglich
Tandem C	Zusammenarbeit hat Tradition	- Viel Engagement der Lehrenden - Einziges Tandem ohne internationalen Koordinator an der niederländischen Schule	Positive Kommunikationsbasis zwischen Lehrenden	Fachliche Relevanz wichtig für die Beschäftigten und Hospitationen in Bildungseinrichtungen, sowie für den schul- und berufsbezogenen Austausch	Offenheit für neue Ansätze (auch digital) in der Dokumentation

Die Besonderheiten der drei Tandems werden in der folgenden Tabelle hervorgehoben. Hier wird beispielsweise deutlich, dass in zwei der Tandems ein internationaler Koordinator an der niederländischen Schule aktiv beteiligt ist und ein Tandem ohne internationalen Koordinator arbeitet.

Bezüglich der Kontinuität bei den teilnehmenden Schulen und Lehrenden ist das Bild unterschiedlich. Im Tandem C ist beispielsweise die Kontinuität gewährleistet und das Team arbeitet schon einige Jahre zusammen. Im Tandem B besteht eine Kontinuität der Schulen, aber keine Kontinuität der Gruppe der Lehrenden, da einige Faktoren dazu geführt haben, dass die Zusammensetzung der niederländischen Partner sich geändert hat. Im Tandem A gibt es keine Kontinuität in der Tandemarbeit, aber die Schulen und auch die Lehrenden kennen sich von den Wettbewerben im Bereich Einzelhandel, die regelmäßig in Kalkar stattfinden, schon relativ gut.

Bezüglich der fachlichen Relevanz besteht eine Besonderheit im Tandem A, da E-Commerce in beiden Ländern und Schulen relativ neu ist. Die Niederlande haben mehr Erfahrung damit, da E-Commerce dort früher eingeführt worden ist. Insofern ist die curriculare Zusammenarbeit für beide Schulen eine mögliche Bereicherung.

Hinsichtlich Tandems B und C befasst sich die fachliche Relevanz verständlicherweise mit der Vorstellung, dass die Besichtigungen und Erlebnisse während des Auslandsaufenthaltes möglichst nah an den zu behandelnden curricularen Themen sind.

Bezüglich der Dokumentation und der Reflexion des Bildungsaustausches liegen Gemeinsamkeiten und Unterschiede vor. Das Ziel, das Erlebte zu dokumentieren und zu reflektieren, zeigt sich bei allen drei Tandems. Im Tandem A bestehen schon Strategien und konkrete Ansätze zur Dokumentation und Reflexion, die teilweise aus anderen Projekten resultieren. Da diese gut funktionieren, wird das Bedürfnis, neue Instrumente einzuführen, als relativ klein eingeschätzt. Im Tandem B wird die Zeit als sehr knapp eingeschätzt, um solche Prozesse durchzuführen, da die Lehr- und Lernzeiten mit den Lernenden eingeschränkt sind. Hinzu kommt, dass der Bildungsaustausch einen Tag umfasst und daher die zwei Phasen Durchführung und Dokumentation/Reflexion für die Lernenden schwerer zu erkennen bzw. zu trennen sind. Im Tandem C besteht Interesse an der Einarbeitung in andere Formen der digitalen Begleitung.

Tabelle 17: Besonderheiten der Tandems (Quelle: Eigene Darstellung)

	Tandem A	Tandem B	Tandem C
Personal- fragen	• Diese Tandemzusammenarbeit ist neu, aber die Schulen kennen sich schon von den Wettbewerben in Kalkar.	• Dieses Tandem arbeitet mit einer neuen Personalbesetzung an der niederländischen Schule.	• Dieses Tandem basiert auf langjähriger Zusammenarbeit zwischen den Lehrenden mit einem hohen Grad an Motivation. Einziges Tandem, das keinen aktiven internationalen Koordinator am niederländischen ROC hat.
Fachliche Relevanz	• In diesem Bildungsgang gibt es einen aktiven Handlungskontext (der Einzelhandel in der Grenzregion) und überregionale Konzepte im E-Commerce. Hier ist der Lernzuwachs für die Lehrenden und Lernenden aus Deutschland potenziell hoch, da es diesen Bildungsgang bereits seit etwas längerer Zeit in den Niederlanden gibt.	• Die Betriebsbesichtigungen in der Grenzregion und Hospitationen an den Schulen sollen für alle Teilnehmenden relevant sein.	• Die fachliche Relevanz für den Bildungsgang Erzieher/-in muss gegeben sein, sodass die Besichtigungen und Hospitation in den Schulen und anderen Bildungseinrichtungen für die Teilnehmenden relevant sind.
Dokumen- tation und Reflexion	• Hohe Zufriedenheit mit der bisherigen Dokumentation und Reflexion über Apps wie Facebook und WhatsApp.	• Skepsis gegenüber neuen Formen der Dokumentation, auch aufgrund der Zeitdauer der Austausche (jeweils eintägig).	• Offenheit für neue Begleitinstrumente, auch digitale Instrumente wie myvetmo und Student Navigator.

Die folgenden Darstellungen der Tandems beziehen sich auf die Tandementwicklungsgespräche, die im November und Dezember 2019 zwischen den Vertretern der Tandems und dem Forschungsteam der Universität Paderborn stattgefunden haben. Die drei Tandems werden zuerst einzeln dargestellt und als nächster Schritt wird eine Zusammenführung vorgenommen, die zur Diskussion des Konzeptes von *Euregio Mobility* überleitet.

5.1 Beschreibende Darstellung des Tandems A

Der folgende Abschnitt stellt das Tandem A dar.⁵¹ Dieser bezieht sich auf die Einbindung in die Entwicklung der Standortkonzepte (Arbeitstreffen, Tandementwicklungsgespräche, Rückmeldungen etc.). Der für Mai und September 2020 geplante Austausch muss aufgrund der COVID-19-Pandemie angepasst werden. Die Entfernung zwischen den Schulen beträgt ungefähr 100 Kilometer mit einer Fahrtzeit von knapp zwei Stunden.

Eckdaten und Hintergrund

In der nachstehenden Tabelle sind die Hauptmerkmale des Tandems zusammengefasst. Dieses Tandem arbeitet mit einem ‚Buddy Konzept‘ mit jeweils vier teilnehmenden Lernenden. Die Lernenden erleben die Mobilität mit einem Buddy der anderen Schule und gehen zusammen mit ihrem Buddy sowohl in die Berufsschule als auch in den Betrieb. Die Buddy Paare bleiben für die zwei Besuche bestehen. Verglichen mit den anderen Tandems ist dies eine kleine Zielgruppe und hat eine relativ lange Zeitdauer (zweimal fünf Tage).

Tabelle 18: Überblick von Tandem A (Quelle: Eigene Darstellung)

Tandem A	ROC 1 und BK 1
Bildungsgänge	• Einzelhandel und E-Commerce
Akteure (die beim Gespräch anwesend waren)	• Koordinator für Internationalisierung, ROC 1 • Mitglied der Schulleitung, BK1 • Lehrende für Einzelhandel und E-Commerce mit Verantwortung für Euregio Projekte, BK1 • Insgesamt sind vier Lehrende von jeder Schule beteiligt.⁵²
Akteure im Tandem: Lernende	• Insgesamt acht Lernende aus beiden Ländern im Buddy Konzept
Termine für die Mobilitäten (geplant, wegen der COVID-19-Pandemie nicht durchgeführt)	• 11. bis 16. Mai 2020: erstes Praktikum der Buddy Paare in Deutschland • 14. bis 19. September 2020: zweites Praktikum der Buddy Paare in den Niederlanden • Planung und erstes Kennenlernen am 17. und 18.02.2020 an beiden Standorten

⁵¹ Basierend auf dem Tandementwicklungsgespräch, 18.11.2019.

⁵² Sie haben nicht alle am Tandementwicklungsgespräch teilgenommen.

Dieses Tandem ist eine neue grenzüberschreitende Zusammenarbeit zwischen den Schulen⁵³. Die Schulen hatten bereits vor dieser Zusammenarbeit Kontakt über die Wettbewerbe im Bildungsbereich Einzelhandel, die regelmäßig in Kalmar stattfinden.

„Also, der Verkäuferwettbewerb, der läuft ja regelmäßig. Wir treffen uns einmal im Jahr zur Evaluation, zur Auswahl zum Halbfinale und zum Finale. Also wir treffen uns eigentlich mindestens dreimal im Jahr für den Verkäuferwettbewerb“ (BK 1, F1: 170–172).

Das Team berichtete, dass die Zusammenarbeit beim ersten Planungstreffen⁵⁴ der Pilotstudie auf Anhieb gut funktioniert hat. Sie haben sich für das Buddy Konzept entschieden und die Termine für die gegenseitigen Besuche, deren Planung, Dokumentation sowie Nachbereitung festgelegt.

5.1.1 Motivationen für das Tandem A

Dieses Tandementwicklungsgespräch zeugt von einem hohen Maß sowohl an Motivation als auch an organisatorischen, logistischen und curricularen Anforderungen an die Lehrenden, an die Lernenden und an die Betriebe. Die Schulleitung des BK 1 ist aktiv beteiligt und das Tandem hat insgesamt hohe Selbsterwartungen. Im Folgenden wird auf die Motivation der Lehrenden des Tandems A für die grenzüberschreitende Zusammenarbeit eingegangen.

Motivation für Lehrende: Positive Zusammenarbeit und Kooperation: Das Zwischenmenschliche

Die konstruktive Zusammenarbeit im Tandem A ist für die Lehrenden entscheidend, sowohl, dass „...*die Vertrauensbasis stimmt*“⁵⁵, als auch „...*dass wir jederzeit offen und ehrlich über alles sprechen*“⁵⁶, weil „...*anders funktioniert das auch nicht*“⁵⁷.

„... es ist halt mit viel Arbeit verbunden, zusätzlicher Arbeit, viele Kollegen machen jetzt Überstunden in dem Projekt. Muss man auch mal klar sagen. Das hat mit einer ganz großen, hohen Motivation zu tun“ (BK 1, F1: 261–263).

53 “This combination has not been together. Now this is new” (ROC 1, M1: 94–96).

54 Am 02.10.2019 in Kleve.

55 (BK 1, F1: 1337)

56 (BK 1, F1: 1341)

57 (BK 1, F1: 1345)

„...solange der Spaßfaktor vorhanden ist, macht man das ja auch dann eher, als wenn man denkt, oh nee. Also das ist am Anfang eines solchen Projektes immer: Passt es mit dem Projektpartner?“ (BK 1, F1: 265–267).

Es ist für alle Beteiligten wichtig, dass man Erfahrungen austauscht und ein gemeinsames Ziel verfolgt.

„Da muss das Vertrauen vorhanden sein, weil man ansonsten die Widersprüche hat“ (BK 1, F1: 1347–1348).

Die Partnerschaft wurde von der Euregio Projektmanagerin, die beide Schulen von den Wettbewerben in Kalkar gut kennt, vorgeschlagen. Das Wissen vom Euregio Netzwerk war hilfreich, da diese Partnerschaft auf Anhieb gut zusammenarbeiten konnte: *„Und das war uns im Vorfeld für beide Schulen wichtig, wenn wir so etwas machen, dass das vom Match-Up unter den Schulen passt.“* (BK 1, F1: 1329–1330)

Die grenzüberschreitende Zusammenarbeit verlangt Mehrarbeit und zeitliche Ressourcen. Der internationale Koordinator von ROC 1 argumentiert, dass die informelle Zeit innerhalb des Projektes eine bedeutende Rolle spielt.⁵⁸

“I’ve been in many platforms and normally also with teachers there is always an evening, when you have a dinner, when you have a drink, when you don’t work, you know? [...] It’s work but you didn’t realise [...] and that is really where the co-operation starts” (ROC 1, M1: 1211–1215).

Fachliche Relevanz: „... Erfahrungen einfach austauschen“

Durch die starke Präsenz des Sektors für Einzelhandel und E-Commerce in der Grenzregion spielt die fachliche Relevanz für diese Lehrenden eine besonders wichtige Rolle, da durch das Vergleichen der verschiedenen Entscheidungs- und Kaufkulturen ein weiterer Zugang zur Materie für die Lernenden ermöglicht wird. Eine Lehrende vom BK1 beschreibt, wie hilfreich der Austausch zum Thema Digitalisierung ist, insbesondere im Fachbereich E-Commerce.

„Digitalisierung ist ja jetzt ein großer Aspekt, auch im E-Commerce oder auch in Klassen, wo wir jetzt digital arbeiten. Niederländer sind in vielen Bereichen ja schon ein bisschen weiter, dass man sich einfach mal austauscht. Ich hatte jetzt im Rahmen des Verkäuferwettbewerbes auch ein interessantes Gespräch: Welche

58 Der Euregio-Projektmanager für die Niederlande hat identisch argumentiert.

Apps nutzt ihr im Unterricht? Ja, also ich sage dazu, Erfahrungen einfach austauschen“ (BK 1, F1: 1285–1288).

Chancengenerierung

Insbesondere für die Lehrenden vom BK 1 spielt die Chancengenerierung für die Lernenden eine bedeutende Rolle. Eine Lehrende argumentiert, dass die Erfahrungen mit dem Netzwerk Ler(n)ende Euregio, dem Verkäuferwettbewerb und der Internationalisierung eine Schlüsselrolle spielen. Eben diese Lehrperson nimmt diese Arbeit als Teil ihrer professionellen Identität wahr.

„Und das ist ja unser Bildungsauftrag, das steht im Schulgesetz, wir sollen Perspektiven aufzeigen, Chancen ermöglichen, fördern und Euregio ist für uns da. Prinzipiell trägt die Internationalisierung ja dazu bei, selber für sich einfach mal neue Grenzen erfahren, um zu wachsen und die sind wirklich auch, ich merke das im Verkäuferwettbewerb. [...] Die sind danach ganz andere Menschen“ (BK 1, F1: 587–592).

Hinzu kommt, dass einige Lernende vielleicht „... *noch nie woanders gewesen sind*“, wie eine Lehrende vom BK 1 kommentiert. Daher sind Chancengenerierung und die Eröffnung neuer Perspektiven für die Lernenden wichtige Aspekte der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit. Diese Aspekte zeugen von der Vielseitigkeit der Ziele der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit.

„... steht wirklich im Vordergrund: die Selbstverwirklichung, die Chancenwahrnehmung, Chancengenerierung für unsere Schüler. Weil viele von ihren Eingangsvoraussetzungen schon abgeschrieben sind“ (BK 1, F1: 583–585).

In diesem Bezug sind auch die Herkunft bzw. das häusliche Umfeld der Lernenden im BK 1 relevant.⁵⁹

„Und wir haben ja, gerade hier im Ruhrgebiet, den hohen Anteil von Migrationschülern und wir dürfen ja auch nicht vernachlässigen, dass ein Großteil unserer Schüler auch tatsächlich noch nie großartig woanders war. Und das ist für uns auch nochmal fokussiert, ein anderes Ziel zu zeigen, um vergleichen zu können“ (BK 1, F1: 577–580).

Eben diese Schülerschaft hat möglicherweise durch das Netzwerk Ler(n)ende Euregio im Rahmen der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit die Gelegen-

⁵⁹ Über die Lernenden von ROC 1 hat das Projekt weniger erfahren. Dies liegt vielleicht daran, dass der internationale Koordinator am Gespräch teilgenommen hat und nicht die Lehrenden.

heit, im Zusammenhang mit einem Auslandsaufenthalt den entsprechenden Bildungsgang in einem anderen Land zu erleben, die sie sonst nicht ergreifen würden. Die Hürde zur Teilnahme ist kleiner als, zum Beispiel, bei Erasmus+.

Die Lehrenden am BK1 betonen ebenso die Rolle der Chancengenerierung. Es kann angenommen werden, dass diese Chance, in das Nachbarland zu fahren und mehr über den eigenen Bildungsgang dort und auch über den eigenen Werdegang zu erfahren, eine Motivation für die Lernenden darstellen könnte.⁶⁰

Die Wertschätzung dieser (Mehr-)Arbeit

In diesem Tandementwicklungsgespräch äußert sich ein Mitglied der Schulleitung am BK1 positiv zu den Ermäßigungsstunden, die die Schule von der Bezirksregierung erhält. Diese sind in dem Sinne schwierig zu verwalten, als dass an der Schule momentan Lehrkräftebedarf besteht, dennoch besitzen diese Ermäßigungsstunden einen hohen symbolischen Wert.⁶¹

„Von der Bezirksregierung, genau, sechs Ermäßigungsstunden bekommen wir für das Projekt. [...] wir können auch über Mehrarbeit abrechnen, weil wir im Moment so eng hier sind, dass wir nicht weniger unterrichten können die Woche, aber da sieht man ja auch schon von Seiten der Bezirksregierung halt auch die Wertschätzung, auch für die Kolleginnen und Kollegen“ (BK1, M2: 285–291).

Die Rolle des internationalen Koordinators

Die Unterschiede zwischen der Rolle der Lehrenden vom BK1 und der des internationalen Koordinators von ROC 1 sind an dieser Stelle von Bedeutung. Es ist die Aufgabe des internationalen Koordinators von ROC 1, Internationalisierung in ROC 1 zu fördern und zu unterstützen. Er arbeitet in einem breiten Spektrum von Projekten mit. Daher besitzt der internationale Koordinator viel Erfahrung im Rahmen von internationalen Projekten, die für die grenzüberschreitende Zusammenarbeit in diesem Tandem relevant ist. Seine Motivation kann mit dem Satz „*Es ist mein Job.*“⁶² zusammengefasst werden. Internationale Zusammenarbeit ist fester Bestandteil der Arbeit in ROC 1. So beschreibt er auch seine Motivation für die Arbeit mit den Lernenden:

60 Das ist aber eine Spekulation, da die Datenerhebung nur mit den Lehrenden stattgefunden hat.

61 Die offizielle Wertschätzung in ROC A (und in den anderen niederländischen ROCs) läuft anders, da die ROCs finanzielle Unterstützung für die Zusammenarbeit erhalten dürfen.

62 “Personally it’s my job and I love my job and, coordinator of international project, projects so I do all the Euregio contacts and many more things within our school” (ROC 1, M1: 504–505).

“Why do we do this? Because we have in our vision, our mission that we want to educate our students to be good *Fachkräfte*. Also, world citizens. [...] And we're only this small part, and we're living in this border area, so this is a wonderful opportunity to at LEAST learn to know your neighbours. So, this is more and more important in the Netherlands now, our government also supports that and, well, not always with money, but okay. Each group of teachers has its team plan, and they have to make a plan for the next year. And international organisation is a fixed chapter in that” (ROC 1, M1: 506–514).

Zusätzlich bezieht sich die Motivation des internationalen Koordinators auf Demokratisierung und politische Bildung:

“...both your and our political systems have a few populist parties now. I think if students have had this experience they will hopefully not vote these parties because they are not so afraid of their neighbours and will be more understanding” (ROC 1, M1: 518–521).

Er sieht die Möglichkeit, durch grenzüberschreitende Erfahrungen dazu beizutragen, dass Lernende mehr Verständnis zeigen und vielleicht weniger Angst vor dem haben, was sie nicht kennen.

Motivation für die Lernenden: Unterschiede feststellen und vergleichen: „... wie ticken die Arbeitgeber hinter der Grenze; Wie geht's da im Job, wie geht's da im Privatleben?“

Für die Lernenden gibt es einige mögliche Lerneffekte, die ihre Motivation, an der Mobilität teilzunehmen, positiv beeinflussen können. Ein Faktor bezieht sich darauf, dass sie den Arbeitsmarkt in der Grenzregion kennenlernen. Es geht aber auch darum, zwischen den beiden Grenzregionen zu vergleichen, um daraus zu lernen.

“... wir finden es ganz wichtig, gerade für die Auszubildenden in der Grenzregion, zu gucken, wie ticken die Arbeitgeber hinter der Grenze? Was ist für mich vielleicht wichtig, wenn ich in Deutschland, in den Niederlanden auf dem Arbeitsmarkt Fuß fassen möchte? Also, das ist für uns ganz wichtig zu sagen, wir wollen ein Verständnis dafür schaffen, wie funktionieren in Anführungszeichen unsere europäischen Partner? Wie geht es da im Job zu, wie geht es da im Privatleben zu? Was für Unterschiede, was für Gemeinsamkeiten gibt es und wie können wir davon profitieren?“ (BK 1, M2: 176–184).

So hat sich ein Mitglied der Schulleitung vom BK1 dazu geäußert. Der internationale Koordinator aus ROC 1 drückt sich in Bezug auf den Arbeitsmarkt ähn-

lich aus. Er hat die Perspektive der Lernenden sowie die Perspektive der Arbeitnehmer, denen diese in der Grenzregion begegnen, mit einbezogen.

“And also, maybe as a next step, then, the labour market opens up for your neighbours. I mean, I can understand that these companies all think, oh, okay, these are Germans or these are *Niederländer*, and if they once had experience it's actually quite good for both, for students but also for the employees, that hopefully they would open up a bit. And, of course, the international experience for our students that they grow and see more things” (ROC 1, M1: 185–189).

Die fachliche Relevanz für die Lernenden

Dieser Bildungsgang (Einzelhandel und E-Commerce) ist direkt eingebettet in die grenzüberschreitende Wirtschaft.

„Wir sehen es ja an dem Bildungsgang, gerade im Einzelhandel. Im Teilhandel ist es ja wirklich so, dass wir grenzüberschreitend auch einkaufen gehen“ (BK 1, F1: 191–192).

Für das BK 1 ist die grenzüberschreitende Zusammenarbeit gerade im Bildungsgang E-Commerce ein großer Gewinn, da dieser Bereich, der in Deutschland ein junger Bildungsgang ist⁶³, an niederländischen Schulen schon etwas länger Bestandteil des Curriculums ist. Im ROC 1 wird E-Commerce seit dem Schuljahr 2018/2019 unterrichtet.⁶⁴ Das kann ein bedeutender Zugewinn für die Lernenden sein (und dadurch auch für die Lehrenden).

„Wir haben von Anfang an geschaut, was haben beide Länder auf jeden Fall, und das ist halt der Handel und immer bei euch (in ROC 1, Anm.) auch schon ein bisschen professioneller, länger der E-Commerce. Das ist ja ein neuer Ausbildungsberuf bei uns jetzt seit dem letzten Jahr und da finden sich viele Schnittstellen, weil auch der Einzelhändler bei uns auch E-Commerce Unterrichtsinhalte hat. Also da finden wir auf jeden Fall eine Bandbreite, die auch für Schüler interessant ist, wo wir wissen, da können wir was Spannendes machen“ (BK 1, F1: 340–345).

63 Kauffrau im E-Commerce/Kaufmann im E-Commerce: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/_Lehrplaene/a/kaufleute_e-commerce.pdf, der Rahmenlehrplan besteht seit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.11.2017 (S. 17).

64 Email Kommunikation am 11.06.2020 vom internationalen Koordinator des ROCs.

Bewerbungen auf dem Arbeitsmarkt

Eine Lehrende vom BK1 argumentiert, dass die grenzüberschreitende Zusammenarbeit mit ROC 1 durchaus positive Auswirkungen auf die zukünftige Bewerbung auf dem Arbeitsmarkt der Lernenden haben kann: *„Das ist für die was ganz Tolles für die Bewerbungsunterlagen, also für den Lebenslauf“* (BK1, F1: 240–241). Hier stimmt der internationale Koordinator von ROC 1 zu.⁶⁵

Diese Überlegung, dass es eine Motivation für die Lernenden sein könnte, etwas Besonderes für ihre Bewerbung auf dem Arbeitsmarkt zu erleben, wurde nur in diesem Tandem erwähnt. Das hängt vielleicht mit der kleinen Zahl der Beteiligten zusammen (vier von jeder Schule), wodurch der Austausch zwischen den Beteiligten intensiver sein kann. Außerdem werden die grenzüberschreitenden Erfahrungen durch die Länge der Mobilität möglicherweise intensiver und tiefergründiger wahrgenommen, da sie zweimal je fünf ganze Tage mit ihrem Buddy verbringen.

Motivation auf Schulebene: Die Schulleitung

Beide Berufskollegs haben betont, dass die Unterstützung durch die Schulleitung vorhanden sein muss, um das grenzüberschreitende Projekt durchführen zu können. *„Yes, the management has to support it and they do, so that's one part“* (ROC 1, M1: 315).

Am BK1 wurde betont, wie wichtig die Ressource Zeit für das Tandemprojekt ist und auch, dass Planungszeit für das Tandem gemeinsam beantragt werden kann. Hier spielt die Schulleitung eine zentrale Rolle, da sie dies ermöglicht: *„Also wir reden da sehr konstruktiv miteinander, dass wir jetzt schauen, okay, jetzt auch in der Planung wie viel Personal brauchen wir, was macht Sinn, was macht weniger Sinn?“* (BK1, F1: 306–314)

Aus der Sicht der Schulleitung ist dieses Tandem mit zusätzlicher Zeit für die Organisation verbunden, da das Projekt aber einen hohen Stellenwert besitzt, arbeitet sie proaktiv mit. Die gemeinsame Zeit für die Lehrenden kennzeichnet das Tandemprojekt und dafür zeigt die Schulleitung vom BK1 Verständnis.

„Wir schauen, dass wir als Schulleitung Freiraum schaffen. So einen Tag hinzu fahren, das ist natürlich auch hier mit Organisation verbunden, Vertretung und so weiter, aber da haben wir gesagt, es ist uns wichtig, dann lieber wirklich mal einen Tag intensiv arbeiten als immer am Stück“ (BK1, M2: 302–305).

65 „The learning outcomes of our tandem will also improve the employability of our students. It shows that they are able to cooperate with German colleagues and that they open for new initiatives.“ Email Kommunikation am 11.06.2020 vom internationalen Koordinator des ROCs.

5.1.2 Gestaltung des Tandems A

Im Folgenden werden die geplante Gestaltung des Tandems sowie folgende Fragen thematisiert: Wie gestaltet sich dieses Tandem zwischen ROC 1 und BK 1? Was sind die Elemente, die bei dem Besuch präsent sind? Dieses Tandem ist durch das Buddy Konzept anders geprägt als die beiden anderen Tandems.

Organisation des Tandems: Buddy Konzept

Als einziges Tandem in der Pilotstudie arbeiten ROC 1 und das BK 1 mit einem Buddy Konzept. Geplant ist, dass die Lernenden jeweils mit einem Buddy an der anderen Schule arbeiten. Es wird Wert daraufgelegt, dass das ‚Buddy Matching‘ stimmt und dieser Prozess flexibel gestaltet wird, sodass die Buddy Paare sich so weit wie möglich gut verstehen. Außerdem können die Buddy Paare bei Unstimmigkeiten o. ä. verändert werden. Damit soll eine möglichst gute Zusammenarbeit gefördert werden. Die Bildung der Buddy Paare läuft relativ pragmatisch.

„Ja, erstmal Freiwilligkeit und Zustimmung der Betriebe, und dann haben wir schon über das Alter gesprochen, dass wir da auf das richtige Match achten. Das werden wir im Vorfeld auch immer kommunizieren: Wie läuft die Auswahl an den Schulen, um zu fragen, passt das überhaupt?“ (BK 1, F1: 473–476).

Sie verbringen zusammen fünf Tage in Deutschland und fünf Tage in den Niederlanden. Diese zehn Tage sind nicht zusammenhängend, wie zum Beispiel bei Erasmus+ erforderlich, und werden in den zwei Phasen, in den zwei Nachbarländern, geplant und durchgeführt. Diese Wechselseitigkeit der Besuche beinhaltet viele Lerngelegenheiten. Ein Austausch mit zwei Übernachtungen fand am 17. und 18. Februar 2020 in Deutschland statt. Fünf Lehrende waren beteiligt. Für das Buddy Konzept wollen die Lehrenden eine intensive Betreuung gewährleisten: „... wir möchten die Schüler, da wir ja eine eins zu eins – Betreuung sozusagen haben. Vier Kollegen, vier Schüler. Dass jeder Schüler an einem Tag von einem Kollegen auch im Nachbarland besucht wird.“ (BK 1, M2: 1229–1231)

Logistische Planung

Die Aufgabe, Termine für die gegenseitigen Besuche zu finden, hat dieses Tandem sehr pragmatisch gelöst, wobei es etwas weniger komplex verläuft, wenn nur vier Lernende aus jeder Bildungseinrichtung beteiligt sind: „Und dann, welche Tage sind möglich? Haben wir nach Ferien geguckt? Was ist möglich? Okay, das sind gute Daten, okay, und dann, was kostet das alles?“ (ROC 1, M1: 1371–1372)

Die Schulleitung vom BK1 hat den Prozess ähnlich unkompliziert dargestellt. Diese Beschreibung erlaubt einen Einblick in die Zusammenarbeit des Tandems.

„Es war halt auch der Atmosphäre geschuldet. Es war eine gute Arbeitsatmosphäre. Und dann haben wir zusammengesessen und haben gesagt, jetzt sind alle da, die mitarbeiten, und dann lass’ uns doch direkt im Kalender gucken. Wann habt ihr Prüfungen? Wann habt ihr Ferien? Wann haben wir Ferien? Und dann ziehen wir es fest. Dann stehen die Termine“ (BK 1, M2: 1536–1539).

Das Niveau der Bildungsgänge, die zusammenarbeiten, ist ein weiteres Kriterium. Die effektive Kommunikation zwischen den Schulen führt dazu, dass Lernende zusammenarbeiten, die das gleiche Bildungsniveau besitzen.

Flexibilität ist ein Merkmal der Zusammenarbeit in diesem Tandem. Wie sich herausgestellt hat, war diese Flexibilität in der Zeit der COVID-19-Krise dringend erforderlich. Das Tandem plant, die weiteren Besuche aufzuschieben.

„Also, wir haben uns bewusst dazu entschlossen, jetzt nicht SO ein starres Gerüst zu bauen, weil wir die Schüler noch nicht kennen und das war uns ganz wichtig, dass wir denen innerhalb dieses Zeitraums sehr viel Flexibilität einräumen. Und da gehen wir auch ganz konstruktiv mit um. Das gehört einfach mit dazu. So, und dann probieren, was jetzt passiert“ (BK 1, F1: 1091–1094).

Fachliche Relevanz

Die Relevanz für die Bildungsgänge Einzelhandel und E-Commerce ist ein zentrales Merkmal dieses Tandems. Hier besteht ein intensiver Lernanlass für die Lernenden. Es geht darum, über die einschlägigen Ausbildungsinhalte von E-Commerce nachzudenken und, wie eine Lehrende es formuliert, „... *aus der Comfort Zone*“ herauszukommen.

„So, das heißt, gerade da ist es wichtig. Im E-Commerce denkt man nicht über Barrieren nach. Das ist schon international ausgelegt, sodass wir auch hoffen, gerade jetzt durch solche Projekte gerade nochmal diese kulturellen Unterschiede, Besonderheiten, aber auch das Gleiche zu sensibilisieren, weil darum geht es ja gerade im E-Commerce, dass wenn man im Web also Onlineshops oder Webshops eröffnet, dass man sich immer auch bewusst ist, wer ist sozusagen mein Kunde, weil es da nochmal Besonderheiten gibt. Oder wie sind die Märkte? Wir haben auch unterschiedliche Märkte und das hoffen wir auch ganz konkret, dass wir da so ein bisschen Erfahrungen mitbringen. Ja, und auch so ein bisschen aus der Comfort Zone rauskommen“ (BK 1, F1: 194–205).

Vergleichen: Unterschiede und Gemeinsamkeiten

Das Projekt soll zu Systemvergleichen führen, sodass die Lernenden die Variationen in der Arbeitswelt und kulturelle Unterschiede wahrnehmen können. Die Ziele des Buddy Konzeptes werden von einer Bildungskraft vom BK1 wie folgt zusammengefasst:

„Also, die sollen auf jeden Fall auch den ganz normalen Alltag des anderen erleben. Wir haben Buddys dazu gesagt. Wir bilden Buddy Systeme, um im ersten Treffen im Februar (2020, Anm.) direkt ihren Buddy kennenzulernen und mit dem dann das komplette Projekt zusammen durchziehen, dass sie innerhalb von zwei Praktika eine Woche komplett das andere Land mit all den Eigenschaften, sei es der Schulunterricht, sei es die Arbeit, komplett kennenlernen. [...] Eine ganze Woche, zwei Mal. Also, dass wirklich dann in zwei Wochen, wir hoffen, dass diese Sensibilisierung für die Kultur, also interkulturellen Unterschiede, Gleichheiten, dass wir da, glaube ich, in zwei Wochen gut gestellt sind, weil ich sage mal, im Schnitt verbringen die 40 Stunden alleine durch die Arbeit, durch die Schule miteinander plus die Nachmittagsaktivitäten. Es sind schon viele, viele Stunden, die die zusammen erleben“ (BK 1, F1: 404–419).

Die Ziele gehen über das fachlich Relevante hinaus und beziehen Unterschiede, Gleichheiten und Sensibilisierung für interkulturelle Erlebnisse mit ein. Die Aspekte, die für das Austauschprojekt bedeutend sind, hat die Schulleitung vom BK1 wie folgt formuliert:

„...wir wollen im Grunde, angeleitet durch die Lehrer, wirklich verschiedene Punkte beleuchten. Zu Beginn, wir haben gesagt, einmal die allgemeinen kulturellen Besonderheiten, dann die verschiedenen Unternehmenskulturen, und dann, wo gibt es gegebenenfalls Unterschiede im Bildungssystem. Es soll im Grunde kein Vortrag von den Schülern erarbeitet werden, den sie dann vor der Klasse präsentieren, aber uns war wichtig, wir wollen ein Lernprodukt haben“ (BK1, M2: 808–814).

Sprache

In Bezug auf die Sprache wird an einer Vokabelliste für den Einzelhandel in beiden Sprachen gearbeitet, die die Lernenden in ihrer Arbeit unterstützen soll. Es sind im Tandem verschiedene Sprachen vertreten. Demnach sind weitere (Mutter-)Sprachen wichtig für diese Lernenden wie zum Beispiel Arabisch, Türkisch und Englisch.

„Und es sind nicht so viele niederländische Studenten, die Deutsch sprechen, umgekehrt auch nicht, denke ich. So Englisch, Arabisch, Türkisch...“ (ROC 1, M1: 954–956).

Lerneffekte für Lehrende: „Das ist für uns Lehrer genauso ein Lernzuwachs, das ist also das Schöne an Euregio“

In diesem Tandem fällt zusätzlich auf, dass die Lehrenden und weiteren Mitwirkenden (z. B. der internationale Koordinator und die Schulleitung) sich explizit und bewusst mit ihrer eigenen interkulturellen Fortbildung beschäftigen. Dieser Weg der Lehrenden wird dann möglicherweise im zukünftigen Unterrichtsverlauf reflektiert, was allen Lernenden zu Gute kommen wird. Dadurch betrifft das nicht nur die kleine Anzahl, die im Buddy Konzept mitarbeitet.

Eine Lehrende vom BK 1 hat mit der Zustimmung der anderen Mitwirkenden den eigenen Lernprozess, einschließlich des Aspekt des Herauskommens aus der eigenen „Comfort Zone“, dargestellt.

„Wir Lehrer haben auch gesagt, es ist auch unsere Aufgabe, uns interkulturell fortzubilden. Deswegen haben wir auch jetzt bewusst Treffen miteingebaut, dass wir Lehrer auch miteinander arbeiten müssen, auch zusammen mit den Schülern, weil das Spannende ist, es wird ja immer nur von den Schülern gesprochen. Das ist für uns Lehrer ja genauso so ein Lernzuwachs {M1: auch }, also das ist ja das Schöne an Euregio. Ich habe jetzt in den Jahren, wo ich mitarbeite, soviel auch gelernt und das ist schön. Also, wir Lehrer sind ja genauso wie die Schüler. Okay ich fahre, ich übernachte da und oh (alle lachen) Da sind wir nicht besser als unsere Schüler und das ist für uns auch nochmal, wo wir uns dann weiterbilden können. Sehr, sehr wichtig“ (BK 1, F1: 417–427).

In Bezug auf die Professionalisierung spielt das Tandem für die Lehrenden eine konstruktive Rolle, betont eine Lehrende vom BK 1, die den eigenen Lernzuwachs und die grenzüberschreitende Kooperation im Bereich E-Commerce besonders schätzt. Das Euregio Projekt ermöglicht neue Kontakte, Überlegungen, Begegnungen und Vergleiche. Dies betont sie mit dem Tenor: „wir müssen weg vom Grenzdenken“.

„... wir müssen weg vom Grenzdenken. Das ist sowieso ganz wichtig, und das merke ich ja auch. Ich bin jetzt seit vier Jahren hier an der Schule. Ich hatte vorher, im Rahmen meines Referendariats, an einer anderen Schule auch mit Euregio schon recht früh zu tun gehabt und ich merke ja selber, was ich für eine Entwicklung genommen habe. Und durch das Euregio Projekt, ich finde es unheimlich schön, auf andere Kollegen zu treffen. Das Bildungssystem auch immer miteinander zu vergleichen. Das ist ja etwas, was wir so in unserer regulären Lehrerausbil-

„...gar nicht machen. Und deswegen auch für junge Kolleginnen und Kollegen, die prinzipiell an solchen Projekten mitarbeiten, einfach mal auch Systeme miteinander vergleichen. Wo sind die Unterschiede? Was läuft besser? Was läuft schlechter? Das sehe ich für mich jetzt persönlich als Riesenvorteil“ (BK 1, F1: 1263–1275).

5.1.3 Herausforderungen dieses Tandems

In diesem Tandementwicklungsgespräch wurde auffallend konstruktiv und lösungsorientiert diskutiert. Herausforderungen wurden ebenso erwähnt, beispielsweise die Bedeutung der Personalfrage, die erforderliche Motivation und die Vorteile einer Kontinuität hinsichtlich des Personals. Letzteres wurde im Zusammenhang mit der Pensionierung eines Verantwortlichen diskutiert. Außerdem wurde betont, dass die Beständigkeit des Projekts stark von der Motivation der Mitarbeitenden abhängt.

“The motivation is everything for the teachers because we had it before that one teacher was very motivated, and he was a key person, and then, when he retired, and somebody should take it over and it should not just die. But this drive for motivation is very important, so I want to keep these people very motivated” (ROC 1, M1: 323–326).

Eine weitere Herausforderung in diesem Tandem ist die Frage der gerechten Auswahlkriterien, falls sich mehr Lernende bewerben, als Plätze vorhanden sind. Diese Herausforderung ist verbunden mit der Frage: Wie überzeugt man die Betriebe, das Projekt zu unterstützen und ihre Lernenden für eine Woche in das Nachbarland fahren zu lassen? Ohne die Zustimmung der Betriebe können die Auszubildenden vom BK 1 nicht teilnehmen und die Lernenden, die oft gerade im Einzelhandel in kleinen Betrieben tätig sind, wären möglicherweise benachteiligt. Die Lage wird wie folgt von der Schulleitung beschrieben:

„...was wir jetzt im Vorfeld noch in der Planung schauen müssen, wie Ausbildungsbetriebe reagieren. Also da müssen wir gegebenenfalls nochmal Überzeugungsarbeit leisten, zu sagen, so, im Grunde wir nehmen deinen Auszubildenden eine Woche für den Austausch aus dem laufenden Betrieb raus. Da kann ich in der Tat jetzt noch nicht abschätzen, wie da das Feedback von den Betrieben sein wird. Ich glaube im E-Commerce wollen wir zwei Schüler mitnehmen. Da dürfte das, glaube ich, sogar noch eher möglich sein als bei Teilen der Einzelhändler. Wenn ich schaue, bei uns die Einzelhändler, die eine relativ kleine Betriebsgröße haben, da sind die Azubis Angestellte schlussendlich. Und da muss man gucken, dass man Betriebe findet, die eine Größe haben und sagen okay, wir machen das, wir operieren schon international. Das ist so vielleicht das, wo ich denke, das könnte anspruchsvoll werden“ (BK 1, M2: 219–230).

Eine Lehrende vom BK1 beschreibt die Lage aus einer anderen Perspektive, mit Betonung auf die „Überzeugungsarbeit“ und die Argumentation aus Sicht der Lernenden.

„Wir haben im Vorfeld schon mal durchgescannt, welche Betriebe kommen für uns in Frage und wir haben ja auch ganz vertraute Partner, wo wir auch, aufgrund der Schulerfahrung, wissen, die Kommunikation stimmt, ist vertrauensvoll. Und natürlich wenden wir uns an unsere Partner, wo wir wissen, das funktioniert ganz gut und das kriegen wir eigentlich hin. Also da vertraue ich auch unseren Kolleginnen und Kollegen, die entsprechende Überzeugungsarbeit zu leisten. Wir argumentieren ja immer aus Sicht des Schülers/Studenten“ (BK 1, F1: 245–250).

5.1.4 Dokumentation und Reflexion auf Projekt- und Akteurebene

Die Dokumentation für das Tandem ROC 1 und BK1 beinhaltet: Pressearbeit (sowohl schulintern als auch schulextern), die individuellen Dokumentationen der Lernenden sowie die gemeinsame Reflexion des Aufenthaltes, die durch digitale Instrumente erfolgt.

„Pressearbeit“ für die Betriebe zu machen, die das Projekt dadurch unterstützen, indem sie ihre Auszubildenden teilnehmen lassen, wird als wichtiges Element der Dokumentation wahrgenommen, mit der Hoffnung, dass dadurch auch das Interesse von anderen Betrieben geweckt werden könnte.

„Das ist ja auch eine riesen PR-Geschichte für die Unternehmen, die teilnehmen {M1: Auch. Ja, ja natürlich.}. Und wenn die wirklich sehen, was da passiert, sehen wir eine Riesenchance, dass das auch langfristig durch Unternehmen gestützt wird. Dann sieht das ein Unternehmen, ach, das Unternehmen macht das, ich will das auch. Das will ich bei mir als PR mit auf der Homepage haben“ (BK 1, F1: 1053–1057).

Der Aspekt der Pressearbeit wurde auch von der Schulleitung am BK1 betont. Diese Art von Veröffentlichung gibt es schon an der Schule für Erasmus+ und für den Verkäuferwettbewerb. Die Dokumentation richtet sich nach außen.

„... dass wir die Ergebnisse auf irgendeiner Plattform veröffentlichen wollen. Entweder, wie gesagt, jetzt wie bei Erasmus+, da gibt es eine Facebook Gruppe oder über ein Instagram Account wie bei dem Verkäuferwettbewerb, aber das haben wir gesagt, es soll schon auch öffentlich gemacht werden“ (BK 1, M2: 989–993).

Für die innere Reflexion des Aufenthaltes durch die Teilnehmenden wurde im Tandementwicklungsgespräch von digitalen Möglichkeiten, wie zum Beispiel

Blogs und Vlogs (Videologs), als mögliche Dokumentationen der Arbeit gesprochen. Die Mitwirkenden haben argumentiert, dass solche Formen der Dokumentation auf eine hohe Akzeptanz bei den Lernenden stoßen, da sie ihrer Lebenswelt entsprechen (u. a. im Gegensatz zu einem schriftlichen Bericht). Es wurde auch betont, dass die niederländische Schule in Bezug auf die digitale Infrastruktur einen Vorsprung gegenüber der Schule in Deutschland besitzt.

„Schreiben... {M1: That's our world, (alle lachen) but not theirs.}. So, genau und über die sozialen Medien haben die quasi ihr Medium und erhoffen ja gerade, wenn dann auch mal ein Feedback von außen kommt. Von den Freunden, von den Betrieben“ (BK 1, F1: 1049–1051).

Darüber hinaus wird im Tandementwicklungsgespräch besprochen, dass die Dokumentation bei den Lernenden weniger beliebt ist. Es stellt sich die Frage, ob die digitalen Optionen ggf. positiver betrachtet werden könnten.

„Wir haben ja so ein bisschen Fingerspitzengefühl für unsere Schüler und wenn die so ein Projekt machen, ist Dokumentation für die so ein Horrorwort“ (BK 1, F1: 1042–1044).

In Bezug auf die Möglichkeit, das Begleitinstrument Student Navigator⁶⁶ zu benutzen, gab es vom Tandem ROC 1 und BK 1 keine positive Resonanz, da bereits eigene Lösungen aktiv eingeführt wurden.

“I think you showed us this platform last time when we went to Kleve.⁶⁷ We have some experience with school platforms [...] Students don't use them because they're additional, they have WhatsApp, they have Facebook, Instagram. That's it. And they don't want an extra. So, if we want to communicate, then they have a Facebook group and we are also part of that and we can follow that” (ROC 1, M1: 1011–1020).

Ob sich eine tiefere Reflexion in vorwiegend informellen Instrumenten wie WhatsApp, Facebook und Instagram entfalten kann, bleibt offen. Es bleibt jedoch die Frage, wie die zwei Gruppen von jeweils vier Lernenden aus jedem Nachbarland im Austausch miteinander zu einer tieferen Reflexion kommen könnten.

66 Ein digitales Begleitinstrument, von der Universität Paderborn entwickelt, das im Kapitel 6, zu digitalen Instrumenten in Mobilitäten in der beruflichen Bildung, ausführlich beschrieben wird.

67 Projekttreffen in Kleve am 02.10.2019.

Dieser gemeinsame Reflexionsprozess kann für die Lernenden zu neuen Erkenntnissen führen.

Ausblick

In diesem Tandem zwischen ROC 1 und dem BK 1 findet der Austausch im Rahmen eines Buddy Konzeptes mit einer Zeitdauer von jeweils fünf Tagen pro Besuch statt. Die Dauer des Austausches ist damit die längste in dieser Pilotstudie. Mit einer Beteiligung von vier Lernenden je Schule ist dies die kleinste Gruppe in der Studie. Es stellt sich die Frage, ob dieses Tandem damit zu anderen und vielleicht ergiebigeren Ergebnissen kommen könnte.

Die Gestaltung von Mobilitäten als Teil der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit im Bereich Einzelhandel und E-Commerce könnte eine bedeutende Fallstudie für Mobilitäten sein, die die positiven Eigenschaften der sogenannten *Euregio Mobility* verkörpern. Daher ist der Prozess der Dokumentation gerade in Bezug auf dieses Tandem wichtig.

5.2 Beschreibende Darstellung des Tandems B⁶⁸

Der folgende Abschnitt stellt das Tandem zwischen ROC 2 und BK 2 dar. Der Fokus des Tandementwicklungsgesprächs liegt auf der Entwicklungsarbeit vor Ort, um die nächsten Schritte und weitere Perspektiven zu kontextualisieren. In diesem Abschnitt werden Abstimmungen, Positionsbestimmungen, Beratungen und wechselseitige Fragestellungen und Interessen zusammengeführt. Die Besonderheiten des Tandems werden ebenfalls hervorgehoben.

Aufgrund der COVID-19-Pandemie musste der Austausch im Mai 2020 abgesagt werden. Dies bedeutet, dass die vorgesehenen Austauschformate sowie weitere Einblicke nicht stattfinden konnten. Dennoch war es dem Tandem möglich, den Kontakt aufrecht zu erhalten. Des Weiteren konnten thematisch fokussierte Interviews durchgeführt werden.

68 Basierend auf dem Tandementwicklungsgespräch am BK 2, 19.11.2019.

Eckdaten und Hintergrund

In der folgenden Tabelle sind die Hauptmerkmale des Tandems zusammengefasst. Hervorzuheben ist insbesondere, dass dieses Tandem eintägige Mobilitäten umsetzt.⁶⁹

Tabelle 19: Übersicht der Hauptmerkmale des Tandems B (Quelle: Eigene Darstellung)

Tandempartner	• ROC 2 • BK 2
Bildungsgang	• Gartenbau
Akteure: Lehrende	• 3 Lehrende in BK 2 (Gartenbau und Biologie; Englisch und Niederländisch; Englisch und Kaufmännisch/Wirtschaftswissenschaften) • Koordinator für Internationalisierung am ROC 2
Akteure: Lernende	• jeweils eine ganze Klasse von ungefähr 25 Lernenden • insgesamt 50+ Lernende aus beiden Ländern
Geplante Termine für die Mobilitäten (geplant, wegen der COVID-19-Pandemie nicht durchgeführt)	• 6. Mai 2020 Besuch vom ROC 2 beim BK 2 • 19. Mai 2020 Besuch vom BK 2 beim ROC 2

Diese Tandempartnerschaft baut auf früheren Kontakten zwischen den beiden Schulen auf, die aber nicht wie zum gegenwärtigen Zeitpunkt im Bildungsgang Gartenbau, sondern in anderen Berufsbereichen verankert waren. Im Bereich Gartenbau besteht allerdings eine langjährige Kooperation. Die Entfernung zwischen den beiden Standorten beträgt ungefähr 20 Fahrminuten mit dem PKW.

5.2.1 Motivationen für das Tandem B

Zusammen mit den anderen beiden Tandems stellen die Lehrenden fest, dass diese grenzüberschreitende Zusammenarbeit viel Zeit sowie Energie erfordert. Dennoch sind die Beteiligten sehr motiviert, diese zusätzliche Arbeit zu leisten. Im Folgenden werden die Motive der Akteure thematisiert. Dabei werden die Antworten aus den Tandementwicklungsgesprächen nach den Erlebnissen der Lernenden, den Erfahrungen der Lehrenden und dem Mehrwert für die ganze Schule gegliedert.

⁶⁹ „Der Vormittag wird größtenteils von den Schülern gestaltet, nachmittags stehen Betriebsbesichtigungen auf dem Programm“ (BK 2, F3: 130–131).

Die Lernenden und die Lehrenden: „*Sich das alles überhaupt mal bewusst zu machen*“⁷⁰

Ein Aspekt der Motivation, der von einer Lehrenden vom BK 2 zusammengefasst wird, befasst sich mit einer Suche nach einem besseren (Selbst-)Verständnis seitens der Teilnehmenden vom BK 2. Dieser Prozess verläuft sowohl über das Kennenlernen des ‚Anderen‘ im ROC 2, als auch über die Reflexion der eigenen Situation. Fragen zur Gestaltung des Unterrichts in den Niederlanden, zum dualen System in Deutschland und zu den Unterschieden zwischen den Schulsystemen in Deutschland und in den Niederlanden rücken in den Fokus.

Das Tandem gibt den Lernenden und Lehrenden (wiederholt) die Gelegenheit, durch diese grenzüberschreitende Zusammenarbeit ihren Bildungsgang und ihre berufliche Orientierung im Erleben eines anderen Systems zu beleuchten. Hinzu kommt (für die Lernenden und die Lehrenden) der Prozess des Nachdenkens, der für die Vorbereitung des Besuches aus der Grenzregion erforderlich ist.

Fachliche Relevanz

Im Tandementwicklungsgespräch wurde betont, dass die zentrale Rolle der fachlichen Relevanz sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden gilt. Der Mehrwert muss für alle Teilnehmenden gegeben sein: „*Man macht es ja auch, weil es einem selber Spaß macht. Weil man sieht, den Schülern gefällt es und es bringt ihnen etwas*“ (BK 2, F1: 417–418). Der Fokus auf die fachliche Relevanz gilt auch für die Betriebe. Die anderen Effekte, wie beispielsweise der Abbau von Grenzen in den Köpfen, sind vorerst nebensächlich.

„Die Schüler schauen erstmal auf den fachlichen Mehrwert und die Betriebe auch. Was dann nebenbei alles so passiert, das steht für die Schüler nicht im Vordergrund“ (BK 2, F3: 1757–1760).

In Bezug auf Gartenbau führen die Erlebnisse in diesem Tandem dazu, dass die Lernenden die Situation ihres gewählten Berufs in der Grenzregion besser verstehen. So sehen sie, wie Betriebe in der Grenzregion des anderen Landes aufgebaut sind.

„Sie lernen natürlich auch die gartenbauliche Region hier besser kennen. [...] Wenn man dann mal auf der Karte guckt, wo direkt hinter der Grenze die nieder-

70 (BK 2, F3: 140–141)

ländische Region liegt, die dazugehört und die diese ganze Region in Europa so besonders macht, dann wundern sie sich“ (BK 2, F3: 217–223).

Motivation auf Schulebene

Der Mehrwert auf der institutionellen Ebene der Schule wurde vom internationalen Koordinator vom ROC 2 mit dem Hinweis zusammengefasst, dass diese Motivation nicht nur für die direkten Beteiligten gilt, sondern für die gesamte Schule:

„Aber da lernt die ganze Organisation von. Wenn das hier bei euch klappt, dann können wir das an anderer Stelle auch schaffen. Und das will meine Chefin auch. Ich muss davon lernen und ich muss das weitersagen in die Organisation. Wir haben das gelernt von diesem Projekt“ (ROC 2, M1: 1292–1295).

Zusätzlich kann die ganze Schule von den Erlebnissen im Austausch lernen. Das Erlebte soll mit allen Lernenden und Lehrenden der Schule geteilt werden, so argumentiert der internationale Koordinator vom ROC 2:

„Aber wir müssen das auch teilen, nicht nur mit den Schülern, die den Austausch gemacht haben, auch mit den anderen Schülern. Was passiert eigentlich? Und auch mit den Kollegen und auch mit der ganzen Organisation? Weil anwesend sind nur ein paar Leute, die haben internationale Kontakte und die anderen: Ja die gehen nach Deutschland. Warum gehen die nach Deutschland? Ja, die Bemerkung bekomme ich. Warum steckst du so viel Energie in Deutschland?“ (ROC 2, M1: 552–558).

Es ist wichtig, dass das Tandem auf Schulebene verstanden und unterstützt wird, auch wenn lediglich eine bestimmte Gruppe direkt am Tandem arbeitet und teilnimmt. Dadurch profitieren alle Akteure der Bildungseinrichtung von der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit und nicht nur diejenigen, die direkt daran teilgenommen haben.

5.2.2 Gestaltung des Tandems B

Was passiert, wenn der Tandembesuch stattfindet? Welche Elemente sind im Rahmen des Besuchs besonders präsent?

Fachliche Relevanz

Der erste Punkt, der bereits erwähnt wurde, ist der Bezug zum Fach. Für die Inhalte ist es hilfreich oder auch unabdingbar, dass die Fachrichtung zusammen-

passt, argumentiert eine Lehrende vom BK 2. Das Tandem muss „... zu unserem Lern- und Lehrkonzept“ passen:

„Wir haben im Gartenbau verschiedene Fachrichtungen. Zum Beispiel den Zierpflanzenbau, den Gemüsebau, den Garten- und Landschaftsbau. [...] Das gleiche System gibt es aber in den Niederlanden nicht“ (BK 2, F3: 91–98).

Die Lehrenden im Tandem haben betont, dass der Mehrwert für die Lernenden gewährleistet werden muss.

„Grenzen im Kopfabbauen“

Das Tandem arbeitet aber nicht nur mit der fachlichen Relevanz, sondern auch mit dem Ziel, sowohl den Horizont der Lernenden zu erweitern sowie Vorurteile in Frage zu stellen. Eine Lehrende vom BK 2 nennt diesen Prozess, *„die Grenzen im Kopfabbauen“*:

„Also, es geht da ja längst nicht nur um die Fachlichkeit, es geht auch darum, die Grenzen im Kopf abzubauen. Jedes Jahr, wenn ich ankündige, wir machen demnächst einen Austausch mit einer Schule in den Niederlanden, beschweren sich manche Schüler: [...] Wir müssen diese dann regelrecht motivieren, weil die Vorbehalte groß sind. Und wenn der Tag dann gelaufen ist, kann ich feststellen, dass unsere Schüler zum einen stolz auf das sind, was sie geleistet haben und [...] dass einige Vorurteile abgebaut worden sind“ (BK 2, F3: 184–192).

Rolle der Betriebe

In diesem Gespräch haben alle Beteiligten die Position vertreten, dass der Mehrwert des Tandems für die Ausbildungsbetriebe und die Besichtigungsbetriebe deutlich sein muss. Für die deutschen Betriebe hängt das u. a. mit der Struktur des Dualen Systems und der Tatsache, dass ihre Auszubildenden für die Zeitdauer des Tandems nicht im Betrieb tätig sind, zusammen. In den niederländischen ROCs gibt es eine andere Ausbildungsstruktur, oft mit schulbasiertem Lernen und Praktika (Teerling o. J.). Für alle, die in der Organisation des Tandems mitwirken, ist Überzeugungsarbeit erforderlich, damit die Betriebe die Teilnahme (immer wieder) am Tandem unterstützen. Daher ist es wichtig, die Betriebe über die Inhalte dieser grenzüberschreitenden Zusammenarbeit zu informieren.

„Das ist nämlich ein ganz wichtiger Aspekt bei uns, dass die Betriebe dahinterstehen. Wir sind Europaschule und initiieren z. B. verschiedene europäische Lernsituationen. Das ist sehr gut, muss aber im dualen System immer auch zu den

Vorstellungen der Ausbildungsbetriebe passen. Dieses Projekt hat jetzt schon viele Jahre Bestand und das bauen wir gerne noch weiter aus“ (BK 2, F3: 99–105).

Für Betriebe ist es möglicherweise ein Mehrwert, wenn die Lernenden mit neuem Wissen zurückkommen, wie der Koordinator vom ROC 2 argumentiert:

„Was kannst du mir zurückbringen als Betrieb? Weil du bist mein Praktikant, so fühlen die das. Und das Schönste ist, wenn die positiv reagieren: ich bin stolz auf meinen Praktikant, der das ganze Jahr bei mir arbeitet, aber jetzt ein paar Wochen oder ein Tag oder zwei Tage im Ausland gewesen ist, da hat mir als Betrieb das und das gebracht“ (ROC 2, M1: 616–621).

Das Gemeinsame: „Dass die kommunizieren. Das ist das Ziel“⁷¹

Die Kommunikation, die die Lernenden, die am Tandem teilnehmen, miteinander aufbauen, ist von zentraler Bedeutung für die Zusammenarbeit:

„Ich will ja das ausprobieren, was können wir entdecken zusammen? Das alles offen lassen“ (ROC 2, M1: 1401–1404).

„Zusammen entdecken“ bezieht sich hier auf die Betriebsbesichtigungen, die Besuche in den Bildungseinrichtungen, auf die gemeinsamen Gespräche und auf die Überlegungen zur eigenen Ausbildung, zur Berufswahl und über die eigene Kultur. Es ist wichtig, diese Aspekte der Reflexion in der zeitnahen Dokumentation und Reflexion zu erfassen, auch wenn manche Überlegungen eventuell zeitversetzt erscheinen.

Das Gemeinsame gilt ebenso für die Mitwirkenden, die eine Kooperation aufbauen, die die Stärken der jeweiligen Partnerschulen hervorhebt.

„Man muss sich austauschen, wo man besser drin ist. Für das Fach habt ihr mehr zu bringen. Bei uns ist vielleicht mit ICT etwas mehr zu holen. Ja, dann können wir, ja, es geht doch darum, zusammen ein Produkt zu machen“ (ROC 2, M1: 1171–1174).

Vergleichen, im Beruf und im Alltag: „Mensch, die sind ja gar nicht so anders als wir“⁷²

Die Lehrenden vom BK 2 haben die Vergleiche vom Schulalltag besprochen (zum Beispiel, dass an niederländischen Schulen vielleicht mehr mit Laptops

71 (ROC 2: M1, 1401)

72 (BK 2, F1: 512)

gearbeitet wird, dass der Unterricht anders gestaltet wird und „...*dass der Lehrer eher als Begleiter, als Betreuer, als Berater fungiert*“ (BK 2, F1: 495–496)). Auf der anderen Seite gibt es die Eindrücke von den Lernenden vom ROC 2, die:

„... staunen, wie die Schüler sich melden und sich am Unterricht beteiligen. Dass die sogar Hausaufgaben haben und dass die sogar einen Stift haben, die Deutschen, und die haben noch echte Bücher“ (BK 2, F1: 499–502).

Im Tandem werden auch Themen des Alltags angesprochen, die zu Gemeinsamkeiten führen können:

„Wir versuchen letztendlich, allgemeinere Themen zu finden. Dabei geht es nicht nur um das Thema Schule, sodass die Schüler in der Evaluation ganz schnell zu dem Fazit kommen, dass „die ja gar nicht so anders sind als wir“: Sie gucken auch diesen oder jenen Film, den wir uns anschauen über Netflix. Sie hören die gleiche Musik und gehen auch am Wochenende feiern“ (BK 2, F1: 510–514).

Hierzu gehört beispielsweise der Vergleich zwischen Essensgewohnheiten im BK 2 und im ROC 2. Dieser Umgang mit Unterschieden und Vergleichen bietet Lernprozesse für die Lernenden, die diese vergleichen und miteinander darüber reden. Das bietet möglicherweise eine neue Perspektive auf ihre Ausbildung, da sie sie mit den Augen der Gäste sehen, wenn der Besuch stattfindet, und wiederum das ‚Andere‘ wahrnehmen, wenn sie ihren Besuch im Nachbarland durchführen:

„Also, man stößt so überall auf die Unterschiede und die Schüler lernen auch abzuwägen. Finde ich das gut oder schlecht? Manche sagen dann, sie würden lieber in den Niederlanden zur Schule gehen, weil sie dann hören, dass dort viel mehr Betriebsbesichtigungen durchgeführt werden“ (BK 2, F3: 197–201).

Sie lernen zu vergleichen, Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede festzustellen und diese zu hinterfragen.

5.2.3 Herausforderungen dieses Tandems

Das Tandem B ist mit einigen Herausforderungen konfrontiert. Dabei geht es sowohl um die Personalfrage als auch um die Logistik und die Vor- und Nachteile der geographischen Nähe.

Die Personalfrage

Wie in allen drei Tandems, wurde in diesem Gespräch betont, dass gute Zusammenarbeit und „*fast schon persönlicher Kontakt*“⁷³ wichtig sind und, „...*dass man im Idealfall über Jahre einen konstanten Ansprechpartner hat*“⁷⁴.

„Man weiß, man kann mal eben anrufen und sagen: „Hört mal, bei uns geht der Termin jetzt doch nicht. Können wir das irgendwie regeln? Das finde ich ganz wichtig“ (BK 2, F1: 359–361).

Die Unterstützung der Schulleitung ist ebenfalls notwendig. Hinzu kommt, wie in allen drei Tandems, dass die Personalfrage fragil und die Nachhaltigkeit gefährdet ist, wenn eine einzelne Person das Tandem vorbereitet und durchführt.

„Also, es ist schon sehr gut, wenn mindestens zwei Personen beteiligt sind, damit das stabil über mehrere Jahre laufen kann und sich auch keiner überlastet fühlt“ (BK 2, F3: 450–452).

Der Zeitaufwand, wie in allen drei Tandems besprochen, ist beachtlich. Die Lehrenden betreiben Mehrarbeit, um das Tandem möglich zu machen. Daher ist eine hohe Motivation seitens der Mitwirkenden unabdingbar.

„Aber, man muss auch mal grundsätzlich sagen, dass man in der Regel davon ausgehen kann, dass, wenn man das gerne macht und selbst, wenn man gegebenenfalls eine Entlastung dafür bekommt, kompensiert die Entlastung in der Regel nie das, was in den Jahren tatsächlich entsteht“ (BK 2, M2: 411–414).

Die Rolle des internationalen Koordinators in den Niederlanden hat andere Eigenschaften als die der Lehrenden. Die Koordinatoren haben ihren Arbeitsfokus auf Internationalisierung und sie unterrichten nicht. Tandem B ist eines von vielen internationalen Projekten, die der Koordinator steuert und unterstützt. Die Koordinatoren sind dafür verantwortlich, ihre Kollegen vom Mehrwert jedes einzelnen Projekts zu überzeugen. Der Koordinator im ROC 2 unterstützt sie ebenfalls bei der Vorbereitung und Durchführung der Mobilitäten. Die Lehrenden vom BK 2 sind für die Organisation selbst zuständig (z. B. die Buchung vom Bus, die Planung von Betriebsbesichtigungen und die Essensbestellung).

73 (BK 2, F1: 359)

74 (BK 2, F1: 347–348)

Logistische Herausforderungen

Die Terminalsuche ist die erste Herausforderung, die dazu führen kann, dass nicht immer die gleiche Gruppe von Lernenden am Austausch teilnimmt: *„Am besten ist es natürlich, da kommen die gleichen Schüler wieder zusammen. Das klappt aber nicht unbedingt immer“* (BK 2, F3: 127–129).

Verbunden mit der Terminalsuche ist die Zeit, die für die Planung der Mobilitäten benötigt wird. Das gilt sowohl für die Zeitdauer des Tandems als auch für die Vorbereitung und Nachbereitung der Mobilitäten, und wie diese Zeit von den Betrieben wahrgenommen wird.

Transportfragen stellen eine weitere Herausforderung dar:

„Wir sind zum (ROC 2) gefahren, von dort aus ist dann eine Gruppe zu einem Betrieb, die andere zum nächsten Betrieb gefahren und dann wurde getauscht. Wenn man das mit dem Bus macht, was natürlich für alle praktischer wäre, dann braucht man den Bus den ganzen Tag. Das kostet einige hundert Euro“ (BK 2, F3: 856–862).

Die Nähe: *„Deutschland ist eigentlich kein richtiges Außenland“*⁷⁵

In diesem Tandem wurden die Herausforderungen der geographischen Nähe angesprochen. Die Vorteile scheinen offensichtlich, dennoch erweisen sich die Herausforderungen als ebenfalls präsent. Für alle drei Tandems gilt das Argument, dass die Grenzregion nicht wirklich Ausland darstellt. Für den Bildungsgang Gartenbau gilt jedoch zusätzlich, dass die Kulturen und Produktionsabläufe diesseits und jenseits der Grenze ähnlich sind.

„Was, aber glaube ich, tatsächlich ein Handicap ist, ist die Nähe. So gut wie das mit der Nähe auch ist, ist die Grenzregion erstens gefühlt kein Ausland. Deswegen ist das Interesse bei den Schülern eher mäßig. Und das Problem an der Nähe ist natürlich auch, dass diese Betriebe, die ja saisonbedingt stark witterungs-/wetterabhängig arbeiten, tatsächlich auf beiden Seiten der Grenze je nach Kultur häufig den gleichen Rhythmus haben“ (BK 2, M2: 623–628).

Ein anderer Aspekt, der von einer Lehrenden vom BK 2 angesprochen wurde, ist der Fachkräftemangel im Bereich Gartenbau und damit verbunden der Wunsch der Betriebe, ihre Auszubildenden an ihren Betrieb zu binden.

75 (ROC 2, M1: 565–566)

Die Frage des Spracherwerbs spielt für das BK 2 keine zentrale Rolle im Bildungsgang Gartenbau. Als Gründe werden an dieser Stelle der Zeitmangel sowie die Vorrangigkeit des Fachunterrichts erläutert.

5.2.4 Dokumentation und Reflexion auf Projekt- und Akteurebene

Tandem B arbeitet mit einer Vor- und Nachbereitung des Austausches. Laut den Lehrenden könnte diese noch systematischer gestaltet werden. Herausforderungen sind hier die zur Verfügung stehende Zeit für den Unterricht am Berufskolleg und die Wahrnehmung, dass ein passendes Instrument für die Vor- und Nachbereitung fehlt. Die Dokumentation und Reflexion der Lernenden finden im Unterricht statt. Dazu haben die Lehrenden betont, dass die Zeit zur Dokumentation und Reflexion insgesamt eher knapp einzuschätzen ist.

Die Dokumentation

Die Lehrenden vom BK 2 betonen: „*Die Evaluation könnte optimiert werden und systematischer sein*“ (BK 2, F3: 1530–1533). Hier spielt die als sehr knapp wahrgenommene Unterrichtszeit eine entscheidende Rolle.

Die Dokumentation beinhaltet unter anderem die Pressearbeit für das Tandem. Der internationale Koordinator vom ROC 2 hat die Rolle der internen und externen Pressearbeit kommentiert, die zur Dokumentation des Tandems gehört, aber auch die Frage nach dem Gelernten und Erlebten stellt.

„Dann muss jetzt eine Story kommen auf der Internetpage, aber [die Schulleitung] will auch sehen, was habt ihr da erreicht? Was habt ihr da für neue Dinge gelernt? Wie geht das weiter? Macht ihr da ein Programm? Was wollt ihr anders machen? Das Thema war der Umweltschutz, oder? Was habt ihr da gelernt, was habt ihr geteilt?“ (ROC 2, M1: 1453–1457).

Eine weitere Motivation für die Nachbereitung mit der Gruppe der Lernenden besteht darin, dass man den Inhalt des Tandems optimieren könnte:

„Dass man das dann erstmal abfragt und danach holt man ein paar Aspekte da raus, die in dieser Abfrage aufgefallen sind und die thematisiert man mit den Schülern. [...] Dass man da nochmal herausfindet, wo lag denn jetzt der Fehler oder wie kann man da denn weiterkommen und das in den nächsten Jahren umsetzen?“ (BK 2, M2: 1502–1508).

Die angestrebte Reflexion des Erlebten benötigt Zeit und die aktive Teilnahme der Lernenden. Hier könnte für dieses Tandem ein digitales und flexibles Be-

gleitinstrument, das der Lebenswelt der Lernenden entspricht, einen bedeutenden Beitrag leisten.

Die Reflexion

In diesem Tandem besteht Interesse an einem Instrument zur Evaluation der Mobilität, um festzustellen, was die Lernenden erlebt und gelernt haben.

„Darum dachte ich an einen allgemeingültigen „Evaluationsbogen“. Gibt es so etwas? Ein Evaluationsbogen, der eine Abfrage bei den Schülern ermöglicht. Wo sehen sie sich oder wo standen sie vor dem Austausch bzw. der Mobilität und wo im Anschluss an die Begegnungen?“ (BK 2, F1: 1837–1842).

Ein Evaluationsbogen für diese grenzüberschreitende Zusammenarbeit existiert zur gegenwärtigen Zeit nicht. Möglicherweise wäre ein solches Instrument hilfreich, um den Lernzuwachs der Lernenden zu erfassen. Ein individualisierter und digitaler Ansatz könnte hier eventuell nützlich sein.

Die Reflexion über das Erlebte ist ein wichtiger Prozess für die Lernenden, der über den Austauschbesuch in der Grenzregion hinausgeht: „... *dass wir einen Tag in (ROC 2) waren, ist ja klar. Aber das berührt die Schüler auch nicht so sehr*“ (BK 2, M2: 1485–1486). Es ging den Lehrenden darum, wie die Lernenden mit dem Erlebten umgehen und wie sie dabei unterstützt werden können, ihre Gedanken und Überlegungen zu ordnen.

Eine Lehrerin vom BK 2 hat zusammengefasst, was die Lernenden für den Tag vorbereiten und welche neuen Erlebnisse auf sie zukommen. Die Vor- und Nachbereitung spielt hier eine wichtige Rolle, da somit einige Faktoren des Austausches für die Lernenden zugänglich gemacht werden können.

„Und dann haben sie sich vorher Gedanken über ihre Schule, ihre Ausbildung und über ihre Fachrichtungen gemacht. Das hat schon einen nachhaltigen Effekt für unsere Schüler. Sich das alles mal bewusst zu machen. Und hinterher resümieren wir natürlich auch und besprechen, was der Tag gebracht hat und wo die Unterschiede in den Bildungssystemen liegen. Das möchte ich zum Beispiel auch noch mehr ausweiten. Die Evaluation hinterher“ (BK 2, F3: 123–145).

Ausblick

Im Tandem zwischen ROC 2 und BK 2 sind zwei Tagesbesuche mit Schulbesuchen und Betriebsbesichtigungen vorgesehen. Das Tandementwicklungsgespräch hat gezeigt, welches Potenzial diese Zeit, zusammen mit einer relevanten Vor- und Nachbereitung, bietet. In diesem Kontext spielt der fachliche Zugewinn

eine wichtige Rolle. Dieser Zugewinn erfolgt sowohl durch die Besuche der Bildungsinstitutionen und der relevanten Betriebe als auch durch den Austausch mit den Lernenden und Lehrenden im Nachbarland, und deren Vor- und Nachbereitung. Das Tandem gibt Einblicke in die Frage, in welchem Ausmaß das grenzüberschreitende Lernen in der Grenzregion in Anbetracht der kurzen Zeit stattfinden kann. Ebendieses Potenzial könnte für andere Schulen in der Grenzregion Rhein-Waal, die eine grenzüberschreitende Zusammenarbeit überlegen, von Interesse sein.

5.3 Beschreibende Darstellung des Tandems C⁷⁶

Dieser Abschnitt stellt das Tandem zwischen dem ROC 3 und dem BK 3 dar. Er bezieht sich auf die Einbindung in die Entwicklung der Standortkonzepte (Arbeitsreffen, Tandementwicklungsgespräche, Rückmeldungen etc.). Der Austausch im Mai 2020 musste aufgrund von COVID-19 angepasst werden. Der Kontakt bleibt zwar bestehen, allerdings können vorgesehene Austauschformate nicht stattfinden und damit auch keine weiteren Einblicke aufgenommen werden. Allerdings konnten thematisch fokussierte Interviews durchgeführt werden.

Eckdaten und Hintergrund

In der folgenden Tabelle sind die Hauptmerkmale des Tandems zusammengefasst. Bei den Akteuren in diesem Tandem fällt auf, dass es in der niederländischen Schule keine international koordinierende Rolle gibt wie in den zwei anderen Tandems. Dieses Tandem wird ausschließlich von Lehrenden organisiert und durchgeführt.

Tabelle 20: Übersicht der Merkmale des Tandems C (Quelle: Eigene Darstellung)

Tandempartner	• ROC 3 • BK 3
Bildungsgänge	• Erzieher/-in, Sozialassistent/-in
Akteure: Lehrende, verantwortlich für die Koordination des Tandems	• Lehrender für Erziehung, BK 3 • Lehrende für Erziehung, BK 3 • Lehrende für Erziehung, ROC 3, verantwortlich für die Koordination

⁷⁶ Basierend auf dem Tandementwicklungsgespräch am 17.12.2019. Dieses Gespräch wurde aufgenommen und vollständig transkribiert.

(Fortsetzung Tabelle 20)

Akteure: Lernende	• 15 Lernende aus Deutschland • 10 Lernende aus den Niederlanden
Termine für die Mobilitäten	• Dezember 2019 beim BK 3 • 25.-28.05.2020 in den Niederlanden (wegen COVID-19 abgesagt) • Planung am 17. und 18. 02.2019 beim BK 3

Das Tandem besteht seit dem Jahr 2012. Insgesamt war das ROC 3 fünfmal beim BK 3 und das BK 3 seit 2013 sechsmal beim ROC 3. Das ROC kam stets mit Lernenden aus dem Bildungsgang ‚*onderwijsassistent*‘ nach Deutschland. Das BK 3 besuchte das ROC 3 dreimal in dieser Zeit mit dem Bildungsgang Sozialassistenten mit Schwerpunkt Heilerziehung und dreimal mit Studierenden der Fachschule für Sozialpädagogik (Erzieher-Klassen). Der Wechsel auf einen anderen Bildungsgang wurde getroffen, um ein vergleichbares Bildungsniveau zu erreichen, weil sonst die Bildungsniveaus in den zwei Institutionen zu sehr hätten divergieren können. Im Dezember 2019 hat eine niederländische Gruppe das BK 3 besucht. Darüber hinaus war auch im Mai 2020 eine Fahrt vom BK 3 in die Niederlande geplant. Diese Fahrt musste leider aufgrund der COVID-19-Pandemie abgesagt werden. Das Standardprogramm der Mobilitäten zwischen den beiden Schulen beträgt pro Schuljahr zwei Mal vier Tage. Im Jahr 2015 besuchte zusätzlich ein Lehrender des BK 3 das ROC 3 für vier Tage in den Ausbildungen im Bereich Gastronomie. Der Besuch wurde von den Akteuren des Tandems organisiert.

5.3.1 Motivationen für das Tandem C

Die Gestaltung der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit wird als herausfordernd gekennzeichnet und erfordert viel Zeit und Energie von den jeweiligen Akteuren. Damit stellt sich die Frage, warum die Akteure sich in dieser Form einbringen und was sie motiviert. Durchaus interessant ist, dass in der Diskussion ein Spektrum neuer Aspekte aufgedeckt wird und sich diese zumindest punktuell entwickeln.

Neue Horizonte entdecken

Eine wichtige Motivation besteht darin, neue Horizonte zu entdecken. Die Lehrenden haben betont, dass die Lernenden die Gelegenheit bekommen, ein anderes Berufsschulsystem und eine andere (Arbeits-)kultur kennenzulernen: „*Und wir haben bemerkt, dass der Austausch dafür sorgt, dass unsere Schüler andere Schulsysteme kennenlernen und sich auch mit den Schülern verstehen*“ (ROC 3, F1: 20–21).

Chancengenerierung

Dieser Aspekt ist ein weiterer Faktor, da es für einige Lernende die erste Fahrt ohne ihre Familie und vielleicht der erste Auslandsaufenthalt ist. Die Lehrenden der Berufsschulen sehen Vorteile darin, dass ihre Lernenden und sie selbst eine andere Perspektive erhalten. Es gibt eine starke Vertrauensbasis unter den Lehrenden, die einen Mehrwert für die ganze Schule bedeuten kann, da die beteiligten Lehrenden eine Funktion als Multiplikatoren ausüben und „... in diesem Projekt die Erfahrung wieder zur eigenen Schule mitnehmen können“ (ROC 3, F1: 381).

Fachliche Relevanz

Die fachliche Relevanz ist eine zentrale Motivation für alle Akteure. Die Lehrenden bereiten die Besuche intensiv vor, sodass die Hospitationen und Aktivitäten für die teilnehmenden Bildungsgänge relevant sind. Am 17.12.2019 standen zum Beispiel Hospitationen in einer Grundschule und ein Gespräch mit der Schulleitung einer Förderschule auf dem Programm. Die Lernenden hatten die Gelegenheit, Fragen zu stellen und Unterschiede zwischen den Bildungssystemen in den Niederlanden und Deutschland festzustellen und zu diskutieren.

Motivation auf Schulebene

Die grenzüberschreitende Zusammenarbeit ist auch auf der Schulebene von Bedeutung. Die Unterstützung durch die Schulleitung ist wichtig für eine erfolgreiche Zusammenarbeit, betonen die Mitwirkenden: „Also, das heißt, es ist ein Thema auf der Bildungsgangkonferenz, es ist im Terminkalender ganz groß drin, unser Chef lässt es sich NIE nehmen vorbeizukommen, es hat einen hohen Stellenwert in der Schule“ (BK 3, F2: 698–699).

Sprache

Im Tandem geht es um das Aufbauen und das Gelingen der gemeinsamen Kommunikation. Sprache erlernen steht nicht im Mittelpunkt dieses Tandems, sondern eher Wege zur Kommunikation. Sprache wird eher als Nebenprodukt des Tandems bezeichnet.

„... Deutsch wird nicht als sexy gesehen. Die sprechen alle Englisch. Englisch ist sehr gut bei unseren Studenten. Wenn sie sich miteinander unterhalten, dann finden sie einen Weg. [...] Oder ein bisschen Deutsch, Englisch, Holländisch und wenn sie sich alle bemühen, um einander zu verstehen, geht das“ (ROC 3, F1: 669–675).

5.3.2 Gestaltung des Tandems C

Bezüglich der Gestaltung des Tandems haben die Lehrenden die fachliche Relevanz betont, aber auch die Relevanz im weiteren Sinne, zum Beispiel in Bezug auf die Wahrnehmung der Grenze und der eigenen Lebenssituation und Berufswahl.

Fachliche Relevanz

Die fachliche Relevanz steht im Mittelpunkt dieses Tandems. Für die Bildungsgänge, die daran teilnehmen, wurde das Thema Inklusion als gemeinsamer Interessenschwerpunkt identifiziert.

„Die Dinge, die wir sonst im Lehrplan...[...] also wir versuchen das Programm schon so zu gestalten. Also Inklusion ist eine Querschnittsaufgabe für den Lehrplan der Erzieher“ (BK 3, M1: 106–107).

Die verantwortliche Lehrerin aus den Niederlanden hat die inhaltlichen Aspekte sowohl für den Besuch als auch für die Hospitationen zusammengefasst. Sie nennt das konkrete Beispiel, dass die Lernenden geübt haben, wie sie mit den Kindern zusammen kochen könnten. Für sie ist *„jeder Moment der Begegnung“* wichtig, aber auch der Bezug zum Lehrplan und zu den angestrebten Kompetenzen.

„Und deswegen ist, glaube ich, auch schon, wenn wir wirklich vier Tage haben, dass wir auch wirklich nochmal sagen können, sie erleben den normalen Schulalltag, also wirklich mal Unterricht. Also, so im Moment haben wir auch viele Hospitationen gehabt, oder hin und her fahren, sondern zu sagen, wir gestalten das gemeinsam. Und da sind dann auch die Studierenden beteiligt und bereiten Unterricht vor. [...] das ist anders, ob wir uns so darum kümmern oder ob wir das wirklich, also jeden Moment der Begegnung, nutzen mit unseren Studierenden. Ja, und das hätte ich gerne wieder für das nächste Jahr und dann passt es auch noch stärker in den Lehrplan und alle Kompetenzen, die wir ja auch vermitteln sollen“ (ROC 3, F2: 195–206).

Gemeinsames Erleben

Im Tandementwicklungsgespräch wurden Beispiele von Aktivitäten genannt, die über die Jahre des Austausches die Kommunikation unter den Lernenden unterstützt und gefördert haben. Im Dezember 2019 hat die Gruppe beispielsweise gemeinsam ein Dunkelcafé besucht. Die Teilnehmenden mussten alle zusammen mit der ungewohnten Situation des Dunkelcafés zurechtkommen, wodurch die multilinguale Kommunikation unterstützt wurde.

„Das war auch eine sehr schöne Art, das zu machen. Also, wir haben im Dunkeln gegessen. [...] Und die haben sich wirklich unterhalten. In Englisch, Deutsch und Holländisch und die haben einander verstanden“ (ROC 3, F1: 30–35).

Diese Gruppenzusammengehörigkeit wird durch weitere alltägliche Situationen gefördert, wie der Lehrer vom BK 3 argumentiert:

„Ja, also dieses Gemeinsame, wir haben gestern im Bus gemeinsam gesungen, das haben wir ja nachher dann nochmal wiederholt. Was uns an der Idee mit der Euregio, also jetzt mit ROC 3 und BK 3 gut gefällt ist, wir haben eine andere Kultur, wir haben ein anderes Bildungssystem, wir haben einen anderen Arbeitsmarkt, wir haben andere Ausbildungen, aber es ist nicht ZU fremd“ (BK 3: 39–44).

Dieser wahrgenommene Vorteil der Grenzregion, nämlich, dass es klare Unterschiede gibt, aber „... *es ist nicht ZU fremd*“, beschreibt einen wichtigen Aspekt der *Euregio Mobility*, der in diesem Bericht dargestellt wird.

Vergleichen, im Beruf und im Alltag

Die Lehrenden berichten, dass in der Nachbereitung mit den Lernenden berufliche und fachliche Unterschiede besprochen werden. Die Größen der Klassen und die unterschiedlichen Rollen der Assistenten in den Bildungseinrichtungen werden thematisiert. Hinzu kommt, dass die Lernenden aus Deutschland in der Regel bei dem Austausch mit ROC 3 beeindruckt sind, wenn sie das Schulgebäude und die gute digitale Ausstattung in den Niederlanden sehen.

Das Vergleichen von Essensgewohnheiten in den beiden Grenzregionen ist ein Beispiel für Vergleiche des alltäglichen Lebens, die zur Kommunikation innerhalb der Austauschgruppe führen können. Diese Art von Kommunikation ist sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden bedeutsam. Die Gruppe vom BK3 führt an jedem Abend während des Austausches eine verpflichtende Diskussionsrunde. Ein Lehrer berichtet, dass die Teilnehmenden in der Runde das am Tag Erlebte reflektieren, das Vorgehen folgt dem Prinzip „... *erst erleben, dann sprechen*“.

„... wenn wir dort sind, ist es verpflichtend, dass wir uns abends zusammensetzen. Ich halte es aus Gründen der Gruppendynamik für gut und, dass wir das dann auch festlegen. Das ist dann wirklich verbindlich und auch inhaltlich halte ich es für wichtig, gerade auch so Sachen, die man vielleicht nur halb verstanden hat oder vielleicht auch nicht mitbekommen hat, dass man das in einer Gruppe bespricht. Ich finde es wichtig, erst erleben, dann sprechen“ (BK 3, M1: 810–814).

5.3.3 Herausforderungen dieses Tandems

Das Tandem C bietet den Teilnehmenden einen großen Mehrwert, beinhaltet aber auch, wie die Gespräche der zwei anderen Tandems belegen, sehr viele Herausforderungen. Hier geht es zum einen darum, passende Zielgruppen in den Berufsschulen zu identifizieren, und zum anderen um die Mehrarbeit der Mitwirkenden und um die logistischen Herausforderungen.

Die Zielgruppe

Die Zielgruppe für den Austausch wurde in diesem Tandem intensiv besprochen, weil sie besondere Eigenschaften und Bedürfnisse hat. Das BK 3 hat Lernende, die von Armut betroffen sind, und Lernende, die noch nie im Ausland gewesen sind.

„Und für einige unserer Studierenden ist es tatsächlich auch das erste Mal ein Auslandsaufenthalt, weil sie sich das von der Familie aus gar nicht leisten können. Also wir haben einfach auch Studierende, die von Armut bedroht sind“ (BK 3, F2: 58–60).

Der Austausch ist für diese Lernenden besonders herausfordernd, bietet aber eine besondere Chancenerweiterung. Das bedeutet auch, dass die Lehrenden vorbereitet sein müssen, falls eine Lernende oder ein Lernender den Austausch auf Grund von individuellen Umständen abbrechen möchte.

„Ich musste auch jemanden nach Hause schicken, einfach aus Heimweh und dann ist es ganz gut, wenn man in zwei Stunden wieder Zuhause ist. Das ist also wirklich, das darf man nicht unterschätzen“ (BK 3, M1:53–55).

Für das Tandem im Jahr 2019/2020 hat das BK 3 eine offene Anmeldung angeboten, anstatt eine komplette Klasse mitzunehmen. Das Interesse war sehr groß und die Plätze waren schnell vergeben. Dies war erfreulich für die Mitwirkenden, bringt aber auch neue Herausforderungen, weil die Gruppen der Lernenden sich vorher nicht kennen.

Dieses neue Vorgehen bringt Schwierigkeiten für die Integration der Mobilität in den Lehrplan mit sich. Die Lehrenden sind sich einig darüber, dass es ein Vorteil ist, wenn die Lernenden im Austausch das gleiche Ausbildungsniveau und in einem ähnlichen Bildungsgang absolvieren. Diese Aspekte sind aus Sicht der Lehrenden wichtiger als das gleiche Alter innerhalb der Gruppe. Wenn eine relativ große Gruppe an dem Tandem teilnimmt, kann es für diese Bildungs-

gänge eine organisatorische Herausforderung sein, zum Beispiel bei der Planung von Hospitationen oder Besuchen in Kitas oder Grundschulen.

Mehrarbeit der Lehrenden und die Fragilität der Personalfrage

Für diese grenzüberschreitende Zusammenarbeit entsteht Mehrarbeit. Es gibt keine zusätzliche Unterstützung, aber eine Unterrichtsstundenentlastung. Die Lehrende aus den Niederlanden hat argumentiert, dass es hilfreich wäre, wenn 10–20 Stunden im Jahresplan der Schule für die Planung des Tandems freigeschaltet werden könnten.⁷⁷

In diesem Tandem gibt es Verlässlichkeit und Vertrauen. Die Nachhaltigkeit des Austausches erfordert mit Blick auf die Zukunft Stabilität und die Verteilung der Arbeit auf verschiedene Kollegen. Die Stabilität ist fragil, solange nur sehr wenige Lehrende in jeder Institution mitwirken.

„Wir denken, dass es wichtig ist, dass es da so eine Verlässlichkeit gibt auf personeller Ebene. Die Erfahrungen haben wir auch mit anderen Schulen gemacht, das läuft eigentlich gut, aber dann gibt es Personalwechsel und plötzlich... Und deshalb haben wir uns dann überlegt, wir fahren immer und wir nehmen aber dann immer noch einen neuen Kollegen mit, der dann die Chance hat, das kennenzulernen, dass die auch die Erfahrungen machen und wer Lust hat, darf das dann gerne, aber dann bitte langfristig“ (BK 3, M1: 652–658).

Die Schulleitung des BK 3 versucht, die Lehrenden zu entlasten, indem zwei weitere KollegInnen mitgefahren sind. Eine Lehrende (BK 3, F2) hat argumentiert: *„Das war tatsächlich ein bisschen schwierig, also sich in so eine Rolle einzufinden, so eine Gruppe zu begleiten. Das heißt, wir gucken auch gerade wirklich, wie können wir sinnvoll und systematisch einarbeiten“* (BK 3, F2, 684–686). Zu den Aufgaben gehört zum Beispiel, Gastfreundschaft zu zeigen und an ein kleines Gastgeschenk zu denken, weil *„... dieses kleine Gastgeschenk, das ist mini, aber es hatte eine so große Wirkung damals bei euch“* (BK 3, F2: 696–696). Außerdem wurde anhand dieser Erfahrung deutlich, dass die Einarbeitung neuer Kollegen viel Zeit und Energie benötigt. Dennoch ist eine gute Einarbeitung unabdingbar:

„Aber wir müssen die jungen Kollegen, wenn sie die Dinge übernehmen wollen, systematisch mit einarbeiten. Wie geht das? Wie begleite ich eine Gruppe, dass ich nicht nur nebenherlaufe, ja? Wie helfe ich denen in Kontakt zu kommen mit den anderen Studierenden? Wie nehme ich selber Kontakt mit den Lehrern auf?“ (BK 3, F2: 699–703).

Logistische Herausforderungen

Zu den Aspekten der logistischen Herausforderungen gehören die Planung des Transports, der Hospitationen in den Schulen und anderen Bildungseinrichtungen, die finanzielle Planung und Abwicklung sowie Verwaltungsarbeiten wie z. B. das Stellen von Anträgen. Für Besuche an Bildungseinrichtungen sind zum Teil Führungszeugnisse erforderlich. Das ist eine besondere Notwendigkeit in diesem Bildungsgang.

„Also gerade bei den Hospitationen ist es schwierig. Letztes Jahr haben wir uns die Finger wund telefoniert, du und ich, um eine inklusive Schule zu finden. Viele haben dann doch Lehrermangel gehabt und haben gesagt, wir würden gerne, dass ihr kommt, aber es geht einfach hier nicht. Und wenn man dann so eine große Gruppe ankündigt und sagt, wir kommen mit 40, das ist schon schwieriger“ (BK 3, F2: 859–863)

In diesem Tandementwicklungsgespräch wurde deutlich, dass umfangreiche Planungen, Vorbereitung und strategisches Denken für den Austausch notwendig sind: *„Es ist einfach, es ist eine logistische Frage und eine, die frühzeitig beginnen muss“* (BK 3, F2: 867). Diese Herausforderungen gelten für beide Institutionen in diesem Tandem.

Die Nähe

Die geographische Nähe des Austausches lässt die Möglichkeit zu, dass Lernende, die mit der Situation nicht zurechtkommen, relativ schnell abgeholt und nach Hause gebracht werden können. Dies ist für Lernende, die noch nie ins Ausland gefahren oder noch nie ohne ihre Familien weggefahren sind, von Bedeutung, auch wenn es nicht die erste Reaktion auf Schwierigkeiten sein darf. Außerdem gibt es Lernende, die auf Grund familiärer Entscheidungen nicht an dem Austausch teilnehmen dürfen. Daher sind die Berichte von den Tandems für andere Lernende an der Schule von hoher Bedeutung. Zusätzlich gibt es die Berichte zur Präsentation der Schule auf der Homepage oder in der Schulzeitung.⁷⁸

Die Zeitdauer der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit

Eine Dauer von zwei bis vier Tagen wird von den Lehrenden in diesem Tandem als Maximum wahrgenommen. Bei den anderen zwei Tandems gibt es zum Ver-

⁷⁸ Die Möglichkeiten für Lernende, die nicht an solchen Austauschen und Fahrten teilnehmen können oder dürfen, sind auch von Bedeutung, liegen aber nicht im Rahmen des aktuellen Forschungsprojektes.

gleich jeweils eine Zeitdauer von fünf Tagen oder einem Tag. Hier stellt sich die Frage, ob eine Zeitdauer von zwei bis vier Tagen für eine *Euregio Mobility* ausreicht oder ob sie sogar optimal sein könnte. Der Lehrer vom BK 3 argumentiert, dass die Lernenden eine positive Bilanz ziehen sollten:

„Ja, das ist zur Zeitdauer. [...] Vom Leben her sollen die Studierenden sagen, schade dass es so kurz war“ (BK 3, M1: 128–130).

Wertschätzung der Zusammenarbeit

Die Lehrerin vom ROC 3 berichtet, dass der Enthusiasmus für den Austausch mit BK 3 zu wünschen übrig lässt, vor allen Dingen verglichen mit einer weiteren Fahrt an ihrer Schule nach Marokko („*Da ist immer eine Warteliste. Sogar nicht nur bei den Studenten, aber auch bei unseren Kollegen.*“ F1, 632). Jene Reise bezeichnet sie als „...*kein Austausch, das ist eine Reise nach Marokko. Das ist wirklich ein bisschen Unterricht und Spaß. Und unser Austausch ist wirklich, also die müssen ganz früh aufstehen, wir haben den ganzen Tag Programm*“ (ROC 3, F1: 642–644). Das Tandem verlangt von den Lehrenden viel:

„Und auch für meine Kollegen ist das, also es ist nicht nur Spaß, es wird auch was verlangt und deshalb bin ich sehr froh, dass jetzt die Unterstützung von Euregio kommt, dass wenigstens für meine Studenten keine Kosten dazukommen, aber für uns als Kollegen. Also ich bekomme von meinem Team keine Unterstützung in Stunden für Vorbereitung, das ist alles, was wir privat machen“ (ROC 3, F1: 646–649).

5.3.4 Dokumentation und Reflexion auf Projekt- und Akteurebene

Für beide Schulen steht die Nachbereitung in kleinen Gruppen im Fokus und auch interne Pressearbeit wie Artikel für die schulinterne Zeitung. Diese sind für die Schulleitung und für das weitere Umfeld der Berufsschule von Bedeutung. Berichte über das Tandem, die von Gruppen von Lernenden geschrieben worden sind, sind auf der Homepage von beiden Schulen veröffentlicht worden. Es gibt Präsentationen am Berufskolleg, sodass andere, die nicht mitgefahren sind, davon profitieren können.

Auf der Ebene der Teilnehmenden wird der Reflexion eine hohe Bedeutung beigemessen. Es wurde auch auf Reflexionsansätze verwiesen. Der Vorschlag, dass man Reflexion und Dokumentation durch die Teilnehmenden systematisch gestalten könnte, wurde positiv aufgenommen und es wurde über Möglichkeiten einer Einbindung von digitalen Tools zur Verankerung in der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Aktivitäten diskutiert. Die Verbesserung

der Reflexionsarbeit wurde konstruktiv aufgenommen und als Bestandteil des Kompetenzaufbaus u. a. in Bezug auf den eigenen Lernweg gesehen.

„Wir haben es, dass sie im Unterricht, [...]dann von dieser Fahrt berichten, den anderen Studierenden, die nicht da waren. Das glaube ich, aber jetzt nochmal mit dem Hinweis von Ihnen, kann auch nochmal systematischer sein, und sie müssen in der Erzieherausbildung von Anfang an ein Portfolio führen. Und eigentlich, vom Lernplan her, ist es erst im letzten Ausbildungsjahr prüfungsrelevant und verpflichtend, aber wir haben gesagt, wir machen das ab der Unterstufe, damit sie das lernen, ihren eigenen Lernweg zu dokumentieren. Und das wäre sicherlich, das nehme ich nochmal mit, jetzt ein Hinweis für diese 15, die dorthin gehen, schon von diesem Besuch jetzt, das mit aufzunehmen. Ja und dann machen sie, da gibt es verschiedenste Methoden, einen Brief an mich selber“ (BK 3, F2: 771–777)

Gerade in dem Ausbildungsbereich Erzieher/-in ist es wichtig, über die Lerneffekte und über die eigene Reflexion nachzudenken und zu berichten. Dieser Ansatz stellt möglicherweise eine Rückkopplung in den Lehrplan dar.

„Und das ist bei uns ja immer die doppelte Vermittlungspraxis, dass sie auch dann eben überlegen. Wie kann so etwas für Kinder aussehen? Wie ist die Bildungsdokumentation von Kindern? Aber das wäre sicherlich etwas, das würde ich gerne mit in die Bildungsgangkonferenz reinnehmen und für die didaktische Jahresplanung, dass das viel stärker noch gedacht wird, der rote Faden“ (BK 3, F2: 779–782).

Der Weg zur Nachhaltigkeit

Die Sicherung der Nachhaltigkeit des Tandems ist ein zentrales Ziel des Netzwerks Ler(n)ende Euregio und der Schulen. Diese Nachhaltigkeit soll darin bestehen, die grenzüberschreitende Zusammenarbeit zwischen Institutionen in der Grenzregion finanziell und organisatorisch unabhängiger zu gestalten. Wie mehrfach in den diversen Treffen in Kleve argumentiert wurde, hängt dieses Ziel mit der Einbindung der Mobilität in den Bildungsplan zusammen. Der Lehrer des BK 3 sieht die langjährige Zusammenarbeit als Voraussetzung für die Integration in die Arbeit an der Schule.

„Das Schöne über die Nachhaltigkeit, was du jetzt sagst, die Nachhaltigkeit besteht darin, dass, wenn ein Programm mehrjährig ist, man das im Stundenplan aufnehmen kann. Also, das wollen eigentlich alle Schulen. So, wir machen das nächstes Jahr wieder und wieder und wieder, dann passt es in den Stundenplan

und es ist viel besser auch integriert mit den anderen Lerninhalten in dem eigenen Curriculum“ (BK 3. M2: 152–156).

Die Mitwirkenden des Tandems brauchen eine Anerkennung und Wertschätzung dieser Arbeit in konkreter Form, z. B. durch Ermäßigungsstunden für Lehrende. Ein anderer Vorschlag der Lehrenden des ROC 3 für die Lernenden ist ein Eintrag der Teilnahme an der Mobilität in die Zeugnisse, um möglicherweise die Motivation der Lernenden zu steigern. Ein weiterer Faktor wäre, den Lernort Praxis intensiver zu beteiligen.

„Also ich finde, es muss irgendwie auch nochmal auf das Zeugnis oder es muss eine Bescheinigung geben, wenn sie daran teilgenommen haben, wenn wir das jetzt auch ausbauen, sodass sie das auch zeigen können, ich habe Interesse gehabt, an so ein Projekt mitzumachen. Und ich glaube, dass wir den Lernort Praxis auch noch ein bisschen stärker bei uns mit reinholen können ins Boot“ (ROC 3, F1: 334–338).

Dieses Tandem hat eine institutionelle Tradition, da es schon seit 2012 in dieser Konstellation besteht, und die Mitwirkenden daher ein implizites Verständnis ihrer Zusammenarbeit entwickelt haben. Das ist für die Pilotstudie ein Vorteil, aber für die Nachhaltigkeit des Tandems müssten auch weitere Kollegen aktiv mitwirken. Die Tandembesuche finden in vergleichsweise großen Gruppen statt. Zudem ist es eine Herausforderung für die Lehrenden, die Lernenden durch gemeinsame Aktivitäten zum Kommunizieren zu bewegen. Aus diesem Grund ist die Zeitdauer von vier Tagen bedeutend, da Kommunikation hier die nötige Zeit erhält, um sich zu entfalten. Die Reflexion des Erlebten ist für den Bildungsgang Erzieher/-in von besonderer Bedeutung, da dieser Prozess auch fachlich relevant ist.

Im nächsten Abschnitt wird auf *Euregio Mobility* eingegangen: wie sieht *Euregio Mobility* aus, was sind die Ziele davon und was ist das weitere Potenzial von *Euregio Mobility*?

5.4 Euregio Mobility: Gestaltungsformen, Erfahrungsgewinn und weiteres Potenzial

An dieser Stelle möchten wir unter dem Konzept *Euregio Mobility* die Besonderheiten von Mobilitäten und Bildungsaufenthalten in der Euregio Rhein-Waal auf-

zeigen. Hier knüpfen wir mit den Punkten zu *Euregio Mobility* der Einführung im Kapitel 1 an.

Punkte zu Euregio Mobility bezogen auf die Tandems

1. Euregio Mobility: Zur Stärkung des regionalen Lebensraums

Eine Stärkung des regionalen Lebensraums erfolgt durch den Austausch unter den Lernenden und Lehrenden, durch den Rollenwechsel zwischen Gast- und Gastgeberrolle, durch die Tandems und auch durch die Wettbewerbe und die Plattformen. Besuche finden in den ROCs und in den Berufskollegs statt. Zusätzlich gibt es Betriebsbesichtigungen und kulturelle und soziale Aktivitäten. Über diesen Weg erfahren Lernende und Lehrende mehr über die berufsbildenden Schulen, die Betriebe und die (Arbeits-)Kultur im Nachbarland. Kontakte werden mit den Schulen und auch mit Betrieben geknüpft.

2. Euregio Mobility: Kompetenzentwicklung

Durch die Tandems werden verschiedene Kompetenzen weiterentwickelt: soziale Kompetenz durch den direkten und persönlichen Austausch mit der Gruppe des Nachbarlandes; berufliche Kompetenz durch neue Erkenntnisse über die Ausbildung und den Beruf im Nachbarland; sprachliche Kompetenz dadurch, dass man sich in einer anderen sprachlichen Umgebung aufhält und Kommunikationsstrategien ausprobiert; interkulturelle Kompetenz, indem man wahrnimmt, wie in der Grenzregion Rhein-Waal miteinander umgegangen wird und auch wie Alltagssituationen wie zum Beispiel das gemeinsame Mittagessen wirken. ‚Hidden competences‘ werden durch die Entdeckung des Neuen und des Anderen in der Grenzregion (weiter-)entwickelt.

3. Euregio Mobility: Verankerung über Euregio Akteure‘

In der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit über die Tandems fällt auf, dass einige sehr aktive Teilnehmende unter den Lehrenden den Hauptteil der organisatorischen, curricularen und logistischen Planungsarbeit für den Austausch erledigen. Diese aktive Teilnahme ist für die grenzüberschreitende Zusammenarbeit unabdingbar. Sie bereiten die Austausche im Unterricht vor, führen sie mit den Lernenden durch, bereiten sie nach und reflektieren sie.

4. Euregio Mobility: Ein kooperativer Ansatz

Der kooperative Ansatz wird in der Tandemarbeit durch die Zusammenarbeit der aktiven Lehrenden an den Schulen deutlich. In diesem Kontext ist es hilf-

reich, dass die Lehrenden gleiche oder ähnliche Bildungsgänge vertreten, sodass gemeinsame curriculare Interessen bestehen. Über einige Jahre kann sich die Zusammenarbeit zum kooperativen Selbstläufer entwickeln, indem die Organisation und Planung der Austausche gut aufgeteilt werden können. Durch die geographische Nähe mancher Schulen unterstützen die Planungstreffen auch den kooperativen Ansatz durch die Entstehung sozialer Kontakte.

5. Euregio Mobility: Zusammenspiel von Lehrenden und Lernenden

In der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit mit den Tandems fällt auf, dass die Lernenden und Lehrenden eine gemeinsame Erfahrung vorbereiten, durchführen und nachbereiten. Alle teilen die Erfahrung als ‚Grenzgänger‘ und werden mit ungewohnten Situationen konfrontiert. Beide Gruppen teilen auch den Rollenwechsel zwischen Gast und Gastgeber.

6. Euregio Mobility: Verankerung in den Bildungsgängen

Für die grenzüberschreitende Zusammenarbeit in den Tandems ist die Verankerung in den Bildungsgängen eine vielversprechende Säule. Somit teilen die Gruppen der Lehrenden und Lernenden gemeinsame Interessen bezüglich der Ausbildung, des Berufs und des Curriculums. Die Betriebsbesichtigungen sind auch auf den jeweiligen Bildungsgang abgestimmt und gemeinsame Themen in der Ausbildung können identifiziert werden. Diese Verankerung kann bei den Lernenden ggf. auch das Interesse wecken, später (evtl. vorübergehend) im Nachbarland zu arbeiten.

7. Euregio Mobility: Niederschwelliges Angebot

Das Merkmal des niederschwelligen Angebotes ist bei den Tandems kennzeichnend. Für die Lernenden ist die Hürde, daran teilzunehmen, niederschwellig, da die Austausche von einer kurzen Zeitdauer sind und die Finanzierung, Planung und Durchführung von den Lehrenden organisiert werden.

Vielfalt und Flexibilität ist in den Tandems vorhanden. Alle drei Tandems interpretieren die grenzüberschreitende Zusammenarbeit unterschiedlich. Das hängt teilweise von der jeweiligen geographischen Lage ab und auch von den verschiedenen Bildungsgängen. Die Tandems arbeiten mit folgenden Formen: Buddy Konzept, Klassenaustausch über einige Tage und Tagesbesuche von Klassen. Die verschiedenen Ausrichtungen funktionieren für die jeweiligen Standorte und Bildungsgänge auf eine flexible Art und Weise.

Die folgende Grafik zeigt, wie die Gestaltung dieser grenzüberschreitenden Zusammenarbeit im weiteren Kontext eingebettet ist.

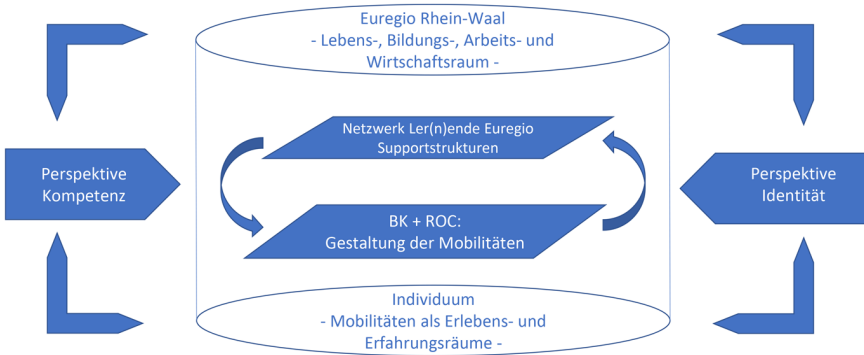


Abbildung 7: Euregio Mobility – Gestaltung der Mobilitäten (Quelle: Eigene Darstellung)

Die folgende Grafik verdeutlicht die Rolle der Lehrenden und der Lernenden im Netzwerk Ler(n)ende Euregio, mit einem Fokus auf die Handlungsfelder von *Navigating Euregio Mobility*:

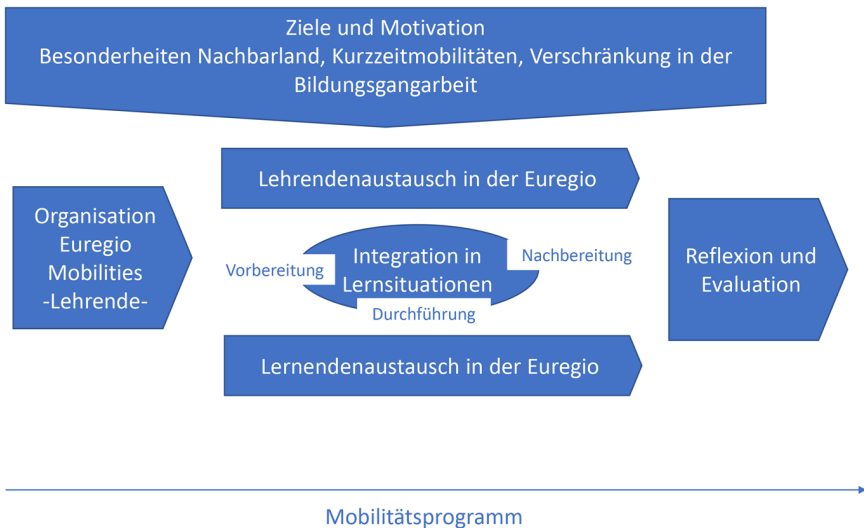


Abbildung 8: Navigating Euregio Mobility – Handlungsfelder von Mobilitäten (Quelle: Eigene Darstellung)

Euregio Mobility wird über die Möglichkeiten grenzüberschreitender Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden in Form nachhaltiger Tandems interpretiert, die über Bildungsgänge organisiert werden und sich wiederholen. Andere Gestaltungsformen sind ebenfalls möglich. Diese Tandems bieten positive Aspekte von *Euregio Mobility* in der Form von Kooperationen zwischen Individuen, Institutionen und Betrieben, persönlichen Kontakten und dem Kennenlernen sowohl des Arbeits- und Ausbildungsmarkts als auch der schulischen Kontexte in der Grenzregion.

Euregio Mobility hat das Potenzial, einen bedeutenden Beitrag für grenzüberschreitende Kooperation in der beruflichen Bildung zu leisten, da die Lehrenden und Lernenden viel voneinander und miteinander lernen können, sowohl im Bereich des jeweiligen Bildungsgangs als auch im Bereich interkultureller, persönlichen und sprachlicher Kompetenzen.

Im Folgenden werden wir die Eigenschaften und Potenziale auf Ebene der Entwicklung der Euregio Rhein-Waal und in Bezug auf den individuellen Erfahrungsgewinn für die Lernenden und Lehrenden herausstellen und Potenziale aufzeigen.

Euregio Mobility: Aspekte des Netzwerks Ler(n)ende Euregio

Einige Aspekte von *Euregio Mobility* im Kontext des Netzwerks Ler(n)ende Euregio können identifiziert werden. Sie definieren und umrahmen die Möglichkeiten und das Potenzial von *Euregio Mobility* und hängen insbesondere mit zwei Bereichen zusammen:

- Die Region Rhein-Waal
- Die berufliche Bildung in der Region Rhein-Waal

Diese zwei Bereiche sind, wie in der folgenden Grafik abgebildet, miteinander verbunden.

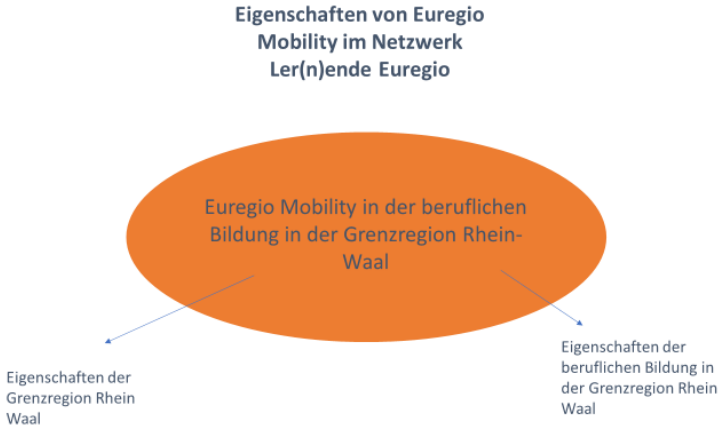


Abbildung 9: Eigenschaften von Euregio Mobility im Netzwerk Ler(n)ende Euregio (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Eigenschaften der Region Rhein-Waal werden in der folgenden Tabelle zusammengefasst und in Bezug auf die Gestaltung von Mobilitäten und Bildungsaufenthalten reflektiert.

Tabelle 21: Darstellung der Grenzregion (Quelle: Eigene Darstellung)

Geographische Lage	• Die geographische Nähe in der Grenzregion Rhein-Waal ist ein hilfreicher Faktor der Tandems, da die Entfernungen meistens gut mit öffentlichen Verkehrsmitteln oder mit dem PKW zu fahren sind. • Die Kosten dafür halten sich in Grenzen, vor allem verglichen mit Austausch, die eine Reise benötigen, die erheblich teuer wäre, wie zum Beispiel Flugreisen. • Diese geographische Nähe ist aber auch tückisch, da „über der Grenze“ viele Aspekte anders sind. Die Nähe kann täuschen: Es gibt Unterschiede in der Kultur, in der Sprache, in der Struktur der beruflichen Bildung und in der Arbeitskultur. • Für Lernende, die vielleicht noch nicht im Ausland waren, bietet das Netzwerk Ler(n)ende Euregio eine relativ niederschwellige Teilnahme an einem Aufenthalt im Nachbarland. • Für Lernende, die vielleicht noch nicht im Ausland gewesen sind, stellt diese Situation trotzdem eventuell eine große Herausforderung dar. • Zusätzlich wird die geographische Nähe zum negativen Faktor, wenn der Austausch „zu wenig Ausland“ bietet. <i>Euregio Mobility</i> bedeutet, mit den Vor- und Nachteilen der spezifischen geographischen Lage der Rhein-Waal Region flexibel und konstruktiv umzugehen.
--------------------	---

(Fortsetzung Tabelle 21)

Erfahrungen mit der Grenzregion	• Durch Erlebnisse in der Grenzregion ist es möglich, dass die Teilnehmenden über die Grenze gehen und über die Grenze denken und die Vorurteile, die es in der Grenzregion teilweise gibt, hinterfragen. Euregio Mobility bedeutet, flexibel und konstruktiv mit den Erfahrungen in und mit der Grenzregion umzugehen.
Berufliche Bildung in der Grenzregion	Die Berufsschulen in der Grenzregion unterscheiden sich in folgender Hinsicht: • Die ROCs sind regionale Bildungseinrichtungen und daher oft größer als die Berufskollegs in Deutschland. • Die ROCs bieten eher schulbasierte Ausbildungen an, mit eingebundenen Praktika. • Die Lernenden in Deutschland, die eine Ausbildung im Dualen System machen, sind an zwei Lernorten (Schule und Betrieb) tätig. • Die niederländischen Schulen haben internationale Koordinatoren. Diese Rolle gibt es an deutschen Berufskollegs nicht. Diese Koordinatoren haben viel Erfahrung im internationalen Kontext (beispielsweise mit Erasmus+) und können mit ihrem Wissen alle Tandems unterstützen und beraten. Die Lehrenden an den Berufskollegs in Deutschland übernehmen die Aufgaben in der internationalen Koordination und entwickeln dadurch weitere Kompetenzen. • Das Matching von den Bildungsgängen ist entscheidend für den Erfolg der Tandemarbeit, da der Austausch für die Teilnehmenden eine Relevanz und eine Resonanz hat. Wenn sowohl das Bildungsniveau der Studierenden als auch ihr Alter vergleichbar sind, ist das hilfreich für die Kommunikation. Das geteilte Interesse am Berufsweg führt zu Fragestellungen und Vergleichen. Euregio Mobility bedeutet, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu identifizieren und mit beiden zu arbeiten und zu kooperieren.
Betriebe und Institutionen in der Grenzregion	• Die aktive Teilnahme der Betriebe und Institutionen in den Tandems zeigt sich in Besichtigungen und auch in der Freistellung der Lernenden für den Tandemaustausch. • Diese Teilnahme hängt von der Vertrauensbasis zwischen den Lehrenden und Lernenden und den Betrieben ab. • Positive Pressearbeit ist ein möglicher Zugewinn für die Betriebe und Institutionen. • Ein anderer Beitrag kann darin bestehen, dass die Lernenden mit neuen Erkenntnissen zurückkommen, die für den Betrieb oder die Institution hilfreich sein können. Euregio Mobility bedeutet, den Arbeitsmarkt in dieser Grenzregion kennenzulernen und wahrzunehmen.

(Fortsetzung Tabelle 21)

Sprache	• An den beteiligten berufsbildenden Schulen nicht von zentraler Bedeutung, obwohl im Bildungsgang Einzelhandel mit einer vorhandenen Vokabelliste gearbeitet wird. • Trotzdem erleben die Lehrenden und Lernenden den Sprachkontext der Grenzregion und werden auf die andere(n) Sprache(n) aufmerksam gemacht. • Die Lernenden werden für andere Sprachen sensibilisiert. In diesem Kontext stehen Niederländisch und Deutsch natürlich im Mittelpunkt, aber andere Sprachen wie Arabisch, Türkisch und Englisch sind auch für die Lernenden relevant. Euregio Mobility bedeutet, die sprachliche Vielfalt dieser Region wahrzunehmen und sich dafür zu sensibilisieren.
„Win-Win“ Ansatz	• Die grenzüberschreitende Zusammenarbeit kann für die Lernenden als „Win-Win Situation“ betrachtet werden: jeglicher Lernzuwachs, Kompetenzentwicklung und Erhöhung des (Selbst-) Bewusstseins, sowohl in Bezug auf den eigenen Berufsweg als auch auf die Gestaltung des Berufswegs im anderen Land, ist ein Gewinn. • Falls der Austausch jedoch nicht optimal läuft, haben die Lernenden von der zeitlichen und finanziellen Investition her nicht viel zu verlieren. Euregio Mobility bedeutet, eine Gelegenheit wahrzunehmen und anzubieten, die für alle Teilnehmenden ein positives Erlebnis sein kann.

Zusätzlich zu den Eigenschaften der Region sind die Eigenschaften der beruflichen Bildung ein wichtiger Bereich von *Euregio Mobility*. Ausgewählte Eigenschaften werden in der folgenden Tabelle dargestellt.

Tabelle 22: Euregio Mobility: Ausgewählte Eigenschaften der beruflichen Bildung in der Grenzregion (Quelle: Eigene Darstellung)

Systemfaktoren	• Auswirkungen von Unterschieden in den Bildungssystemen: das duale System und der eher schulbasierte Ansatz in den Niederlanden. • Die niederländischen Berufsschulen sind regional ausgerichtet, und daher größer als die deutschen Berufskollegs. • Unterstützung durch Regierung und Behörden läuft in den beiden Grenzregionen nicht identisch. Euregio Mobility bedeutet, mit den unterschiedlichen Systemfaktoren flexibel und konstruktiv umzugehen.
Faktoren in den Bildungsgängen: Man weiß, wie der eigene Beruf im Nachbarland aussieht.	• Umgang mit unterschiedlichen curricularen Interessen. • Umgang mit den Unterschieden in den Rollen der Betriebe in der Grenzregion. • Unterschiede in den Lernkulturen. • Mobilitäten müssen im Schuljahr integriert werden (in Bezug auf Prüfungen, Schulferien, Praktika usw.).

(Fortsetzung Tabelle 22)

	• Im Austausch vergleichen sowohl Lehrende als auch Lernende die Lehr- und Lernmethoden in den Schulen. • Es gibt einen intensiveren Gebrauch von digitaler Infrastruktur und digitalen Lehr- und Lernmethoden in den Niederlanden. Euregio Mobility bedeutet, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Beruf und im Bildungsgang als Lerngelegenheit wahrzunehmen.
Personalfaktoren	• Langjährige und vertrauensbasierte Zusammenarbeit. • Die Schulleitungen sind offen für Mobilitäten und betrachten sie als eine positive Aktivität. • Die Rolle der Internationalen Koordinatoren existiert in den Niederlanden, aber nicht in Deutschland. Euregio Mobility bedeutet, dass die Teilnehmenden langjährig und nachhaltig miteinander kooperieren.
Interkulturelle Faktoren: Man entwickelt ein Gespür für die Sitten und Gebräuche der anderen. Man lernt, sich in der Nachbarsprache verständlich zu machen. (Taal Verbindt, o. J.)	• Sprache, Essensgewohnheiten. Verständnis von (in)formellerem Umgang in Schule und Betrieb. Euregio Mobility bedeutet für die teilnehmenden Lernenden und Lehrenden, dass sie offen für die Kultur des Nachbarlandes sind oder dafür offener werden.

Euregio Mobility: Erfahrungsgewinn

Der Fokus der Beschreibungen der Arbeit des Netzwerks Ler(n)ende Euregio in den Tandems liegt auf dem Erfahrungsgewinn sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden. In der folgenden Tabelle werden in einem ersten Schritt bestimmte Ziele des Netzwerks Ler(n)ende Euregio kurz beschrieben. Die Ziele befassen sich mit Kompetenzentwicklung, neuen Perspektiven/Lernzuwachs und Kommunikation.

Tabelle 23: Ziele der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung in der Grenzregion (Quelle: Eigene Darstellung)

Kompetenzentwicklung: bei Lernenden und Lehrenden	• Interkulturelle Kompetenzen: Im Umgang mit dem Kontext der Grenzregion. • Soziale Kompetenzen: Im Umgang mit den Lehrenden und Lernenden in der Grenzregion und auch im Alltagskontext. • Kompetenzentwicklung im Beruf (Blick auf andere Lern- und Arbeitsprozesse, Vergleich mit den bekannten Prozessen). Ein Verständnis dafür aufzubauen, dass es andere Ansätze und Lösungen geben kann als die, die man schon kennt. • Euregionale Kompetenzen. • Hidden competences. <i>Euregio Mobility</i> bedeutet, dass die Lernenden und die Lehrenden eine Gelegenheit erhalten, Kompetenzen zu entwickeln und zu entdecken, die in der Ausbildung in dieser Form sonst nicht hervorgehoben werden.
Neue Perspektiven, Freude am Entdecken und Lernzuwachs	• Dokumentation und Reflexion des Erlebten können zu neuen Erkenntnissen führen. • Lernende und Lehrende: soziale Kontakte können aufgebaut werden und über längere Zeit bestehen. • Lernende: Die Erfahrung wirkt sich möglicherweise in den Bewerbungsunterlagen positiv aus. • Schulen und Betriebe: Pressearbeit und Berichte über die Zusammenarbeit über die Grenze kann zum positiven Image der Schule oder des Betriebs beitragen. <i>Euregio Mobility</i> bietet neue Erkenntnisse, die für den weiteren Ausbildungsweg, für die berufliche Zukunft und auch für die Institutionen wichtig sein können.
Kommunikation	• Das Ziel, dass alle Teilnehmenden miteinander kommunizieren, liegt im Zentrum dieser grenzüberschreitenden Zusammenarbeit. Diese Kommunikation ist im wechselseitigen Fokus auf die jeweilige Grenzregion verankert. <i>Euregio Mobility</i> fordert alle Teilnehmenden auf, ihre Kommunikationskompetenz zu erweitern und zu hinterfragen.

Die folgende Abbildung fasst einige Aspekte des Erfahrungsgewinns zusammen, die anschließend weiter beschrieben werden.

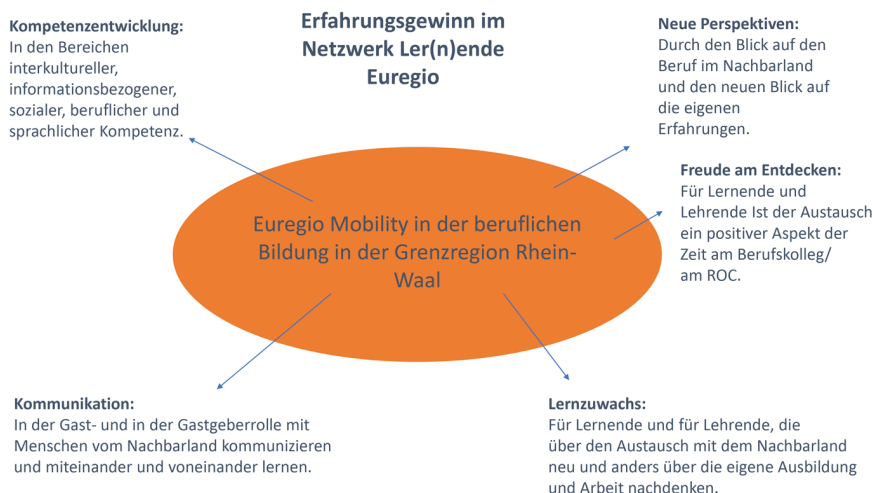


Abbildung 10: Erfahrungsgewinn im Netzwerk Ler(n)ende Euregio (Quelle: Eigene Darstellung)

Kompetenzentwicklung: interkulturelle, informationsbezogene, soziale, berufliche und sprachliche Kompetenzen

Euregio Mobility bietet die Möglichkeit und das Potenzial, diverse Kompetenzen zu entwickeln und zu entdecken. Dies gilt sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden. Diese Kompetenzen sind beispielsweise: Fremdsprachenkompetenz, Informationskompetenz und auch interkulturelle Kompetenz, die die anderen beiden verbindet. Die Teilnehmenden werden sensibilisiert für die Situation im Nachbarland.

Weitere Aspekte sind beispielsweise, dass die Teilnehmenden folgende Erfahrungen und Einstellungen gewinnen: Offenheit für das Nachbarland, Erfahrung in der Ausbildungs- und/oder Arbeitswelt des Nachbarlandes und Interesse an der Kultur und an der Sprache des Nachbarlandes.

Bezüglich der euregionalen Kompetenzen betont das Netzwerk Ler(n)ende Euregio die folgenden Aspekte (Taal Verbindt o. J.):

- Man entwickelt ein Gespür für die Sitten und Bräuche der anderen;
- Man lernt, sich in der Nachbarsprache verständlich zu machen;
- Man weiß, wie der eigene Beruf im Nachbarland aussieht, mit dem Ziel:
 - Gemeinsam sorgen diese Kompetenzen dafür, dass man den richtigen Umgang mit Auftraggebern, Kunden und Kollegen aus dem Nachbarland erlernt.

Neue Perspektiven

Die Teilnehmenden gewinnen durch den Blick auf den Beruf, auf die Betriebe und auf die Bildungseinrichtungen im Nachbarland einen neuen Blick auf die eigenen Erfahrungen. Mit der Doppelrolle als Gast oder Gastgeber gibt es einen oder mehrere Perspektivenwechsel, worüber die Teilnehmenden neue Erkenntnisse gewinnen können.

Freude am Entdecken

Die Mobilitäten sollen eine positive Erfahrung sein, die für alle Beteiligten lange im Gedächtnis bleibt. Dies trifft sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden zu. Da die Lehrenden hierfür zusätzliche Arbeit leisten, ist es von Bedeutung, dass sie in der interkulturellen grenzüberschreitenden Zusammenarbeit auch Positives erleben.

Lernzuwachs

Die Mobilitäten bieten die Möglichkeit, neue Aspekte der eigenen Ausbildung und des eigenen Berufs wahrzunehmen und zu erleben. Sie können dazu führen, dass die Teilnehmenden während der Besuche in den Betrieben und an den Schulen neues Wissen sammeln und andere Fragestellungen entwickeln.

Kommunikation: Wechselseitige Besuche und Rollenwechsel

Der Wechsel zwischen Gast- und Gastgeberrolle kann zu Erkenntnissen in beiden Ländern der Grenzregion und zu neuen Erfahrungen, sowohl bezogen auf das eigene bekannte Lebensumfeld als auch über den besuchten Kontext, führen. Die Organisationsform der Tandems ist hier hilfreich, da es eine Kooperation zwischen den Institutionen gibt, die idealerweise langjährig ist. Diese Doppelrolle kann sowohl zu interkulturellen Erkenntnissen als auch zu einem neuen Umgang mit einer anderen Sprache und Kultur und auch zu Vergleichen der Ausbildungen und der beruflichen Zukunft und des Arbeitsalltags führen, nämlich durch einen Prozess von Miteinander- und Voneinander-Lernen.

Euregio Mobility: Rahmen und Struktur des Erlebten und Erreichten

Was genau erreicht *Euregio Mobility*? Wie wird das dokumentiert und festgelegt? In der folgenden Tabelle wird das bisher Erreichte im Netzwerk zusammengefasst.

Tabelle 24: Ziele und Durchführung: Rahmen und Struktur (Quelle: Eigene Darstellung)

Rahmen: Rückblick auf die Arbeit der Ler(n)enden Euregio	• Über 20 Jahre Arbeit im grenzüberschreitenden Bereich. • Fokus auf beruflicher Bildung. • Die Zeitlinien von der KBA beschreiben die Chronologie dieser Arbeit. • Bedeutende Quelle an Erfahrungen, Kontakten, praktischer Unterstützung und Beratung. • Ler(n)ende Euregio hilft, mit der langjährigen Erfahrung, beim Lösen von Herausforderungen. Euregio Mobility bietet eine langjährige Erfahrung in dieser Grenzregion, von der die teilnehmenden Lernenden und Lehrenden und die Institutionen profitieren.
Rahmen: Veröffentlichungen und Website	• Quellen für Lernende, Lehrende, Schulleitungen und Betriebe: Beschreibungen der Systeme, der bisherigen grenzüberschreitenden Zusammenarbeit, hilfreiche Organisationen, Filme über Erlebnisse von Lehrenden und Lernenden, Links zu Quellen, die sprachlich unterstützen. • Die Website dient auch als Pressearbeit – Schulen und Betriebe sehen ihre Arbeit dort für die Öffentlichkeit zusammengefasst. Euregio Mobility bedeutet, dass hilfreiche Quellen für alle gesammelt und zugänglich gemacht werden.
Struktur: Unterstützung durch das Euregio Management Team	• Den Schulen wird praktische Hilfe angeboten, zum Beispiel bei Anträgen und Budgetierung. • Das Team hilft bei dem Matching Prozess der Schulen und bietet Beratung und sprachliche Unterstützung (dolmetschen) an. • Autorisierte Beschreibungen von einigen Berufen, sodass ein Vergleich zwischen den Ausbildungen in den beiden Ländern ermöglicht wird. Euregio Mobility bedeutet, dass es Strukturen gibt, die die Teilnehmenden bei Bedarf unterstützen, sodass neue teilnehmende Schulen die bisherigen Erkenntnisse/Erfahrungen nutzen können.
Struktur: Events	• Regelmäßige Wettbewerbe in bestimmten Ausbildungsbereichen, oft in Kalkar, als Angebot für Berufsschulen in der Grenzregion. • Empowerment Projekte, die an Lernende gerichtet sind, die Unterstützung bei der Berufsfindung suchen und ihr Selbstbewusstsein steigern wollen. Euregio Mobility bietet eine Vielfalt an Veranstaltungen, zur Förderung des Austausches in der Grenzregion.

Weiteres Potenzial von Euregio Mobility

Euregio Mobility im Netzwerk der Ler(n)enden Euregio Rhein-Waal bietet sehr viele Erlebnisse und Räume. Es gibt jedoch auch weiteres Potenzial, das auf diesen Faktoren aufbauen kann.

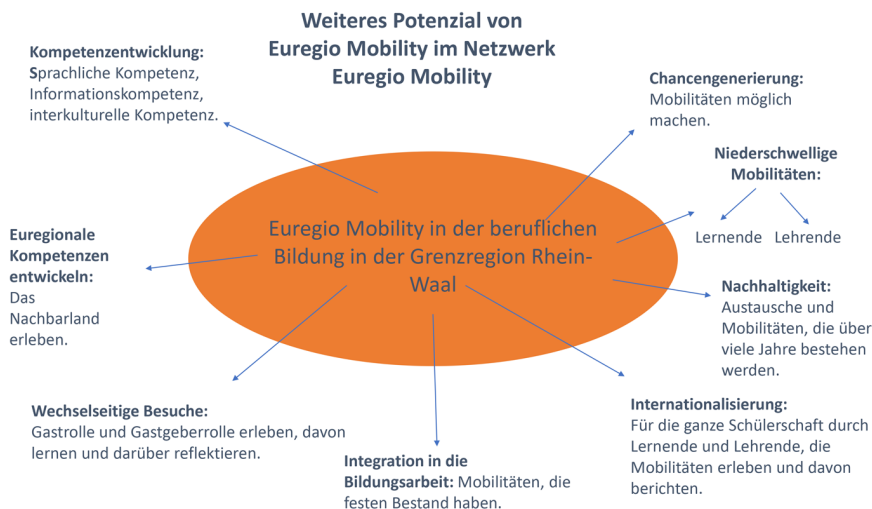


Abbildung 11: Euregio Mobility: Weiteres Potenzial (Quelle: Eigene Darstellung)

Euregio Mobility wird insbesondere über das gemeinsam Erlebte von Lernenden, Lehrenden, Schulen und Betrieben definiert. Zwei Besonderheiten von *Euregio Mobility* machen diese grenzüberschreitende Zusammenarbeit aus. Diese Aspekte könnten weiter ausgebaut werden:

- Internationalisierung der Schule
- Chancengenerierung

Internationalisierung der Schule

Lehrende, die grenzüberschreitend in den Tandems arbeiten, können Multiplikatoren für die eigene Institution und alle Lernenden sein. Die grenzüberschreitenden Erfahrungen, Erlebnisse und Erkenntnisse der Lehrenden und der internationalen Koordinatoren können in anderen Kursen eingesetzt werden, sodass die Lernenden von dieser Zusammenarbeit in der Grenzregion profitieren.

Weiteres Potenzial besteht im Bereich der Lehrerbildung. Inwieweit könnte grenzüberschreitende Zusammenarbeit in die Lehrerbildung eingebunden werden, sodass angehende Lehrende auf die Chancen und Herausforderungen der Zusammenarbeit in der Grenzregion vorbereitet und sensibilisiert werden?

Chancengenerierung

Inwieweit kann argumentiert werden, dass das Netzwerk Ler(n)ende Euregio einen Beitrag zur Chancengenerierung leisten kann? *Euregio Mobility* kann durch das Angebot der Austauschmöglichkeiten der Tandems einen positiven Beitrag zur Chancengenerierung leisten, da die Tandems im Rahmen des Netzwerks Ler(n)ende Euregio eine niederschwellige Möglichkeit bieten, sodass Lernende, die in internationalen Austausch eher unterrepräsentiert sind, an einem *Euregio Mobility* teilnehmen können.

Die Ziele von *Euregio Mobility* sind im Einklang mit einem Mobilitätskonzept, das niederschwellige Angebote möglich macht, sowohl für Lernende als auch für Lehrende. Diese Niederschwelligkeit gilt für die mögliche Zeitdauer der Mobilitäten und die geringen Kosten für Reisen. Übernachtungskosten sind bei der Planung und Durchführung nicht unbedingt notwendig, da die Lehrenden für Planungstreffen auch nach Hause fahren können. Diese niederschweligen Angebote machen die Beteiligung für Gruppen von Lernenden möglich, die sonst vielleicht nicht international mobil wären. Dies gilt auch für junge Frauen, deren kulturelles Umfeld es nicht erlauben würde, dass sie im Rahmen einer Mobilität übernachten.

Die organisatorische Gestaltung fördert eine niederschwellige Beteiligung seitens der Lernenden, da die Bildungsaufenthalte von relativ kurzer Dauer sein können, das Organisatorische größtenteils von Lehrenden und internationalen Koordinatoren in der eigenen Institution durchgeführt wird und sie das Erlebnis mit anderen Lernenden ihres Bildungsgangs durchlaufen. Es gibt viele Unterstützungsfaktoren, die den Bildungsaustausch für alle Lernenden erreichbar machen.

Die grenzüberschreitende Zusammenarbeit in der Grenzregion bietet eine Option zum internationalen Austausch, die durch die geographische Nähe und relativ niedrige Kosten für Lernende in Frage kommt, die sonst vielleicht nicht eine Chance hätten, ins Ausland zu fahren. Der niederschwellige Organisationsaufwand für die Lernenden ist somit ein Faktor.

Da in der Grenzregion die Berufskollegs und ROCs oft geographisch nicht sehr weit auseinanderliegen, sind niedrigschwellige Lehrendenmobilitäten zur Organisation der Mobilitäten und zur Förderung langjähriger Zusammenarbeit auch möglich. Diese nachhaltige Verbindung fördert die Motivation und Bereitschaft der Akteure vor Ort, und fördert die Entwicklung und Erhaltung von Vertrauen und Kontinuität, auch durch die gewonnene Kenntnis der wechselseitigen Strukturen und Ansätze. Diese Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und

der Organisation der Bildungsaustausche sind mit einem logistisch gesehen überschaubaren (wenn auch immer noch deutlichen) Aufwand verbunden.

Euregio Mobility: Weiteres Potenzial

Bereiche, die weiterentwickelt werden könnten, sind:

- **Kompetenzentwicklung:** Wie werden die relevanten Ziele und deren Verwirklichung im Bereich der angestrebten euregionalen Kompetenzentwicklung definiert, erreicht und dokumentiert?⁷⁹
- **Digitale Zusammenarbeit:** Zusätzlich zu den Bildungsaustauschen kann, besonders im Kontext der Lehr-Lernerfahrungen mit der COVID-19-Pandemie, digitaler Austausch ausgebaut und entwickelt werden.
- **Curriculare Verankerung und Integration in die Bildungsarbeit:** Wie kann die Arbeit von *Euregio Mobility* in den jeweiligen Bildungsplänen verankert werden? *Euregio Mobility* bietet das Potenzial, Bildungsaufenthalte in die Bildungsarbeit zu integrieren. Dies wird dadurch ermöglicht, dass die teilnehmenden Lehrenden und Lernenden den gleichen oder einen ähnlichen Bildungsgang vertreten.
- **Nachhaltigkeit:** Die Zukunft der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit zu sichern ist eine große Herausforderung, da logistische, finanzielle und kommunikative Voraussetzungen erfüllt werden müssen. Daher ist es von großer Bedeutung, dass das Netzwerk der Ler(n)enden Euregio lebt und sich weiterentwickelt. In diesem Zusammenhang stellen sich die Fragen: Wie bauen die Mobilitäten aufeinander auf? Inwieweit fängt die grenzüberschreitende Zusammenarbeit mit jeder Gruppe von Lernenden immer neu an?

Für Nachhaltigkeit in diesem Sinne ist es unabdingbar, dass die Ziele und die Leistungen der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung der Grenzregion Rhein-Waal präzisiert, dokumentiert und reflektiert werden. Ein erklärtes Ziel des Netzwerks Ler(n)ende Euregio ist, dass diese Arbeit nachhaltig gestaltet werden kann und in beiden Systemen der beruflichen Bildung einen festen Platz bekommt. Dieses Ziel hängt von

79 Ziele für die Lernenden werden so definiert: Man entwickelt ein Gespür für die Sitten und Gebräuche der anderen. Man lernt, sich in der Nachbarsprache verständlich zu machen. Man weiß, wie der eigene Beruf im Nachbarland aussieht. Gemeinsam sorgen diese Kompetenzen dafür, dass man den richtigen Umgang mit Auftraggebern, Kunden und Kollegen aus dem Nachbarland erlernt.

Ziele für die Lehrenden werden so definiert: Man entwickelt ein Gespür für die Sitten und Gebräuche der anderen. Man lernt, sich in der Nachbarsprache verständlich zu machen. Man weiß, wie die jeweilige Ausbildung und der Beruf im Nachbarland aussehen. Gemeinsam sorgen diese Kompetenzen dafür, dass man im Unterricht einen Beitrag dazu leistet, dass die Auszubildenden den richtigen Umgang mit Auftraggebern, Kunden und Kollegen aus dem Nachbarland erlernen. (Taal Verbindt)

der Qualität der Zusammenarbeit, der Stabilität der Finanzierung und den relevanten Einstellungen in der Berufsbildungspolitik ab.

6 Digitalisierung als Chance und Herausforderung für Mobilitäten

Einführend sei der Blick auf eine theoretische sowie begriffliche Einordnung der Digitalisierung gerichtet, sodass vor diesem Hintergrund eine Einbettung in den vorliegenden Kontext der Pilotstudie erfolgen kann.

Im weitgefassten Sinne ist unter *Digitalisierung* die „digitale Umwandlung und Darstellung bzw. Durchführung von Information und Kommunikation oder die digitale Modifikation von Instrumenten, Geräten [...] [und] die digitale Revolution“ zu verstehen (Bendel 2019, S. 62). Des Weiteren werden im Zuge der Digitalisierung Automatisierungen in jeglichen Kontexten, aber auch innovative Lösungen sowie Modernisierungen von Arbeitsabläufen intendiert (ebd., S. 62 f.). Resultierend stehen Flexibilisierung und Individualisierung von Arbeits- und Lebenswelten im Vordergrund von Digitalisierungsprozessen (ebd., S. 63). Dies zeigt, dass es sich um einen sehr breit gefassten Begriff handelt, sodass in diesem Sinne ebenso von digitaler Transformation gesprochen werden kann (ebd., S. 63).

Im Kontext der vorliegenden Pilotstudie erfolgt keine inhaltliche Differenzierung zwischen den Begriffen *Digitalisierung* sowie *digitale Transformationsprozesse*, wohlwissend, dass die einschlägige Literatur durchaus Unterschiede auführt (ebd., S. 62 f.).

Im Rahmen einer thematischen Einbettung ist es jedoch von Bedeutung, den Begriff vor dem Hintergrund des jeweiligen Kontextes zu beleuchten, sodass im Folgenden der Fokus auf Digitalisierung im beruflichen Bildungssektor liegt. Die Digitalisierung eröffnet einerseits neue Zugänge zu innovativen Bildungslandschaften und bietet somit Potenziale, neue curriculare, didaktische und methodische Bildungsansätze zu entwickeln und langfristig zu etablieren. Andererseits ruft die digitale Bildungsrevolution ebenso Herausforderungen und Anforderungen nicht nur auf politischer, sondern auf institutioneller und individueller Ebene hervor (Ladel/Knopf/Weinberger 2018, S. VII f.). Der durch Digitalisierung verursachte Wandel und die daraus resultierenden Änderungen sowie Neuerungen wirken sich besonders stark im Bildungsbereich aus, sodass eine Revolution von Bildungsprozessen und schulischen Aktivitäten unerlässlich erscheint (NRW 4.0 2018, S. 2 ff.).

Angesichts der Pilotstudie stehen digitale Transformationsprozesse und damit innovative Gestaltungsmöglichkeiten von Mobilitätsprozessen im Netzwerk Ler(n)ende Euregio insbesondere an den Bildungsinstitutionen im Mittelpunkt der weiteren Ausführungen dieses Kapitels. In diesem Kontext umfasst Digitalisierung respektive digitale Transformation die Einführung von mediengestützten Maßnahmen und/oder Methoden, welche bisherige analoge Aktivitäten und Prozesse an den Schulen oder im Netzwerk vornehmlich ergänzen und digital begleiten. Demzufolge werden einerseits digitale Schnittstellen auf individueller und schulischer Ebene, andererseits auch grenzüberschreitend zwischen den Tandems sowie im Netzwerk Euregio geschaffen. Vor diesem Hintergrund sehen wir in der Digitalisierung von Mobilitäten zunächst das Potenzial, schulische Aktivitäten zu verankern und dadurch kontinuierliche Bildungsstrukturen vor Ort und innerhalb der Tandems zu etablieren, sodass langfristig eine digitale Mobilitätslandschaft im Netzwerk entwickelt und verstetigt werden kann. Im weitgefassten Sinne leistet die Digitalisierung von Mobilitätsprozessen einen wesentlichen Beitrag, dem Ruf nach Nachhaltigkeit und Verstetigung im euregionalen Lebensraum und Bildungsraum zu folgen sowie euregionale Ausbildungsstrukturen zu innovieren (KBA 2019, S. 19 ff.).

Hieraus geht implizit hervor, dass digitale Transformationsprozesse Veränderungen auf individueller, organisatorischer sowie gesellschaftlicher Ebene herbeiführen (Ladel et al. 2018, S. VII f.). Diese drei Ebenen werden in Anlehnung an den zuvor adressierten Bezugsrahmen schrittweise untersucht, um die u. E. maßgebenden Potenziale von digitalen Maßnahmen und Methoden im Zuge eines Mobilitätsprogramms zu akzentuieren:

1) Individuelle Ebene:

Vorrangig werden digitale Maßnahmen sowie mediengestützte Methoden im Rahmen von Mobilitäten von Subjekten, von Lehrenden und Lernenden, getragen. Aus diesem Grund wirken sich digitale Transformationsmaßnahmen in einem besonders hohen Ausmaß auf diese Personengruppen aus. Dies wiederum erfordert das Erlernen respektive die Weiterentwicklung von (neuen) Fähigkeiten sowie eine intensive Auseinandersetzung im Umgang sowie in der inhaltlichen und methodischen Gestaltung von digitalen Lehr- und Lernprozessen/-einheiten. Gleichermäßen führen Kommunikationsabläufe zu Änderungen von Verhaltensstrukturen (Ladel et al. 2018, S. VII).

2) Organisatorische Ebene:

Auf organisatorischer Ebene werden vor allem Arbeits- und Handlungsabläufe innerhalb der Bildungsinstitutionen sowie zwischen den Tandems und zu Ausbildungsbetrieben Vernetzungsstrukturen im Zuge der Digitalisierung intendiert und ausgebaut. Die dadurch neuentstehenden Kommunikationsprozesse werden auch auf dieser Ebene angesprochen und erfordern ebenso innovative Anpassungsstrategien. Demzufolge rücken bestehende Wissens- und Erfahrungsbestände der Institutionen bzw. beteiligten Personen im Mobilitätsprogramm in den Vordergrund und lassen ein zentrales Wissensmanagement als unerlässlich für das Netzwerk erscheinen (ebd., S. VII f.).

3) Gesellschaftliche Ebene:

Die Digitalisierung impliziert auf gesellschaftlicher Ebene die Verankerung von nachhaltigen Strukturen im Bildungswesen, sodass die Entwicklung einer digitalen Mobilitätslandschaft sowie deren langfristige Verstetigung im Netzwerk stets im Fokus steht. Darüber hinaus geht die Sicherung von Qualität schulischer Aktivitäten sowie der euregionalen Ausbildungsstruktur mit dem Nachhaltigkeitsgedanken einher (ebd., S. VIII).

Vor diesem Hintergrund wird ersichtlich, dass der digitale Wandel, insbesondere in der Bildung, zu enormen Veränderungen führt, sodass auf unterschiedlichen Ebenen bisherige Arbeits-/Handlungs-/Verhaltens- sowie Kommunikationsstrukturen aufgebrochen und gleichsam innoviert werden müssen. Die in den vorherigen Kapiteln aufgearbeiteten Inhalte im Rahmen der zugrundeliegenden Pilotstudie verdeutlichen das maßgebende Desiderat in einer differenzierten Auseinandersetzung mit Blick auf Digitalisierung von einem Mobilitätsprogramm im Netzwerk Ler(n)ende Euregio. Aufgrund dessen formulieren wir übergeordnete forschungsleitende Fragestellungen, die nachstehend empirisch überprüft werden:

Welche Chancen und Herausforderungen bietet Digitalisierung im Rahmen von Mobilitäten im Netzwerk Ler(n)ende Euregio auf kontextueller bzw. schulischer Ebene, insbesondere aber auf individueller Ebene?

Welche konkreten digitalen Maßnahmen eröffnen Potenziale und wie können diese von Subjekten im Netzwerk gestaltet und umgesetzt werden?

Wie können ebendiese Potenziale im Netzwerk Ler(n)ende Euregio genutzt, transferiert und langfristig in einem Mobilitätsprogramm verstetigt werden?

6.1 Rahmenbedingungen für Digitalisierungsmaßnahmen in berufsbildenden Kontexten in Deutschland und in den Niederlanden

Neben einer Einordnung in den Kontext der Pilotstudie bedarf es ergänzend einer Heranführung an die Rahmenbedingungen für Digitalisierungsmaßnahmen im beruflichen Bildungswesen zur weiteren kontextuellen Kontrastierung. Hierzu fokussieren wir rahmende Bezugspunkte des deutschen sowie niederländischen Bildungswesens. An dieser Stelle navigieren Vergleichskriterien, basierend auf unseren literarischen Befunden, ebendiese Gegenüberstellung.

Der Blick in die Literatur verrät, dass bereits eine Vielzahl an Studien in Deutschland die genannte Thematik in den letzten Jahren verstärkt untersucht hat (u. a. Bertelsmann Stiftung 2020; Bos et al. 2014; NRW 4.0 2016; Statista 2020). Es wird ersichtlich, dass zwar grundlegende Konzepte für Digitalisierung im Bildungswesen vorliegen, dennoch mangelt es an deutschen Schulen nicht nur an zielführenden Umsetzungsstrategien, vielmehr bedarf es eines Ausbaus elementarer Rahmenstrukturen auf rechtlicher, technischer sowie letztlich personeller Ebene (Bertelsmann Stiftung 2020, S. 6 ff.; KMK 2017). Vor diesem Hintergrund offenbaren die Studienergebnisse eine besonders starke Betroffenheit des beruflichen Bildungskontextes in Deutschland (Bertelsmann Stiftung 2020, S. 6). Jedoch fungiert das Strategiepapier der KMK zur Bildung in der digitalen Welt als flankierendes Gerüst, das maßgebende Anknüpfungs- und Erweiterungspotenziale in diesem Gebiet darlegt (KMK 2017).

Die Vorreiterrolle im gesamten europäischen Raum hat seit Jahren das niederländische Bildungswesen inne, das u. a. durch die staatlich geförderte Bildungsinstitution Kennisnet maßgeblich unterstützt wird (Bos et al. 2014, S. 138). Bereits Anfang der 1980er Jahre initiiert Kennisnet das stetige Vorantreiben digitaler Bildung im gesamten niederländischen Bildungssystem (ebd., S. 122). Im Gegensatz zu Deutschland demonstriert eine Studie der Organisation Kennisnet in Zusammenarbeit mit der KBA Nijmegen eine beinahe flächendeckende Verankerung digitaler Transformationsprozesse im Bildungswesen (Allgemeinbildung) (Kennisnet 2017). Insbesondere das im Bildungswesen verstetigte ‚Four in Balance – Modell‘, das die vier Grundbausteine Vision, Expertise, digitale Lehrmaterialien sowie Infrastruktur differenziert, hat einen wesentlichen Anteil an dieser Entwicklung im niederländischen Bildungskontext (ebd., S. 2). Den wohl bedeutsamsten Meilenstein stellt die im Jahr 2022 in Kraft tretende Verankerung digitaler Bildung im niederländischen Curriculum dar (Kennisnet 2021, o. S.). Es

lassen sich auch vor dem niederländischen Hintergrund Entwicklungsbedarfe, insbesondere in der didaktischen sowie methodischen Aufbereitung von digitalen Lehr- und Lerneinheiten feststellen (Kennisnet 2017, S. 4 ff.).

Im Folgenden wenden wir uns nun einer näheren Betrachtung der genannten Thematik zu, indem die drei Vergleichskriterien *Rechtliche Rahmenbedingungen*, *Technische Rahmenbedingungen* sowie *Personelle Rahmenbedingungen* als Dreh- und Angelpunkte hinzugezogen werden.

Rechtliche Rahmenbedingungen

Der KMK folgend, liegt die zwingende Voraussetzung von Digitalisierung an den Schulen in der Schaffung von Rechts- sowie Handlungssicherheit (KMK 2017, S. 22 ff.). Die rechtliche Säule umfasst vornehmlich Fragestellungen in Bezug auf Persönlichkeits-, Urheber- und Nutzungsrechte sowie Datenschutz und Informationssicherheit im Umgang mit digitalen Transformationen (Medienberatung NRW 2020, S. 10). Die primäre Voraussetzung liegt in der Beachtung sowie Klärung des rechtlichen Fundaments auf institutioneller Ebene, die in der Regel durch einen internen oder externen IT-Beauftragten erfolgt, um Lösungen mit Bezug zu Nutzungsrechten respektive Lizenzierungen sowie Datensicherheit und -schutz zu gewährleisten (Bertelsmann Stiftung 2020, S. 8; Sikking/Vos 2019, S. 3 ff.). Vor diesem Hintergrund ist eine Sensibilisierung für diese Thematik an den Bildungsinstitutionen erforderlich. Die hieraus resultierende Fragestellung beschäftigt sich damit, wie diese Themenfelder an Lehrende sowie letztlich in den Unterricht getragen werden können (Medienberatung NRW 2020, S. 13). Zentrale Eckpunkte stellen u. a. die Auseinandersetzung mit Gegenständen der „Verschlüsselung, Authentifizierung und Sicherungskopien“ dar (ebd.). Darüber hinaus ist ein vertrauensvoller Umgang mit persönlichen und externen Daten sowie Informationssicherheit und Sicherheitseinstellungen relevant (ebd.). Aber auch die Standards zu Quellenverwendungen bezüglich Bildern, Videos oder Abbildungen stellen einen wesentlichen Bestandteil im Zuge der Sensibilisierung dar (ebd., S. 19).

Im Hinblick auf das deutsche Bildungssystem zeigen die Ergebnisse der Statista Studie, dass rechtliche Grundlagen mit Bezug zur Internetnutzung zu zwei Drittel im Unterricht von den Lehrenden vermittelt werden. Dennoch weisen die Befunde weiteres Verbesserungspotenzial auf, indem über die Hälfte der befragten Lehrenden angibt, dass vor allem eine verstärkte Beschäftigung mit datenschutzrechtlichen Aspekten in Unterrichtsprozessen erforderlich sei (Statista 2020, S. 3). Ergänzend sehen ebenso fast zwei Drittel der Lehrenden des deutschen Bildungswesens erhebliche Herausforderungen sowie Schwierigkei-

ten in einer fundierten Beantwortung von rechtlichen Fragestellungen zu Nutzungsrechten in Digitalisierungsmaßnahmen (ebd., S. 17). Einen Grund sehen die Befragten in der fehlenden professionellen Betreuung bzw. Aufklärung durch einen konkreten Datenschutzbeauftragten an den jeweiligen Bildungsinstitutionen. So gaben über die Hälfte der befragten deutschen Lehrenden an, nicht umfassend betreut zu sein (ebd.). Im Vergleich zu den Niederlanden existieren Rechtsverordnungen, die sich mit vornehmlichem Blick auf Rechte, Pflichten sowie Aufgabenbereiche von Datenschutzbeauftragten im Bildungswesen dezidiert beschäftigen (u. a. Sikking/Vos 2019). Zudem bieten diese einen Leitfaden für die Organisation von Informationssicherheit und Datenschutz (Kennisset 2021, o. S.).

Ein wesentlicher Unterschied zwischen Deutschland und den Niederlanden liegt in der rechtlichen Verankerung hinsichtlich der Nutzung sozialer Medien und Netzwerke. Obwohl der Einsatz und die Nutzung sozialer Medien zu dienstlichen und schulischen Zwecken der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden sowie den Lehrenden untereinander aufgrund datenschutzrechtlicher Bestimmungen (sofern personenbezogene Daten angesprochen werden) unzulässig sind, so nimmt der Einsatz ebendieser sozialen Netzwerke und Plattformen einen erheblichen Stellenwert im niederländischen Berufsbildungssektor ein (Kultusministerium 2019, S. 27). Im Gegensatz zu Deutschland liegt ein derartiges Verbot in der schulischen Nutzung in den Niederlanden nicht vor (Kennisset 2017, S. 9).

Technische Rahmenbedingungen

Die technischen Rahmenbedingungen umfassen insbesondere die digitale Infrastruktur an den beruflichen Schulen. Nach den Worten der Bertelsmann Stiftung kann folgende Definition ebendieses technischen Eckpunktes akzentuiert werden: „Die Digitalisierung basiert auf einer technischen Grundausstattung bzw. auf dem Zugang zu dieser: Schnelle Netzanbindung und ausreichende WLAN-Abdeckung, leistungsfähige Endgeräte, angepasste Software usw. in den beruflichen Schulen, Betrieben und überbetrieblichen Ausbildungsstätten sind unverzichtbare Voraussetzungen, um die Chancen der Digitalisierung zu nutzen“ (Bertelsmann Stiftung 2020, S. 7). Hierunter lässt sich ebenso die Ausstattung mit digitalen Endgeräten, konkret Hard- und Softwareangebote, für Lernende und Lehrende einordnen, die vor allem in den Niederlanden besonders fortgeschritten ist (Kennisset 2021, o. S.).

So diagnostiziert die Bertelsmann Studie, dass die Sicherstellung von technologischer Ausstattung, insbesondere an beruflichen Schulen in Deutschland,

unerlässlich erscheint, dennoch „[sind] zahlreiche Lernorte der beruflichen Bildung [...] noch nicht so ausgerüstet, dass moderne digitale Technik eingesetzt werden kann“ (Bertelsmann Stiftung 2020, S. 7). In diesem Zusammenhang ermittelt die Datengrundlage der Statista Untersuchung mögliche Gründe hierfür. Demzufolge belasten hohe Kosten in der Beschaffung, Implementation sowie Wartung digitaler Instrumente die jeweiligen Bildungsinstitutionen (Statista 2020, S. 17). Auch unter den befragten Lehrenden wird der Aufwand bezüglich einer flächendeckenden Ausstattung mit Hard- und Softwarelösungen als Herausforderung wahrgenommen (ebd.). Das Strategiepapier der KMK strebt eine länderübergreifende Regelung zu einheitlichen technologischen Ausstattungen im gesamtheitlichen deutschen Bildungssystem an (KMK 2017, S. 61). Zahlreiche Prototypen geeigneter digitaler Lehr- und Lernmittel bzw. Maßnahmen für den Bildungssektor werden intensiv entwickelt und getestet, um auch in Zukunft die Qualität des Unterrichts gewährleisten zu können (NRW 4.0 2016, S. 8). Hieraus folgert die Bertelsmann Stiftung ein erhebliches Potenzial, die Herausforderungen in der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Betrieben in der dualen Ausbildung durch den Einsatz von innovativen Technologien erheblich zu reduzieren (Bertelsmann Stiftung 2020, S. 8).

Unter Rückbezug auf die Erkenntnisse der Studie aus Bos et al. manifestiert sich, dass seit mehr als 10 Jahren bereits in der Sekundarstufe über 81% der niederländischen Schulen mit digitalen Medien sowie Lösungen ausgestattet sind und diese auch stetig im Unterricht benutzt (Bos et al. 2014, S. 159). Aber auch in der Berufsbildung lässt sich ein zunehmender digitaler Wandel feststellen, so Kennisnet. Die Bildungsorganisation offenbart, dass vor einigen Jahren im Bereich der Ausbildung der Computer als ein zielführendes digitales Werkzeug in den Lehr- und Lernprozess integriert wurde (Kennisnet 2017, S. 9). Zunehmend werden digitale Lehr- und Lernumgebungen geschaffen, in deren Rahmen insbesondere Tablets, interaktive Whiteboards oder auch Smartphones ihre stetige Anwendung finden. Ferner wird für die kommenden Jahre ein weiterer Ausbau der Palette digitaler Tools sowie neuer Lernformen intendiert (ebd.). Demgegenüber werden digitale Prüfungen oder auch E-Books bisher in einem eher geringeren Maße im Unterricht eingesetzt (ebd., S. 10 f.).

Personelle Rahmenbedingungen

Unter dieser Rubrik werden vornehmlich fundamentale subjektbezogene Anforderungsbereiche und damit verbundene digitale Schlüsselkompetenzen gefasst (NRW 4.0 2016, S. 5). In Anbetracht der grundsätzlichen Zielsetzung beruflicher Bildung, d. h. der Entwicklung von Handlungskompetenzen, führt die Verknüp-

fung mit Digitalisierungsthemen vor allem im deutschen Kontext zu einer „fächerübergreifende[n] Querschnittsaufgabe“ (KMK 2017, S. 20). Zusammenfassend können sowohl für Deutschland als auch für die Niederlande übergreifend Medienkompetenzen, Anwendungs-Know-how und informatische Grundkenntnisse, die nicht nur für Lehrende, sondern auch für Lernende gelten, kontrastiert werden (KMK 2017, S. 15 ff.; Medienberatung NRW 2020; NRW 4.0 2016, S. 5; Kennisnet 2021, o.S.). Weiterführend müssen sich Lehrende mit neuen didaktischen sowie methodischen Ansätzen in der Aufbereitung von Unterrichtsmaterialien auseinandersetzen (Kennisnet 2017, S. 4 ff.).

Die Erkenntnisse jüngster Studien in Deutschland pointieren, dass, wenngleich die Bereitschaft zur Nutzung digitaler Lernformen im Unterricht bei Lehrenden vorhanden ist, eine didaktische Unterstützung im Schulkontext entweder gar nicht oder nur in einem eingeschränkten Maße vorzufinden ist (Statista 2017, S. 17 f.). Die Studie legt zudem dar, dass aufgrund dessen vornehmlich PDF-Arbeitsblätter oder Präsentationstools den Weg in das Klassenzimmer finden (ebd., S. 14).

In den Niederlanden modelliert sich die Ausgestaltung der verwendeten Methoden weitaus abwechslungsreicher, indem eine breite Palette an Methoden bereits seit einigen Jahren stetig eingesetzt wird (Kennisnet 2017, S. 5 ff.). Jedoch liegt der Unterschied zu Deutschland darin, dass die Ausarbeitungen oftmals eine geringfügige Fundierung in der didaktischen sowie methodischen Konzeption der Lehr- und Lernmaterialien aufweisen, sodass punktuell eine pädagogisch-didaktische Überarbeitung erforderlich ist, um die Qualitätsziele in der Bildung auch mit Blick auf digitales Lernen vollumfänglich gewährleisten zu können (Bos et al. 2014, S. 176 ff.; Kennisnet 2017, S. 5).

Letztlich erscheint jedoch die individuelle Bereitschaft und Offenheit zur Nutzung digitaler Lernformen aller Zielgruppen ein wesentlicher Anker im beruflichen Bildungswesen zu sein, die dennoch durch curriculare Verankerung sowie ein Plädoyer von Bildungspolitikern und -institutionen bzw. des unmittelbaren Lernumfeldes vorangetrieben werden muss (Medienberatung NRW 2020, S. 21; Kennisnet 2017, S. 16).

Zusammenfassend verdeutlicht diese einleitende Hinführung die erforderlichen Rahmenbedingungen für Digitalisierungsmaßnahmen in berufsbildenden Kontexten in Deutschland und den Niederlanden, um das Leitbild, höhere Gewinne sowie Weiterbildungspotenziale in der Bildung zu erzielen, prospektiv verfolgen und schließlich im Bildungswesen langfristig verankern zu können. Darüber hinaus wird die Notwendigkeit einer Balance zwischen einem übergeordneten Umsetzungsrahmen auf politischer sowie institutioneller Ebene, sub-

jektbezogenem Fachwissen, einer stabilen digitalen Infrastruktur an den Bildungsinstitutionen sowie der Ausstattung mit digitalen Endgeräten ersichtlich.

Nicht zuletzt zeigt sich, dass die COVID-19-Pandemie die Notwendigkeit von Digitalisierungsmaßnahmen in der beruflichen Bildung in den verschiedensten schulischen Kontexten verstärkt. Aus den Tandemgesprächen geht hervor, dass insbesondere im Rahmen von Mobilitäten die digitale Unterstützung an den Schulen sehr ausbaufähig ist. Die Notwendigkeit nach dem Ausbau einer digitalen Infrastruktur wird wiederum durch die COVID-19-Pandemie extrem verschärft, sodass im Folgenden der Fokus auf Digitalisierung im Zuge der Mobilitäten im Netzwerk Ler(n)ende Euregio liegt.

6.2 Digitalisierung im Rahmen der Mobilitäten in der Euregio Rhein-Waal

Folgt man den Grundlegungen des Evaluationsberichtes der LBA Nijmegen, so wird der Ruf nach Nachhaltigkeit und Verstetigung des Bildungswesens in der Grenzregion ersichtlich, die gleichsam als große Herausforderung akzentuiert wird (KBA 2019, S. 19 und S. 28). Darüber hinaus suggeriert der Rückbezug zu Zeitlinie V ein Netzwerk mit Verbindung zum Nachhaltigkeitsgedanken, der u. a. durch die Integration schulischer Aktivitäten in Unterrichtsprozesse verankert werden soll (KBA Nijmegen 2021, o. S.). Die Intervention digitaler Transformationsprozesse bietet eine Möglichkeit, dem Ruf nach Nachhaltigkeit und Verstetigung im Netzwerk sowie des Bildungswesens in der Grenzregion nachzugehen. Ferner tragen Digitalisierungsmaßnahmen zur Sicherung der Qualität eines Mobilitätsprogramms bei.

Mit vornehmlichem Blick auf die Verankerung schulischer Aktivitäten in den Unterricht gestaltet sich eine dezidierte Aufarbeitung des Mobilitätsprogramms in der Euregio Rhein/Waal als zielführend. Ebendiese Ausdifferenzierung erfolgt vor dem Hintergrund gegenwärtiger sowie prospektiver Digitalisierungsmaßnahmen, die zum einen die drei Phasen einer Mobilität (Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung) und zum anderen auch Erfahrungsberichte der beteiligten Tandems einbezieht.

6.2.1 Mobilitäten in der Euregio Rhein-Waal: eine Einführung mit Blick auf gegenwärtige und prospektive Digitalisierungsprozesse

Der folgende Abschnitt widmet sich einer einführenden Betrachtung von Mobilitäten im Netzwerk vor dem Hintergrund gegenwärtiger Digitalisierungsprozesse an den Bildungsinstitutionen und lenkt gleichsam den Fokus auf prospektive digitale Maßnahmen. Die nachstehende Darlegung beschreibt zunächst die Mobilitätsphasen der Vorbereitung, Durchführung sowie Nachbereitung im Allgemeinen und stellt erste Überlegungen zu möglichen bzw. gegenwärtigen Digitalisierungsmaßnahmen in Hinblick auf die Durchführung der Tandems dar.

An dieser Stelle sei erwähnt, dass im Rahmen eines projektinternen digitalen Workshops am 05.10.2020 der Schwerpunkt u. a. auf der Erarbeitung eben dieser Thematik lag. Die Aufgabe der Tandems bestand darin, die jeweiligen Mobilitätsphasen unter Rückbezug zu digitalen Maßnahmen in Kleingruppen zu eruieren. Die Ergebnisse wurden mit Hilfe von im Vorfeld angefertigten Arbeits- bzw. Ergebnispapieren dokumentiert, die gleichsam als stringentes Gedankengerüst aufgrund von Leitfragen fungierten. Als Ankerpunkt der Interaktionsphase diente der Einsatz eines exemplarischen digitalen Instruments⁸⁰, das die Mobilitäten nicht nur begleiten, sondern auch unterstützen kann. In diesem Kontext beinhalteten die Leitfragen u. a. inhaltliche, funktionelle sowie technische Erwartungshaltungen und Anforderungen an digitale Unterstützungs- und Begleitangebote sowie -methoden innerhalb der jeweiligen Mobilitätsphasen mit Blick auf beteiligte Personengruppen, insbesondere aber Lehrende, Lernende und Internationalisierungsbeauftragte⁸¹. Die Ergebnisse dieser Arbeitsphase werden nachfolgend ebenso berücksichtigt und skizziert.

Die nachstehende Darstellung fungiert als eine erste thematische Hinführung und hat gleichzeitig den Anspruch, als Basis zur dezidierten Aufarbeitung der Thematik im folgenden Kapitel und im Zuge der Interviewstudie (siehe Kapitel 6.4.2) zu dienen.

6.2.1.1 Vorbereitung von Mobilitäten

Wordelmann definiert die erste Phase vor der Mobilität als *Vorbereitung* (Wordelmann 2009, S. 16). Diese Vorbereitungsphase umfasst, abhängig vom Kontext

80 Eine umfassende kontextuelle Einordnung respektive begriffliche Einführung in die Thematik der Implementierung digitaler Begleitinstrumente erfolgt im weiteren Verlauf. Die Ausführungen in diesem Subkapitel dienen als thematische Hinführung und werden nachfolgend dezidiert aufgearbeitet.

81 An dieser Stelle wird bewusst von der Ausführung des methodisch-konzeptionellen Bezugsrahmens des digitalen Workshops respektive der in der Interaktionsphase eruierten Arbeitspapiere abgesehen. Wie bereits in der vorherigen Fußzeile erwähnt, soll lediglich eine thematische Hinführung sowie ein Überblick über gegenwärtige Digitalisierungsmaßnahmen im Zuge von Mobilitäten generiert werden.

sowie Umfang, eine intensive Auseinandersetzung z. B. in Form von Vorbereitungskursen oder Informationsveranstaltungen vornehmlich über organisatorische Abläufe und Fragen der Finanzierung (ebd.).

Für eine intensive Vorbereitungsphase plädiert Kristensen, indem er die Vorbereitung in zwei weitere Phasen differenziert (Kristensen 2004, S. 104 ff.). Die vorgelagerte Phase bezieht sich auf Aufgaben der institutionellen Ebene. Hier bedarf es einer Vereinbarung zwischen der Bildungsinstitution sowie dem jeweiligen Austauschunternehmen, in der neben der Festlegung der Art und des Umfangs ebenso die konkreten Aufgaben- und Rollenverteilungen der beteiligten Akteure definiert werden (ebd., S. 104). Abgerundet werden kann diese Phase durch Informationsveranstaltungen oder auch Netzwerktreffen (ebd., S. 105). Die anknüpfende Phase fokussiert die Vorbereitung auf subjektiver Ebene (ebd., S. 105 f.). Vornehmliches Ziel ist es hier, einen sogenannten ‚Kulturschock‘ bei den Lernenden zu vermeiden, sodass anfängliche Unsicherheiten durch eine umfangreiche Vorbereitung reduziert respektive ausgeräumt werden (ebd., S. 106). Kristensen folgend, navigieren nachstehende fünf Arbeitsbereiche die Vorbereitung:

- a) Sprachliche Vorbereitung: Sicherstellung einer grundlegenden Beherrschung der Austauschsprache, sodass Kommunikations- und Verständigungsprozesse mit anderen Lernenden und Personen im Austauschunternehmen, auch mit Blick auf die zu erledigenden Arbeitsaufgaben, gewährleistet werden.
- b) Kulturelle Vorbereitung: Auseinandersetzung mit Gebräuchen, Werten und Normen der anderen Kultur und Wissen über spezifische kulturelle Unterschiede, vor allem im beruflichen Kontext.
- c) Berufliche Vorbereitung: Auseinandersetzung mit Berufsprofilen, Arbeitsmethoden und -techniken sowie organisatorischen Arbeitsabläufen im Nachbarland.
- d) Praktische Vorbereitung: Auseinandersetzung mit Fragestellungen im Zusammenhang mit Themen wie Sozialversicherung, Aufenthalts-/Arbeitserlaubnis, Unterkunft, Hin- und Abreise usw.
- e) Psychologische/mentale Vorbereitung: Abwägung eventuell auftretender Herausforderungen oder Probleme und Auseinandersetzung mit möglichen Lösungsstrategien (ebd., S. 107).

Einen weiteren Ansatz liefert ECVET⁸². Zwar greifen an dieser Stelle auch administrative Aspekte der Vorbereitung wie u. a. die Erstellung und Festlegung von Vereinbarungen zwischen Gast- und Heimatland, jedoch liegt der Fokus auf der Auseinandersetzung sowie Identifizierung von Lernerwartungen und -ergebnissen der Lernenden und deren Dokumentationsmöglichkeiten (ECVET 2015, S. 4). Exemplarisch stellt ECVET den Europass als Dokumentationswerkzeug vor (ebd., S. 20). Gleichsam stellt sich in diesem Zusammenhang die Fragestellung nach der Validierung und Anerkennung ebendieser Mobilität (ebd., S. 4).

6.2.1.2 Durchführung von Mobilitäten

Die zweite Phase der Mobilität wird in der einschlägigen Literatur auch als *Durchführung* konnotiert (u. a. ECVET 2015, S. 4; Frehe/Kremer/Kückmann 2015, S. 4; Wordelmann 2009, S. 17). Aus Perspektive der Lernenden steht die grenzüberschreitende Aktivität im Fokus, wenngleich im Sinne der Lehrenden die Unterstützung bzw. Begleitung ebendieser Lernaktivitäten respektive Mobilität im Fokus dieser Phase stehen (ECVET 2015, S. 4; Wordelmann 2009, S. 17). Letzteren Gesichtspunkt beleuchtet Kristensen schwerpunktmäßig im Zuge dieser Durchführungsphase, indem er ein dreigleisiges Konzept ‚Mentoring, monitoring and tutoring‘ darlegt (Kristensen 2004, S. 107). Konkret schildert Kristensen, dass die Lernenden während der Mobilitäten vorrangig eigenständig handeln und agieren müssen, was mögliche Herausforderungen oder Probleme innerhalb und außerhalb des Unternehmens hervorrufen kann, die die Lernaktivitäten bzw. -prozesse in einem hohen Maße hemmen können (ebd., S. 107 f.). An dieser Stelle sind nicht nur präventive Maßnahmen, vielmehr individuelle Unterstützungen der Lehrenden bzw. konkreter Ansprechpartner vor Ort unerlässlich (ebd.). In diesem Zusammenhang schlägt Kristensen den Einsatz von Mentoren oder Tutoren vor (ebd., S. 110 f.).

Ergänzend lässt sich als ein weiteres Charakteristikum der Durchführungsphase die Erfassung und Verarbeitung des Erlebten kennzeichnen (ECVET 2015, S. 4). In diesem Kontext werden insbesondere Dokumentationen sowie Reflexionen von Erfahrungs- und Lebensräumen zentriert (Frehe et al. 2015, S. 9 f.). Anknüpfend schlägt Wordelmann als Dokumentationswerkzeug den Europass vor (Wordelmann 2009, S. 17). Im Rahmen des Projektes MyVETmo wird die *Stu-*

82 „ECVET ist ein Werkzeugkasten, der aus folgenden Prinzipien und Instrumenten besteht: Orientierung an Lernergebnissen, Definition von Lernergebniseinheiten, Partnerschaftsvereinbarung, Lernvereinbarung, Persönlicher Leistungsnachweis“ (ECVET 2015, S. 4). Weitere Einblicke können unter <https://www.na-bibb.de/index.php?elD=dumpFile&t=f&f=11286&token=3f3a5a9bae32862fd3db6c3565005f38f4f8021d> eingesehen werden.

dents Navigator App konstruiert, die als digitale Begleitung von Mobilitäten fungieren kann (MyVETmo 2018a).

6.2.1.3 Nachbereitung von Mobilitäten

Die zeitlich letzte Mobilitätsphase kann als *Nachbereitung* definiert werden (Wordelmann 2009, S. 17). Diese Phase zielt vornehmlich auf die Reflexion und Evaluation der Mobilität bzw. der Erfahrungen der Lernenden ab (ebd.; ECVET 2015, S. 4; Frehe et al. 2015, S. 14).

Kristensen schreibt der Nachbereitungsphase die größte Bedeutung zu, da die Lernenden das Erlebte in ihre Persönlichkeit integrieren und dies den Ankerpunkt für Weiterentwicklungen darstellt und gleichsam den Zugang für weitere Entwicklungspotenziale eröffnet (Kristensen 2004, S. 111 f.). Darin zeigt sich die Notwendigkeit einer umfassenden (Selbst-)Reflexion der Lernenden, die wiederum durch den gezielten Einsatz von Reflexionswerkzeugen bzw. Feedbackgesprächen begleitet werden müssen (ebd., S. 113; MyVetmo 2018b). Kristensen betont in diesem Zusammenhang, dass einem gezielten und insbesondere gesteuerten Einsatz von Reflexionsinstrumenten ein besonderer Stellenwert beigemessen werden muss, da die Erfahrungen bzw. das Erlebte oftmals sehr unstrukturiert durch die Lernenden aufgenommen werden und diese mit den neuen Eindrücken überfordert sein können (Kristensen 2004, S. 117).

Ergänzend wird ersichtlich, dass sich aus den Prozessen der Reflexion Fragen der prospektiven beruflichen Orientierung ergeben (Kristensen 2004, S. 113; Wordelmann 2009, S. 17). Hierbei ist es zielführend, die gewonnenen Erkenntnisse der Lernenden zunächst zu identifizieren und auf die zukünftige berufliche Ausbildung zu transferieren. Als Beispiel kann aufgeführt werden, dass bei einer starken Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse ein Kurs mit sprachlichem Fokus gewählt werden kann. Diese Beratung erfolgt in gemeinsamer Absprache bzw. Reflexionsgesprächen zwischen Lernenden und Lehrenden (Kristensen 2004, S. 117).

Darüber hinaus nimmt ECVET Aspekte der Validierung und Anerkennung formeller sowie informeller Kompetenzen respektive Lernergebnisse in den Blick (ECVET 2015, S. 4).

6.2.1.4 Reflexive Zusammenführung – Eine Bestandsaufnahme und Annäherung mit Blick auf Digitalisierung von Mobilitätsprozessen

In Anbetracht der obigen Aufbereitung des theoretischen Bezugsrahmens der jeweiligen Mobilitätsphasen ist ersichtlich, dass zwar die Forderung nach umfangreichen Dokumentationen sowie Reflexionen der Erfahrungs- und Erlebens-

räume der Lernenden besteht. Jedoch führen die in der einschlägigen Literatur vorzufindenden Ansätze keine konkreten methodisch-konzeptionellen Maßnahmen dazu auf. Wordelmann oder auch ECVET ziehen lediglich Rückbezüge zum Europass, der sich jedoch vornehmlich auf die Anerkennung und Validierung formeller und informeller Kompetenzen bezieht (ECVET 2015, S. 20; Wordelmann 2009, S. 17). Explizite Methoden zur Dokumentation bzw. Reflexion werden nicht oder lediglich indirekt genannt.

Des Weiteren weisen die theoriebasierten Erkenntnisse darauf hin, dass in diesem Zusammenhang in der gegenwärtigen Literatur keine Berührungspunkte zu digitalen Maßnahmen bzw. Methoden forciert werden. Als einzigen Referenzpunkt lässt sich die Students Navigator App als digitales Instrument zur Dokumentation von Mobilitäten nennen (MyVETmo 2018a). Ergänzend wird im Rahmen dieses Projektes MyVETmo das Reflexionswerkzeug der Video-Based Self-Presentation (VBS) vorgestellt (MyVETmo 2018b). Dies zeigt den engen Zusammenhang der Relation von Digitalisierung und Dokumentations- sowie Reflexionsprozessen von Erfahrungs- und Erlebensräumen.

Daran rührt die Notwendigkeit, an diese Desiderate im Forschungs- und Praxisfeld anzuknüpfen und diese dezidiert zu beleuchten. Die Erarbeitung der bereits erwähnten Arbeitspapiere innerhalb der Interaktionsphase im Zuge des digitalen Workshops liefert zunächst eine erste inhaltliche und kontextbezogene Annäherung, deren Ideenskizzierungen als elementare Basis für die Auswertung und Ergebnisdarstellung der im nachstehenden Kapitel vorgestellten Interviewstudie sowie weiterführender Ergebnisergebnisgenerierungen fungieren.

Die nachstehende Tabelle bildet den in der adressierten Pilotstudie flankierenden Bezugsrahmen der Mobilitätsprozesse und gewährt gleichsam einen Einblick in gegenwärtige Digitalisierungsmaßnahmen, die im Zusammenhang mit Mobilitäten innerhalb der Tandems vorliegen. Ferner skizziert die tabellarische Übersicht eine erste Annäherung von Anknüpfungspunkten an die obig adressierte Thematik, die im Folgenden aufgegriffen und dezidiert aufgearbeitet werden.

Tabelle 25: Mobilitätsphasen im Kontext und mit Blick auf Digitalisierung (Quelle: Eigene Darstellung)

	Vorbereitung	Durchführung	Nachbereitung
Kernelemente der Mobilitätsphase	• Informationen über Austauschunternehmen sammeln • Auseinandersetzung mit Aspekten der Sprache, Kultur, Arbeitsaufgaben, Organisation und Administration • Auseinandersetzung mit Erwartungshaltungen • Emotionale Vorbereitung („Kulturschock“) • Definition von Zuständigkeiten • Erste Kontaktaufnahme zu Austauschunternehmen/Tandem • Dissemination im Netzwerk und darüber hinaus	• Grenzüberschreitende Lernaktivitäten (Mobilitäten) durchführen und begleiten • Begleitung und Kommunikation mit anderen Lernenden (Vernetzung) • Dokumentation der Erlebens- und Erfahrungsräume transparent gestalten • Ansprechpartner vor Ort • Unterstützung und Begleitung durch Lehrende • Umgang mit Herausforderungen	• Begleitende Unterstützung bzgl. Reflexionsprozessen • Selbstreflexion mithilfe gezielter Reflexionswerkzeuge • Aufdeckung sog. hidden competences • Feedback-/Reflexionsgespräche mit Lehrenden und Lernenden und anderen beteiligten Personengruppen • Vernetzung • Evaluation des Erlebten
Methodisch-konzeptionelle Überlegungen⁸³	• Informationsveranstaltungen auf Schulebene • Zusammenarbeit von Tandems und Austauschunternehmen • Disseminationsmaßnahmen (Flyer, Broschüren, Internetauftritte etc.) • Integration in Unterrichtsprozesse • Lerntagebuch	• Dokumentationswerkzeuge/-methoden • Lerntagebuch • Motivierendes Lernmaterial	• Feedback-/Reflexionsgespräche • Reflexionswerkzeuge • Lerntagebuch • Visualisierung der Lernerfahrung

⁸³ Die Ausführungen der Punkte „Methodisch-konzeptionelle Überlegungen“ sowie „Überlegungen zu digitalen Bezugspunkten“ basieren auf den Erarbeitungen der Arbeitspapiere und führen die Ergebnisse summativ zusammen.

(Fortsetzung Tabelle 25)

	Vorbereitung	Durchführung	Nachbereitung
Überlegungen zu digitalen Bezugspunkten	• Informationen über Websites • Erstellung einer Power Point-Präsentation, um Austauschunternehmen vorzustellen • E-Portfolio	• Blog • Students Navigator App (mobile optimization) • E-Portfolio • Erklärvideos	• VBS • Blog • E-Portfolio

6.2.2 Nutzung von Digitalisierung für Mobilitäten

Mit Rekurs zum vorherigen Kapitel forciert der nachstehende Abschnitt explizite Digitalisierungsmaßnahmen im Rahmen von Mobilitätsprozessen. Ebendiese digitalen Transformationen innerhalb von Mobilitäten in der Euregio Rhein-Waal ergründen sich u. a. in den Leitgedanken des Evaluationsberichtes Ler(n)ende Euregio der KBA Nijmegen. In diesem Kontext wird akzentuiert, dass Plattformen sowohl Lehrenden als auch Lernenden im grenzüberschreitenden Gebiet einen unterstützenden Raum bieten, um neben dem Aufbau eines Netzwerkes ebenso Mobilitäten stringent begleiten zu können (KBA Nijmegen 2019, S. 19 ff.).

In Anbetracht dessen wird in der adressierten Pilotstudie die Intervention von digitalen Begleitinstrumenten intendiert, um mit deren Hilfe die Erfahrungen und das Erlebte der Beteiligten im Zuge der Mobilitäten zum einen selbst zu steuern und zum anderen nachhaltig zu dokumentieren sowie zu reflektieren.

6.2.2.1 Die Intervention von digitalen Begleitinstrumenten

Wie bereits einführend erwähnt, bietet der Einsatz von digitalen Begleitinstrumenten eine stringente Steuerung des Mobilitätsprozesses. So können diese Instrumente in den Phasen der Vorbereitung, Durchführung sowie Nachbereitung gezielt eingesetzt werden. Darüber hinaus wird an dieser Stelle dem Ruf nach Nachhaltigkeit und Verstetigung von Bildungsprozessen im Netzwerk gefolgt, der ebenso als Leitlinie im Arbeitspaket 4 der Ler(n)enden Euregio fungiert. Ein digitales Begleitinstrument trägt zu einer nachhaltigen Dokumentation und Reflexion des gemeinsam und individuell Erlebten mit Blick auf Mobilitäten bei. Insbesondere Lernende profitieren von der Möglichkeit, ihre Erfahrungen festzuhalten und zu beleuchten. Letzteres resultiert aus der durchgeführten Interviewstudie, die im folgenden Verlauf dezidiert erläutert wird.

Ergänzend konzidiert der Evaluationsbericht der KBA Nijmegen die Forderung nach einer stetigen Verankerung schulischer Aktivitäten im Netzwerk und

erkennt dies gleichzeitig als eine große Herausforderung (KBA Nijmegen 2019, S. 19). Infolgedessen plädiert die KBA Nijmegen für weitere Maßnahmen, die eine dauerhafte Einbettung respektive Verflechtung von Schulaktivitäten in das Netzwerk Ler(n)ende Euregio sicherstellen, zumal bisherige Versuche, digitale Werkzeuge wie beispielsweise das Euregiobarometer und das Virtual Expertise Centre einzuführen, gescheitert sind (ebd., S. 19 f.).

Um einen theoretischen Bezugsrahmen zugrunde legen zu können, widmet sich das nachstehende Subkapitel einer begrifflichen Annäherung des digitalen Begleitinstrumentes. Anschließend werden die Instrumente ‚*Students Navigator App*‘ sowie ‚*Video-Based Self-Presentation*‘ als exemplarische Zugänge für digitale Dokumentationen respektive Reflexionen vor dem Hintergrund von Mobilitätsprozessen dargestellt.

6.2.2.1.1 Begriffserläuterung – Digitales Begleitinstrument

Der Blick in die einschlägige Literatur offenbart, dass keine einheitliche Definition zum Begriff des *digitalen Begleitinstrumentes* vorliegt. Vielmehr gibt es unterschiedliche, vom Kontext abhängige Auslegungen dieses Begriffes (u. a. Kerres 2018, S. 6 ff.). Daher wird zunächst eine allgemeine begriffliche Einordnung vorgenommen, die letztlich mit dem Blick auf berufsbildende Bezüge sowie einer eigenständigen Arbeitsdefinition des Begriffes die theoretische Hinführung ab rundet.

Elementar lässt sich die rahmende Thematik unter dem Dach des *E-Learning* ansiedeln und fokussiert übergreifend „alle Varianten der Nutzung digitaler Medien zu Lehr- und Lernzwecken, die über einen Datenträger oder über das Internet bereitgestellt werden, etwa um Wissen zu vermitteln, für den zwischenmenschlichen Austausch oder das gemeinsame Arbeiten an Artefakten“ (Kerres 2018, S. 6). Unter dem Konstrukt des E-Learning ordnet sich wiederum das *Online Learning* ein. Folgt man dem Verständnis nach Urdan und Weggen, so wird dieses Konstrukt wie folgt verstanden: „Online learning constitutes just one part of technology-based learning and describes learning via Internet, intranet, and extranet“ (Urdan/Weggen 2000, S. 8). Konkretisierend handelt es sich hierbei um „organisierte Lernangebote, die wesentlich über das Internet abgewickelt werden. Anders als bei reinen Lernprogrammen ist die Person nicht alleine, sondern es existiert eine Instanz, die das Lernen zeitlich und inhaltlich betreut“ (Kerres 2018, S. 20). Ein weiteres Charakteristikum des Online Learning liegt in einer methodisch sowie didaktisch aufbereiteten digitalen Lehr- und Lernumgebung (Ablass/Rosenthal 2004, S. 26). Ergänzend lässt sich unter der Rubrik des *Online Learning* auch das *Mobile Learning*, kurz *M-Learning*, einordnen, das ins-

besondere in den letzten Jahren an großer Beliebtheit im Bildungsbereich gewann (Kuszpa 2005, S. 1 ff.). M-Learning „ist elektronisch unterstütztes Lehren und Lernen, das mit den Mitteln mobiler Telekommunikationstechnologien angereichert wird. [...] Die Mobilität der Lernenden ist sozusagen die Ursache von Mobile Learning. [...] Mobilität im Bereich E-Learning impliziert weiter die Mobilität von Geräten“ (Bendel/Hauske 2004, S. 94 f.).

Nach dieser allgemeinen und zugleich fundamentalen Einordnung des Begriffes können nun theoretische Differenzierungen mit Bezug zu digitalen Begleitinstrumenten fokussiert werden.

Im Zusammenhang mit Online Learning respektive M-Learning, die im gegenwärtigen Bildungssektor auf sogenannten *Learning-Management-Systemen* basieren, plädiert Kerres für den Einsatz digitaler Instrumente respektive Lernplattformen im Bildungswesen (Kerres 2018, S. 9 ff.; Kerres/Ojstersek/Preussler/Stratmann 2009, S. 101). Den Grund sehen die Autoren darin, dass „[s]olche Internet-Plattformen [...] dazu [dienen], Lehr-Lernprozesse zu unterstützen, [...]. Sie bieten einen Ort, an dem relevante Informationen, Dokumente und Arbeitswerkzeuge für [Lernende] vorgehalten werden“ (Kerres et al. 2009, S. 101).

Angesichts dessen empfiehlt Stracke vor dem Hintergrund einer dezidierten theoretisch-begrifflichen Einordnung die Orientierung an den folgenden Dimensionen: *kulturelle*, *strategische*, *organisatorische*, *pädagogische* sowie *technologische Dimension* (Stracke 2006, S. 207). Diese Ebenen werden im weiteren Verlauf ebenfalls hinzugezogen, um eine stringente Argumentationslinie zu gewährleisten.

Die *kulturelle Ebene* weist einen vornehmlich weitgefassten strategischen Aufgabenbereich diverser Bildungsprozesse sowie interkulturelle Beziehungsstrukturen innerhalb von digitalen Instrumenten auf (ebd., S. 208; Ehlers 2011, S. 42). Unter diesen Gesichtspunkt fallen somit neben internen ebenso externe Einflussfaktoren, um insbesondere strategische Aspekte zu identifizieren und letztlich auf den konkreten Kontext zu transferieren (Stracke 2006, S. 208).

Auf der sich unterordnenden *strategischen Ebene* „werden die strategischen Aufgaben der Initiierung und Etablierung von organisationsweiten Bildungsstrategien und Lernkulturen angesprochen“ (ebd.). Ferner ist die hierarchische Zuordnung von Verantwortlichkeiten und des Managements zu beachten (Ehlers 2011, S. 121).

Vor dem Hintergrund der *organisatorischen Dimension* werden nicht nur administrative, sondern auch operative Vorgehensweisen und Handlungsabläufe wie beispielsweise Evaluationen, prüfungsrelevante Abläufe, tutorielle Angebote u. a. gefasst (Stracke 2006, S. 24). Darüber hinaus werden Lernplattformen in der

Praxis als Ablage- und Austauschort für Materialien genutzt und können bei Bedarf miteinander verknüpft werden (Kerres et al. 2009, S. 103). Ergänzend sehen Kerres et al. funktionelle Zusatzapplikationen wie Chats, Foren, Wikis oder Blogs als weiteren Bestandteil dieser Lernplattformen (ebd.). An dieser Stelle wird die (Selbst-)Steuerung von Lern- und Lehraktivitäten implizit mitgeführt, die mit Bezug zur pädagogischen Ebene konkretisiert wird. Des Weiteren rücken Kommunikationsformate wie synchrone oder auch asynchrone Interaktionsformen in den Fokus (Kerres 2018, S. 16).

Um eine Lernplattform gezielt in schulische Aktivitäten integrieren zu können, bedarf es einer didaktisch-curricularen Konzeption der Methoden und Inhalte, deren Ausführungen auf der *pädagogischen Ebene* vollzogen werden (Ehlers 2011, S. 134; Stracke 2006, S. 24). Lernplattformen intendieren das Erreichen des Lernziels sowie die (Weiter-)Entwicklung von Kompetenzen, indem diese nicht nur Lernaktivitäten anregen, sondern auch sicherstellen (Kerres 2018, S. 10). Ferner greifen auf der pädagogischen Ebene Ansätze der Prüfungsverwaltung, -durchführung und -nachbereitung, die je nach Bildungskontext unterschiedlich fokussiert eingesetzt werden (Kerres et al. 2009, S. 102).

Die fünfte Dimension, die *technologische Ebene*, forciert jegliche technischen Anwendungen wie u. a. den technischen Support, Zugangsvoraussetzungen, zusätzliche Werkzeuge oder die Frage nach der Wartung (Stracke 2006, S. 209).

Zusammenfassend wird nun ein eigenständiges begriffliches Theoriegerüst digitaler Begleitinstrumente entwickelt, welches auf dem obigen theoretischen Bezugsrahmen basiert und gleichsam den adressierten Kontext berücksichtigt. Demnach fundieren die vor diesem Hintergrund durchgeführte Interviewstudie (siehe Kapitel 6.5) sowie alle weiteren thematischen Ausarbeitungen auf den Grundlegungen dieser Arbeitsdefinition.

Im Wesentlichen sollen unter einem *digitalen Begleitinstrument* onlinebasierte Lernplattformen assoziiert werden, sodass die vorangestellte Definition nach Kerres et al. in diesem Zusammenhang greift (Kerres et al. 2009, S. 101).

Konkret handelt es sich bei einem *digitalen Begleitinstrument* um eine Lehr- und Lernplattform, die vornehmlich Lehr- und Lernprozesse respektive Mobilitätsprozesse in ihrer Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung digital unterstützt und eine Einbettung in schulische Aktivitäten ermöglicht. Im Fokus stehen hierbei einerseits die Organisation und Verwaltung administrativer bzw. operativer Abläufe. Hierbei können Unterstützungsangebote durch den Einsatz funktioneller Zusatzapplikationen wie Chats, Mailprogramme, Blogs, Kalenderfunktionen sowie Foren genutzt werden, sodass dadurch nicht nur (mediengestützte) Kommunikationsprozesse gefördert, sondern ebenso Vernetzungen zwischen den Benutzern entstehen. Andererseits wird der individuelle Lehr- und

Lernprozess strukturiert unterstützt, indem das digitale Begleitinstrument Lehr- und Lernmaterialien zur Verfügung stellt und ggf. auch die Abwicklung von Prüfungen umfasst. Vor diesem Hintergrund wird eine Verknüpfung von Verwaltungsanwendungen sowie der Einrichtung einer persönlichen Arbeits- und Lernumgebung von Lehrenden und Lernenden generiert. Des Weiteren kann ein digitales Begleitinstrument als webbasierte oder mobile Anwendung mithilfe eines Endgerätes genutzt werden.

Das digitale Begleitinstrument bietet einen Ort, an dem Informationen, Dokumente sowie Lehr- und Lernmaterialien nicht nur abgelegt, sondern auch unter den Benutzern ausgetauscht werden können. Gleichsam unterstützt es neben der Organisation von Lehr- und Lernprozessen bzw. Mobilitäten ebenso im Rahmen der individuellen Gestaltung dieser Prozesse und fokussiert letztlich die Selbststeuerung unter den Beteiligten.

Hier bietet es einen Ankerpunkt für nachhaltige Dokumentation und Reflexion des Erlebten im Rahmen von Mobilitäten sowie eine Vernetzung der beteiligten Akteure im Netzwerk Ler(n)ende Euregio.

Folgende Kernmerkmale eines digitalen Begleitinstrumentes können vor dem Hintergrund von Mobilitätsprozessen im Netzwerk Ler(n)ende Euregio stichpunktartig eruiert werden:

- ‚Digitale Schnittstelle‘ zwischen allen beteiligten Akteuren
- Zusammenführung und Verknüpfung aller beteiligten Akteure an einem (digitalen) Ort
- ‚Netzwerkeffekte‘ durch Vernetzung im Netzwerk Ler(n)ende Euregio
- Nachhaltigkeit und Verstetigung des Netzwerkes Ler(n)ende Euregio
- Digitale Teilhabe an Mobilitäten und Erlebtem bzw. Erfahrungen
- Zentraler Ort für Austausch und Ablage von Dokumenten und Lehr-/Lernmaterialien
- Zentrale Funktionen:
 - Informativ-vermittelnde Funktion
 - Unterstützend-begleitende Funktion
 - Sozial-kommunikative Funktion
 - Administrativ-verwaltende Funktion
- Förderung von individuellen Kompetenzen respektive Fähigkeiten:
 - Digitalkompetenzen
 - Sozialkompetenzen (wie z. B. Kommunikationsfähigkeit)
 - Organisationsfähigkeit
 - Selbstreflexion
 - Förderung der Kreativität

Auf Grundlage dieser wesentlichen Charakteristika werden im nächsten Kapitel nun das digitale Instrument ‚Students Navigator App‘ sowie das digitale Reflexionswerkzeug ‚Video-Based Self-Presentation‘ als exemplarische Zugänge vorgestellt, die als Ausgangspunkt für die durchgeführte Interviewstudie zu dieser Thematik fungieren.

6.2.2.1.2 Die Students Navigator App – Ein Beispiel für ein digitales Dokumentations- und Reflexionswerkzeug im Rahmen von Mobilitäten

Das folgende Kapitel widmet sich der Vorstellung eines digitalen Begleitinstrumentes, der *Students Navigator App*, das zur Dokumentation und Reflexion von Mobilitätsprozessen implementiert werden kann. An dieser Stelle sei erwähnt, dass es sich um die Präsentation eines exemplarischen Instruments handelt und lediglich als Vorschlag im Rahmen des Projektes Ler(n)ende Euregio dient.

Ziele und Charakteristika

Im Rahmen des Erasmus+-Projektes MyVETmo (*myVETmobility – mobilities as pathways to hidden competences*)⁸⁴ wurde die *Students Navigator App* als ein intellektuelles Produkt entwickelt und implementiert. Neben einer individuellen Dokumentation und einer Begleitung der Lernenden lassen sich ebenso die Selbststeuerung der Auslandsaufenthalte sowie die Unterstützung der Reflexions- und Aufarbeitungsprozesse als Ziele des Students Navigator definieren.

Darüber hinaus steht diese Applikation als intuitive mobile Anwendung zur Verfügung, die entweder am Computer, dem Tablet oder dem Smartphone nutzbar ist. Als Hauptanwendungsbereich lassen sich die Unterstützung der Lernenden während der Vorbereitung, der Durchführung und der Nachbearbeitung der Mobilität darstellen. Lehrende stehen Lernenden gezielt im Rahmen des Mobilitätsprozesses zur Seite, indem diese Impulse in Form von Aufgaben für mögliche Dokumentationen oder Reflexionen der Mobilitäten geben. Hierzu erhalten die Lernenden ein konstruktives Feedback durch die Lehrenden. Als weitere User können Freunde, Familie oder auch Klassenkameraden teilnehmen, denen

84 MyVETmo fungiert als EU-Referenzprojekt von Euregio. „Das Projekt zielt darauf ab, Schüler_innen mit Lernschwierigkeiten oder Beeinträchtigungen ein inklusives Programm zur beruflichen Aus- und Weiterbildung (vocational education and training, kurz: VET) zu bieten. [...] MyVETmo konzipiert Lernmobilitäten für Schüler_innen und bietet zusätzliche Unterstützung, um somit den Übergang von Schule zu Beruf zu erleichtern und ‚verborgene Kompetenzen‘ zu fördern. In dem Projekt werden die nötigen Strukturen und Organisationsformen aufgestellt, wodurch die Anerkennung für europäische Lernmobilitäten für inklusive Bildung in der Berufsausbildung erhöht wird“ (MyVETmo 2018a, S. 1).

bei Interesse diverse Dokumentationsberichte frei zugänglich gemacht werden können (MyVETmo 2018a, S. 1 ff.).

Der Prozess von Mobilitäten⁸⁵

Der Mobilitätsprozess lässt sich in drei Phasen unterteilen: *Vorbereitung*, *Durchführung*, *Nachbereitung*. Im Rahmen der jeweiligen Phase können unterschiedliche Aufgaben durch die Lehrkräfte an die Lernenden herangetragen werden, welche durch diverse Zusatzapplikationen in der App unterstützend bereitgestellt werden.

Die *Vorbereitung* widmet sich Aufgabenbereichen, die vor oder direkt zu Beginn einer Mobilität bearbeitet werden müssen. Darunter zählen u. a. die Registrierung in der Students Navigator App oder auch eine Definition von persönlichen Lernzielen anhand einer Selbsteinschätzung.

Die *Durchführung* – in der zweiten Phase geht es um die Realisierung der Mobilität. Im Rahmen dieses zeitlichen Abschnitts stehen die Dokumentation von Erlebtem sowie das Sammeln von neuen Erfahrungen im Fokus. Auch die Begleitung durch und Kommunikation mit anderen Lernenden, aber auch Lehrenden lassen sich der Durchführung zuordnen.

Im Zuge der letzten Phase der *Nachbereitung* stehen insbesondere (Selbst-) Reflexionsprozesse im Mittelpunkt. Mithilfe von Reflexionsinstrumenten wie z. B. der Video-Based Self-Presentation sollen sogenannte ‚*hidden competences*‘ (zu Deutsch: verborgene Kompetenzen) aufgedeckt werden. Ein Blog unterstützt eine vertiefende Betrachtung des allgemeinen Mobilitätsprozesses (ebd., S. 4).

User-Profile und Aufgabenkatalog

Vor dem Hintergrund der zuvor erläuterten Prozessphasen ergeben sich diverse Aufgabenfelder für die Lernenden in den jeweiligen Abschnitten der Mobilität. Je nach Phase begegnen Lernende unterschiedlich wichtigen Aufgaben. Die Aufgaben können von den Lehrenden einem vordefinierten Aufgabenkatalog entnommen und den Lernenden über die Students Navigator App zur Bearbeitung zur Verfügung gestellt werden. Der Aufgabenkatalog ist bereits in die App integriert und kann dort von den zu betreuenden Lehrenden aufgerufen werden. Zusätzlich gibt es die Möglichkeit, dem Aufgabenrepertoire weitere Aufgabenstellungen hinzuzufügen.

85 Das vorherige Kapitel legt bereits einen dezidiert ausgearbeiteten theoretischen Bezugsrahmen der einzelnen Mobilitätsphasen zugrunde, sodass der Fokus an dieser Stelle auf weiterführende Erläuterungen sowie dem Heranziehen konkreter Beispiele auf didaktischer Ebene liegt.

Nicht nur die Relevanz einer Aufgabe in den jeweiligen Phasen beeinflusst die Wahl der Aufgabenstellung. Die Lernenden werden zudem noch drei User-Profilen zugeordnet, sodass die Lehrenden den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben individuell an die jeweiligen Schüler anpassen können.

Die Lernenden werden in die drei User-Profile *Motivation (Typ I)*, *Berufliche Orientierung (Typ II)* und *Steigerung von beruflichen Kompetenzen (Typ III)* gruppiert.

Wie der erste Typ *Motivation* schon wörtlich ausdrückt, handelt es sich in dieser Kategorie um Lernende, die einer besonders intensiven Betreuung vor, während sowie nach der Mobilität durch die Lehrenden bedürfen. Zunächst liegt die Aufgabe der Lehrenden aber darin, die Lernenden für das generelle Schulleben und einen Auslandsaufenthalt zu motivieren. Ferner ist es erforderlich, die Lernenden über Chancen und Vorteile eines Mobilitätsprogramms zu informieren.

Die zweite Gruppierung *Berufliche Orientierung* adressiert Lernende, die eine fundamentale intrinsisch-motivierte Einstellung gegenüber der Schule und Mobilitäten aufweisen. Allerdings sind sich die Personen dieses Typs nicht bewusst, welche Kompetenzen, Stärken oder auch Schwächen sie besitzen. Aufgrund einer nicht ausreichenden Informationsgrundlage zum Berufsleben und zu möglichen beruflichen Chancen bedarf es für diese Zielgruppe einer umfassenden Beratung zur Berufsorientierung durch Lehrende.

Der dritte Typ *Steigerung von beruflichen Kompetenzen* zeichnet sich durch die Verfolgung eines bestimmten Berufsziels sowie grundlegendes Wissen über ein individuelles Stärken- und Schwächenprofil aus, sodass dieser Typus im Rahmen eines Mobilitätsprozesses weniger Unterstützung als die Vertreter der beiden anderen User-Profile benötigt. Dennoch ist hier die Aneignung weiterer Kenntnisse im eigenen Berufsfeld erforderlich.

Es folgt eine weitere Differenzierung über die Aufgabentypen *Kulturell*, *Persönlich* und *Beruflich*, wobei sich in der erstgenannten Kategorisierung Aufgaben zur Kultur des Auslands finden. Persönliche Aufgabenstellungen richten sich auf die Persönlichkeit des Lernenden, also vorwiegend auf Aufgaben zur Selbstreflexion. Berufliche Aufgabenstellungen widmen sich beispielsweise dem Thema der Berufsorientierung oder der Berufsziele. Zudem werden den jeweiligen Kategorien je nach Phase der Mobilität unterschiedlich starke Gewichtungen zugesprochen. Daraus entsteht eine 3x3 – Matrix, die eine gezielte individuelle Unterstützung der Lernenden durch die Lehrenden ermöglicht.

Darüber hinaus bietet die Students Navigator Applikation verschiedene Anwendungen zur Aufgabenbewältigung an. Hierbei handelt es sich u. a. um text-

basierte Formate, einen Blog, Diskussionsforen, die Bewertung von Emotionen anhand eines Stimmungsbilds, das Erstellen von Checklisten, das Hochladen von Bildern oder Videos, das Verschicken von Sprachnachrichten oder das Mitteilen des Standortes.

Resultierend entsteht die 3x3 – Matrix, die eine gezielte, individuelle Unterstützung der Lernenden durch die Lehrenden ermöglicht. Abgerundet wird der Aufgabenkatalog durch die Hinzunahme eines Repertoires an Werkzeugen zur Aufgabenbewältigung, sodass nicht nur eine individuelle Begleitung im Mobilitätsprozess ermöglicht, sondern ebenfalls eine abwechslungsreiche respektive motivierende Aufgabenbearbeitung angeboten werden kann (ebd. S. 4 ff.).

Anwendungsbereiche der Students Navigator App

Abschließend erfolgt eine Darlegung der einzelnen Anwendungsbereiche der Students Navigator App⁸⁶, die sich teilweise für die jeweiligen Zielgruppen unterscheiden. Zunächst werden die Anwendungen für die Lehrenden aufgezeigt, anschließend erfolgt eine Erklärung der Softwareanwendungen für Lernende. Eine Zusammenfassung der gemeinsamen Funktionsbereiche rundet diesen Abschnitt ab.

Nach einer Anmeldung über die Startoberfläche der App gelangen Lehrende auf die Startmaske, den *Kalender*, von der aus zu allen weiteren Funktionen zentral navigiert werden kann. Der Kalender ermöglicht es außerdem, Mobilitäten der Lernenden einzusehen oder auch administrativ zu verwalten.

Unter dem Reiter *Verzeichnis* können neben Personen wie Lernende oder weitere Lehrende ebenfalls Personen externer Unternehmen oder anderer Schulen angelegt werden, sodass dieser Bereich als Kontaktdatenbank fungiert.

Eine weitere Funktion ist das Hinzufügen von *Praktika*. Mithilfe dieser Anwendung können Lehrende die jeweiligen Auslandsaufenthalte im System anlegen und mit anderen Schulen oder verantwortlichen Personen verknüpfen, die diese Mobilität wiederum bei der eigenen Nutzung der App einsehen und auch organisieren können. Ferner handelt es sich bei dem Praktikum um einen geschlossenen Bereich, für den nur die eingeladenen User Zugriffsrechte besitzen.

Aufgaben

Dieser Arbeitsbereich beinhaltet die Erstellung und Sammlung von Aufgaben, die gezielt an die Lernenden zur Bearbeitung gegeben werden können. Diese Aufgaben können, wie bereits erwähnt, entweder neu angelegt oder aus dem

86 Die Students Navigator App ist unter <https://myvetmo-studentnavigator.schoolution.net/abrufbar>.

Aufgabenkatalog, der eine weitere funktionale Umgebung bietet, entnommen werden. Zudem ist es möglich, den Zeitraum der Aufgabenbearbeitung zu terminieren sowie den Bearbeitungsstatus anzugeben. An dieser Stelle können Lehrende den Lernenden ebenso mitteilen, welches Medium zur Aufgabenbewältigung genutzt werden soll. Darüber hinaus können Aufgaben im Voraus erstellt oder aus dem Katalog gewählt werden, welche dann erst zu einem vordefinierten Zeitpunkt auf der Pinnwand der Lernenden erscheinen.

Der letzte Anwendungsbereich *Wiki* ist vergleichbar mit den Funktionen eines webbasierten Blogs, in dem Beiträge zu den Mobilitäten publiziert werden können. Das Wiki wird vorzugsweise von der Gruppe der Lehrenden genutzt, um (im Voraus) Einträge zu verfassen, die wiederum die Lernenden im Zuge ihres Lernprozesses unterstützen sollen. Weiterführend werden nun explizit die Softwareanwendungen für die Lernenden akzentuiert.

Beginnend mit dem Anwendungsbereich des *Kalenders* ist zu pointieren, dass Lernende den Mobilitätsprozess terminlich überwachen können. Hier ist es möglich, Einträge jederzeit zu ändern, hinzuzufügen oder zu löschen, sodass die jeweiligen anderen Benutzer laufend informiert sind.

Wie auch die Lehrenden, besitzen die Lernenden Zugriff auf das *Verzeichnis*. Allerdings liegen für diese Zielgruppe beschränkte Zugriffsrechte vor. So können Lernende die von den Lehrenden angelegten Kontakte einsehen und auch per Mail kontaktieren, ein Hinzufügen neuer Kontakte respektive neuer Telefonbucheinträge ist hingegen nicht möglich.

Die Arbeitsumgebung *Pinnwand* bildet für die Lernenden den Kern der Systemapplikation. Von diesem Punkt aus können zuvor von den Lehrenden eingestellte Aufgaben eingesehen und bearbeitet werden. Weitere Funktionen innerhalb der Pinnwand sind das Hochladen von Bildern und Videos sowie die Einbindung eines persönlichen Stimmungsbildes. Benötigen Lernende im Rahmen der Mobilität zusätzliche Hilfe oder Unterstützung, so kann der ‚Panik-Button‘ angeklickt werden, der wiederum Lehrenden ein Signal sendet und die Lernenden direkt kontaktiert werden können. Ebenfalls interessant erscheint in diesem Zuge die Funktion ‚Standort‘, welche anzeigt, an welchem Ort sich die Lernenden aufhalten. Mittels einer Standortkarte können hier Standorte aktualisiert und über die Students Navigator App versendet werden.

Letztlich existiert der Anwendungsbereich des *Wikis*. Die Intention eines Wikis liegt vornehmlich in der Dokumentation der Erfahrungen, die die Lernenden vor, während und nach dem Mobilitätsprozess über ebendiese Applikation publizieren können. Die Form eines Wiki-Beitrags ähnelt der eines Blogeintrags, in dem nicht nur Bilder oder Videos hochgeladen werden können, sondern auch

Eindrücke bzw. Erlebnisse in Textform mit anderen Lernenden oder Lehrpersonen geteilt werden können.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass beide Zielgruppen (Lehrende und Lernende) zusätzliche Zusatzfunktionen besitzen. Konkret handelt es sich um ein Mail-Postfach, über das mit anderen Personen kommuniziert werden kann. Darüber hinaus ist es möglich, mittels des Übersetzungs-Tools die jeweilige Sprache anzupassen. Die Implementation eines E-Portfolios, das insbesondere auf Selbstreflexionsprozesse der Lernenden gerichtet ist und somit einen nicht öffentlichen Teilbereich darstellt, wird im Rahmen des Projektes Ler(n)ende Europa als ein weiterer Anwendungsbereich diskutiert. Vor diesem Hintergrund bietet die *Video-Based Self-Presentation* als Werkzeug der Selbstreflexion einen geeigneten Ansatz, der im folgenden Subkapitel eingehend beleuchtet wird (ebd., S. 9 ff.).

6.2.2.1.3 Video-Based Self-Presentation – Ein Beispiel für ein digitales Werkzeug der Selbstreflexion im Rahmen von Mobilitäten

Wie bereits im vorherigen Abschnitt erwähnt, bietet das Werkzeug der *Video-Based Self-Presentation* (VBS) eine unterstützende Möglichkeit zur Aufgabenbearbeitung sowie zu selbstreflektierenden Prozessen und kann als ein Werkzeug zur Selbstreflexion angesehen werden.

„Das Ziel der Video-Based Self-Presentations [besteht] darin, eigene Stärken und Handlungspotentiale zu entdecken und diese sichtbar und anschlussfähig für individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse zu machen. Video-Based Self-Presentations stehen nicht isoliert, sondern sind ein Bestandteil zur Gestaltung von Mobilitäten“ (MyVETmo 2018b, S. 4).

Ausgehend von dieser Zielsetzung der VBS, lässt sich ebenfalls die Aufdeckung von sogenannten ‚*hidden competences*‘ als untergeordnetes Charakteristikum definieren. Dieses Werkzeug findet gezielt in den drei Phasen des Mobilitätsprozesses Anwendung. Im Rahmen der organisationalen Vorbereitung hilft der Einsatz von VBS bei der Erkundung individueller Stärken, die für den Auslandsaufenthalt erforderlich sind. Während der Realisierung bzw. Durchführung können eigene Kompetenzen durch die VBS erlebt werden. Veranschaulicht und dokumentiert werden können ebendiese in der anschließenden Nachbereitungsphase. Die Students Navigator App bietet mit dem VBS einen Kanal, Kompetenzen sichtbar zu machen und evtl. anderen Usern öffentlich zur Verfügung zu stellen.

Konzept der VBS

„Wie gestalte ich eine Selbstpräsentation und was sollte für die Darstellung verwendet werden?“ (MyVETimo 2018b, S. 4)

Im Sinne dieses Zitats wird das Konzept der VBS prägnant zusammengeführt.

Es ist ersichtlich, dass der Gestaltungsprozess eines Videos in den Fokus der Selbstreflexion der Lernenden rückt. Insbesondere Selbsterkundungsprozesse sowie die Beleuchtung von Mobilitäten können hierdurch reflektiert in einem kreativen Setting mittels einer Videoproduktion umgesetzt werden. Darüber hinaus ist eine Evaluation des Ergebnisses im Anschluss an eine Videoproduktion möglich, indem die Lernenden sich mit der Fragestellung der Entdeckung eigener Stärken und weiterer Handlungspotenziale auseinandersetzen (ebd., S. 4 f.).

Im weiteren Sinne können Lehrende die VBS ebenfalls im Rahmen der bereits genannten Aufgabenstellungen vor, während und nach den Mobilitäten integrieren. So können gezielt Aufgaben an die Lernenden gestellt werden, die unter Verwendung eines Videos bearbeitet werden. An dieser Stelle wird deutlich, dass Lehrende die Nutzung dieses Reflexionswerkzeugs gezielt steuern und in Lehr- und Lernarrangements zur Unterstützung einsetzen können (ebd., S. 4).

Die folgende Abbildung illustriert das elementare Konzept der VBS im Rahmen von Mobilitätsprozessen noch einmal grafisch:

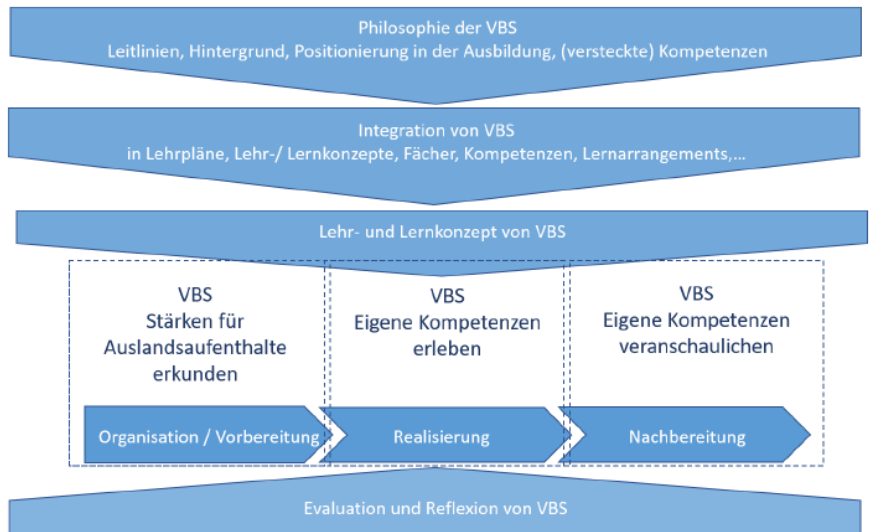


Abbildung 12: Konzept der VBS (Quelle: MyVETmo 2018b, S. 4)

6.2.2.2 Zusammenführung

Abschließend zeigt die nachstehende tabellarische Übersicht die wesentlichen Kernmerkmale eines digitalen Begleitinstrumentes auf.

Tabelle 26: Arbeitsdefinition – Digitales Begleitinstrument (Quelle: Eigene Darstellung nach Stracke 2006, S. 207 ff)

Digitales Begleitinstrument	
Kulturelle Ebene (Voraussetzung und Transfer)	• Voraussetzung: Nutzung durch alle beteiligten Akteure (Lernende, Lehrende, Unternehmen, internationale Koordinatoren) sowohl aus Deutschland als auch den Niederlanden im Rahmen von Mobilitäten • Zusammenführung und Verknüpfung aller beteiligten Akteure an einem (digitalen) Ort: ‚digitale Schnittstelle‘ • Teilhabe an Mobilitäten auch für Unbeteiligte wie z. B. interessierte Lernende, Lehrende und Unternehmen, ‚Externe‘ wie Familie, Freunde usw. • Fundamentale digitale Infrastruktur

(Fortsetzung Tabelle 26)

Digitales Begleitinstrument	
Strategische Ebene <i>(Management und Leitbilder)</i>	• Vernetzung im Netzwerk Ler(n)ende Euregio: ‚Netzwerkeffekte‘ • Verankerung eines einheitlichen digitalen Begleitinstrumentes im Netzwerk Ler(n)ende Euregio • Nachhaltigkeit und Verstetigung des Netzwerkes Ler(n)ende Euregio • Informativ-vermittelnde Funktion • Unterstützend-begleitende Funktion • Sozial-kommunikative Funktion • Administrativ-verwaltende Funktion
Organisatorische Ebene <i>(Einführung und Durchführung)</i>	• Erstellung von Zugängen für alle Beteiligten zum digitalen Begleitinstrument • Unterstützungsangebote hinsichtlich der Anmeldung und Benutzung (z. B. ein konkreter Ansprechpartner/Experte an den jeweiligen Standorten) • Unterstützende Begleitung der Beteiligten bei organisatorischen, inhaltlichen sowie individuellen Aspekten im Rahmen von Mobilitäten (Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung) • Vorstellung und Einführung des digitalen Begleitinstrumentes in schulischen Aktivitäten (im Vorfeld der Mobilität)
Pädagogische Ebene <i>(Methoden und Inhalte)</i>	• Möglichkeiten der Dokumentation sowie (Selbst-) Reflexion des Erlebten • Reflexionswerkzeug: Video-Based Self-Presentation • Aufgabenbearbeitungen vor, während und nach der Mobilität • Bereitstellung eines Aufgabenpools, der die heterogenen Lerntypen sowie Schwierigkeitsgrade der Aufgaben berücksichtigt • Gestaltung des Blogs und Wikis (z. B. Auslandstagebuch, Vorstellung der Austauschschule und -stadt etc.) • Förderungen diverser individueller Kompetenzen und Fähigkeiten wie Digitalkompetenzen, Sozialkompetenzen (wie z. B. Kommunikationsfähigkeit), Organisationsfähigkeiten, Selbstreflexion, Förderung der Kreativität
Technologische Ebene <i>(Technologien und Werkzeuge)</i>	• Webbasierte und mobile Anwendung • Zusatzapplikationen wie Chat, Mailprogramm, Forum, Kalenderfunktion, ‚Panik-Button‘, Blog, Aufgabenpool, Kontaktverzeichnisse der Schulen und Unternehmen, Wiki, digitale Pinnwand • Zentrale technische Verwaltung des digitalen Begleitinstrumentes (z. B. Ansprechpartner für technische Probleme, Verwaltung von Wartungen etc.), ‚Digitaler Hausmeister‘

6.3 Stimmungs- und Erfahrungsbild der Lehrenden zur Intervention digitaler Begleitinstrumente im Rahmen von Mobilitäten in der Euregio Rhein-Waal – Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie

Das folgende Kapitel widmet sich einer deskriptiven Stimmungs- und Erfahrungsanalyse bezüglich digitaler Begleitinstrumente aus der Perspektive von Lehrenden, die im Rahmen einer qualitativen Interviewstudie generiert wurde.

Zunächst erfolgt eine Einbettung dieser Interviewstudie in das Projekt Ler(n)ende Euregio, die um Ausführungen bezüglich des verwendeten Untersuchungsdesigns und -methodik sowie des Auswertungsverfahrens ergänzt wird. Der Fokus dieser Interviewstudie liegt neben einer Analyse allgemeiner Einstellungen und Erfahrungsberichten im Umgang mit neuen Medien⁸⁷ auf der Darlegung von wahrgenommenen Chancen und Herausforderungen im Zusammenhang mit digitalen Transformationsprozessen innerhalb schulischer Aktivitäten. Abgerundet wird die Darstellung mit Erwartungshaltungen an digitale Begleitinstrumente im Rahmen von Mobilitätsprozessen.

Die Ergebnisse der Datenerhebung werden im Folgenden detailliert beleuchtet und vorgestellt, sodass letztlich ein deskriptives Stimmungsbild aus Perspektive der Lehrenden zum Einsatz von digitalen Begleitinstrumenten, in der Dokumentation resp. Reflexion von Mobilitäten, generiert werden kann. Dieses Stimmungsbild dient im Grunde dazu, grundlegende subjektive Einstellungen hinsichtlich onlinebasierter Instrumente im Rahmen von Mobilitätsprozessen im Netzwerk Ler(n)ende Euregio ermitteln zu können.

6.3.1 Einführung in die qualitative Interviewstudie

Mit Rekurs zur eingangs definierten Forscherperspektive sowie dem Erkenntnisinteresse vor dem Hintergrund des Projektes Ler(n)ende Euregio wird eine qualitative Interviewstudie durchgeführt.

„Qualitative Interviews („qualitative interviews“) arbeiten mit offenen Fragen, so dass sich die Befragten mündlich in eigenen Worten äußern können. Zudem wird der Gesprächsverlauf weniger von den Interviewenden und ihren Fragen vorstrukturiert, sondern stärker von den Befragten mitgestaltet. Auf diese Weise sollen die individuellen Sichtweisen der Befragten nicht nur oberflächlich, son-

87 Digitale Medien als Synonym für digitale Begleitinstrumente.

dern detailliert und vertieft erschlossen werden. Qualitative Interviews existieren in vielen verschiedenen methodischen Varianten“ (Döring/Bortz 2016c, S. 365).

Die vorherige theoretische Hinführung impliziert eine weiterführende Differenzierung der intendierten Untersuchungs- sowie Auswertungsmethodik der qualitativen Interviewstudie, die im Folgenden dezidiert dargelegt wird.

6.3.1.1 Einbettung der qualitativen Interviewstudie in das Projekt Ler(n)ende Euregio

Den Ausgangspunkt der adressierten Interviewstudie bildet die Einführung in die ‚Students Navigator App‘, die als exemplarischer Zugang zur Intervention digitaler Begleitinstrumente fungiert. Im Rahmen des Projekttreffens am 06.03.2020 in Kleve liegt der Fokus u. a. auf der Einführung in die ‚Students Navigator App‘ sowie auf einer ersten praktischen Auseinandersetzung mit spezifischen Anwendungen im System. Ergänzt wurde diese Einheit mit der Präsentation zum Konzept der Video-Based-Self-Presentation, die mit einer Diskussionsrunde abgerundet wurde. Das digitale Begleitinstrument ‚Student Navigator‘ sowie das digitale Reflexionswerkzeug ‚Video-Based-Self-Presentation‘ bilden dabei den Erhebungsrahmen der Interviewstudie.

Vor diesem Kontext wird eine Interviewstudie initiiert, in der sowohl ein Gruppen- als auch drei Einzelinterviews mit deutschen und niederländischen Lehrenden aus der Euregio Rhein-Waal durchgeführt werden. Zusätzlich werden zwei internationale Koordinatoren aus den Niederlanden befragt, die die Mobilitäten vor allem auf organisatorischer bzw. administrativer Ebene begleiten. Die Interviews fanden in dem Zeitraum von Anfang April 2020 bis Mitte Juni 2020 statt.

Es bleibt jedoch kritisch anzumerken, dass es sich im Folgenden zunächst um eine deskriptive Präsentation der Ergebnisse der Interviewstudie handelt und daher kein Anspruch auf Allgemeingültigkeit gewährleistet werden kann. Die Ergebnisse dienen vielmehr einer allgemeinen Orientierung sowie der Möglichkeit, ein individuelles Stimmungsbild gegenüber digitalen Begleitinstrumenten im Rahmen von Mobilitätsprozessen zu generieren, auf dessen Basis weiterführende inhaltliche Ausarbeitungen des Konzeptes *Navigating Euregio Mobility* erfolgen. Darüber hinaus eröffnen die gewonnenen Erkenntnisse die Konstruktion des Handlungsrahmens *Navigating Euregio Mobility* auf Subjektebene mit Blick auf den Einsatz digitaler Begleitinstrumente.

6.3.1.2 Untersuchungsdesign und -methodik

Nach dieser Darlegung der Zielsetzung der Interviewstudie im Rahmen des Projektes Ler(n)ende Euregio bedarf es einer Festlegung grundlegender Kernaspekte des Untersuchungsdesigns bzw. der Untersuchungsmethodik.

Untersuchungsdesign

Angesichts des Untersuchungsdesigns lassen sich neben Untersuchungszeitpunkt und -objekt ebenso die Datengrundlage empirischer Forschungen charakterisieren, die nachstehend als Orientierungslinie navigieren (Döring/Bortz 2016b, S. 183; Raithel 2008, S. 50 ff.).

Untersuchungszeitpunkt

Bezugnehmend auf den Untersuchungszeitpunkt lässt sich vorliegend ein Querschnittsdesign verorten, da die Durchführung der Interviewstudie in einer Zeitspanne von zwölf Wochen erfolgt (Diekmann 2016, S. 304 f.). Als Zielgruppe werden die an dem Projekt beteiligten Tandems bzw. niederländische und deutsche Lehrende sowie niederländische Internationalisierungskoordinatoren akquiriert.

Untersuchungsobjekt

Aufgrund der Untersuchung innerhalb eines „projektförmige[n] Arbeitszusammenhang[s]“ (Sloane 2007, S. 35) und somit einer definierten Personengruppe kann an dieser Stelle eine Einzelfallstudie als Untersuchungsobjekt pointiert werden (Döring/Bortz 2016b, S. 215; Lamnek 2010, S. 284 ff.). Ergänzend ist anzumerken, dass die Befragten im Rahmen des Projektes Ler(n)ende Euregio eingebunden sind, sodass es sich um eine Teilerhebung der Grundgesamtheit handelt (Raithel 2008, S. 54).

Datengrundlage

Es liegt zudem eine Primäranalyse vor, da das Datenmaterial bzw. die Datensätze in diesem thematischen Rahmen und Umfang zum ersten Mal „selbst erhoben und anschließend analysiert“ werden (Döring/Bortz 2016b, S. 191). Des Weiteren und mit Rückbezug zum Untersuchungsobjekt handelt es sich in diesem Zusammenhang um eine Feldstudie (Döring/Bortz 2016b, S. 183).

Untersuchungsmethodik

Daran anknüpfend bedarf es einer Schärfung der Untersuchungsmethodik. Als methodischer Ankerpunkt kann das qualitative Interview angeführt werden (Lamnek/Krell 2016, S. 313). Die Begründung für die Verwendung dieser Erhe-

bungsmethodik erklärt sich u.a. darin, „dass die Informationen in statu nascenti aufgezeichnet werden können, unverzerrt-authentisch sind, intersubjektiv nachvollzogen und beliebig reproduziert werden können“ (Lamnek/Krell 2016, S. 131). Um auch an dieser Stelle eine stringente Argumentationslinie zu erlangen, orientieren sich die nachfolgenden Ausführungen an den Dimensionen der Differenzierung eines qualitativen Interviews in Anlehnung an Lamnek und Krell (2016, S. 315 ff.).

Form des qualitativen Interviews

Im Rahmen der vorliegenden Interviewstudie erfolgen die Grundlegungen eines problemzentrierten Interviews in Anlehnung an Witzel (Witzel 1985, 2000). Das vordergründige Ziel liegt „auf eine[r] möglichst unvoreingenommene[n] Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ (Witzel 2000, Abschnitt 1, o. S.). Ferner skizziert Witzel als Grundposition die Problemzentrierung, die sich „an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung [orientiert] und [...] die Organisation des Erkenntnis- oder Lernprozesses [charakterisiert]“ (ebd., Abschnitt 4, o. S.).

Angesichts dessen stellt sich mit Rekurs zum Projektzusammenhang und der daraus resultierenden Thematik der Digitalisierung von Mobilitäten die Frage, ob und in welcher Weise die beteiligten Lehrenden bereits Erfahrungen mit Digitalisierung besitzen. Hieraus ergibt sich wiederum die Frage, welche Auswirkungen ein langfristiger Einsatz digitaler Begleitinstrumente auf Lehrende und Internationalisierungskoordinatoren folgert und wie sich der Umgang mit diesen digitalen Instrumenten vor dem Hintergrund der eingangs erläuterten Forschungsfrage gestaltet.

Ergänzend definiert Witzel als Instrumente zur Datenerfassung u.a. die Nutzung eines Leitfadens sowie einer Tonbandaufzeichnung, welche im Zuge der vorliegenden Interviewstudie ebenfalls zum Einsatz kommen (Witzel 1985, S. 236).

Um eine präzise Aufzeichnung des Gesprächs zu erhalten, wurde auf ein Tonaufnahmegerät zurückgegriffen. Somit wird gewährleistet, dass sich der Interviewer während des Interviews nicht auf die Protokollierung der Unterhaltung fokussieren muss, sondern die Konzentration auf die Fragestellungen respektive die Mimik und Gestik des Interviewpartners gelegt werden kann (Witzel 2000, Abschnitt 7, o. S.). Alle Gespräche werden per Tonaufnahmegerät aufge-

zeichnet und im Anschluss daran entsprechend der Transkriptionsregeln transkribiert⁸⁸.

Zur allgemeinen Orientierung sowie als Anhaltspunkt dient ein Interviewleitfaden. Dieser wird im Vorfeld der Gespräche erstellt und beinhaltet relevante Themengebiete sowie einleitende und abschließende Fragen (ebd., Abschnitt 8, o. S.). Ergänzend ist es möglich, Ad-hoc-Fragen flexibel einzuwerfen. Diese sollen im Zuge des Interviews angesprochen werden, sobald der Befragte selbst keine zuvor definierten Problematiken aufspürt (Döring/Bortz 2016c, S. 377). Zusammenfassend dient die Hinzunahme eines theoriebasierten Interviewleitfadens als Orientierungslinie der Interviews.

Konzeption des Interviewleitfadens

Mit Blick auf die vorliegende Interviewstudie beginnt jedes Interview mit der Begrüßung und Vorstellung der Interviewerin, die die Zielsetzung erläutert und zudem die Sicherstellung der Anonymität und Vertraulichkeit der Daten zusichert (u. a. Döring/Bortz 2016a, S. 124 ff.; Helfferich 2011, S. 21 ff.; Froschauer/Lueger 2003, S. 58 ff.). Die Einstiegsfragen sorgen dabei nicht nur für eine angenehme und vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre, sondern dienen auch der Erfragung von Sozialdaten der Interviewpartner (u. a. Flick 2016, S. 193 ff.; Froschauer/Lueger 2003, S. 58 ff.; Raithel 2008, S. 7). Anschließend erfolgt die thematische Hinführung, indem bisherige Erfahrungen mit digitalen Lehr- und Lernangeboten respektive digitalen Begleitinstrumenten fokussiert werden, um ein allgemeines Stimmungsbild gegenüber digitalen Transformationsprozessen im berufsbildenden Kontext und Mobilitäten erfassen zu können. Abgerundet wird dieser Frageblock mit der Beleuchtung von wahrgenommenen Chancen und Herausforderungen, die mit der Implementation digitaler Begleitinstrumente einhergehen (u. a. Ehlers 2011; Kerres et al. 2009; Kerres 2018; Stracke 2006). Der Einsatz digitaler Begleitinstrumente impliziert eine Auseinandersetzung mit Erwartungshaltungen, die zum einen das Instrument adressieren und zum anderen an die eigene Person als Lehrender respektive im Rahmen von Fremderwartungen, die durch Lernende, andere Lehrende, die Schulleitung oder andere Externe entstehen, gerichtet sind (Dahrendorf 2006, S. 42 ff.). Aus diesem Grund umfasst der zugrundeliegende Leitfaden diese Thematik als weiteren Schwerpunkt. Letztlich schließt der Leitfaden mit der Fragestellung nach weiteren Anregungen oder Kommentaren sowie einer Verabschiedung (Froschauer/

⁸⁸ Die Transkriptionsregeln basieren auf den Grundlegungen von Kuckartz sowie Froschauer und Lueger und können dem Anhang entnommen werden (Froschauer/Lueger 2003, S. 223 f.; Kuckartz 2016, S. 167).

Lueger 2003, S. 58 ff.). Die gesamten Fragen unterliegen einem offenen Format, das sich aus der Intention problemzentrierter Interviews ergibt (Witzel 1985, 2000).

Standardisierung

Hieraus ergibt sich die Frage nach dem Standardisierungsgrad des qualitativen Interviews (Lamnek/Krell 2006, S. 315). Aufgrund der Konzeption eines Leitfadens und der Anlehnung an die Grundlegungen eines problemzentrierten Interviews handelt es sich hier um ein halbstrukturiertes Interview (ebd.).

Struktur der Befragung

Insgesamt liegt ein Datensatz von zwei Gruppeninterviews sowie drei Einzelinterviews vor (ebd.). Erstere umfassen jeweils drei deutsche Lehrende. Die Einzelinterviews sind jeweils mit einem deutschen Lehrenden sowie zwei internationalen Koordinatoren der Niederlande durchgeführt, sodass eine gesamte Stichprobe von neun befragten Personen vorliegt.

Charakteristika der Kommunikation

Zusammenfassend soll eine Charakterisierung der Kommunikationsformate sowie -strukturen vorgenommen werden (ebd.).

Bezugnehmend auf den Stil der Kommunikation respektive dem Interviewverhalten ist festzuhalten, dass neben grundlegenden Prinzipien der Gesprächstechnik, wie einem aufmerksamen Zuhören, einem respektvollen und wertschätzenden Umgang unter den Beteiligten, Interesse und Neugier sowie Offenheit und Flexibilität, ebenso nach den Grundsätzen der *Laddering-Methode* gehandelt wird (Froschauer/Lueger 2003, S. 58 f.; Reynolds/Gutman 1988). Letzteres Konzept zielt auf eine Verbindung zwischen dem Gegenstand der Befragung und der Herstellung des Wahrnehmungsprozesses des Probanden, um ein möglichst tiefgründiges Verständnis über ebendiesen als Forscher zu erlangen (Reynolds/Gutman 1988, S. 11). Zusammenfassend bedeutet dies, die Gewinnung kognitiver Struktur- respektive Verhaltensmerkmale von der Makro- auf die Mikroebene des Gesprächspartners zu beleuchten (ebd.). Mithilfe von W-Fragen, vor allem Warum-Fragestellungen, wird es dem Interviewer ermöglicht, ein vertiefendes Einzelgespräch mit dem Befragten zu führen, um dadurch zu relevanten sowie tiefgründigeren Erkenntnissen zu gelangen (ebd., S. 12).

Mit Blick auf das Kommunikationsformat lässt sich festhalten, dass aufgrund der Corona-Pandemie zu Beginn des Befragungszeitraums keine Interviews vor Ort in Präsenz zulässig waren, sodass auf das Format eines Online-

Interviews via Skype zurückgegriffen wurde. Zudem ergaben sich während eines Einzelinterviews technische Probleme, sodass dies telefonisch durchgeführt wurde. Aufgrund diverser pandemiebezogener Lockerungen zum Ende des Interviewzeitraumes konnte ein Gruppeninterview Face-to-Face vollzogen werden.

6.3.1.3 Auswertungsverfahren

Als Datenbasis dienen in diesem Kontext vornehmlich fünf Transkripte, wenn gleich die Tonaufnahmen der Interviews ebenso hinzugezogen werden. Die eingangs definierte Forschungsfrage sowie die Durchführung problemzentrierter Interviews regen eine qualitative Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (2015) als Auswertungsmethode an.

Mayring beschreibt die „[q]ualitative Inhaltsanalyse [...] [als] ein *Verstehensprozess* von vielschichtigen Sinnstrukturen im Material. Die Analyse darf nicht bei dem manifesten Oberflächeninhalt stehen bleiben, sie muss auch auf *latente Sinngehalte* abzielen“ (Mayring 2015, S. 32; Hervorhebung im Original). Neben inhaltlichen werden ebenso formale Aspekte der Kommunikation während der Auswertung fokussiert. Ferner ist diese Auswertungsmethodik von einem vorwiegend induktiven Vorgehen geprägt, das das erhobene Datenmaterial schrittweise sowie datengesteuert interpretiert und letztlich versucht, die Erkenntnisse mit Blick auf das Allgemeine zu kodieren (Döring/Bortz 2016c, S. 541; Mayring 2015, S. 11). Des Weiteren zeichnet sich die qualitative Inhaltsanalyse durch eine Materialreduktion aus, welche durch die Entwicklung eines Kategoriensystems erfolgt (Flick 2011, S. 409).

Im Kontext des angestrebten Forschungsvorhabens erfolgt die Auswertung nach der *strukturierenden Inhaltsanalyse* von Mayring (Mayring 2015, S. 97 ff.). Der Grund für diese theoretisch-konzeptionelle Ausrichtung findet sich in dem Grundsatz, spezifische Gesichtspunkte aus dem vorliegenden Material in Form eines Kategoriensystems systematisch zu extrahieren (ebd., S. 97). Da in diesem Forschungsrahmen der Rezeptionshorizont der an den Mobilitäten beteiligten Lehrenden beleuchtet und folglich theoretisch als ein allgemeines Stimmungsbild und Erfahrungsbild aufgearbeitet werden soll und gleichsam als Breitenuntersuchung fungiert, bietet die verwendete inhaltsanalytische Technik eine zielführende und gleichsam solide wissenschaftlich-fundierte Auswertung (ebd.). Mithilfe dessen lässt sich ebenso die Verwendung der speziellen Ausrichtung der strukturierenden Inhaltsanalyse der *inhaltlichen Strukturierung* argumentieren, denn „Ziel inhaltlicher Strukturierungen ist es, bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen. Welche Inhalte

aus dem Material extrahiert werden sollen, wird durch theoriegeleitet entwickelte Kategorien und (sofern notwendig) Unterkategorien bezeichnet“ (ebd., S. 103).

Anknüpfend können nachstehend nun die drei Verfahrensschritte, *Definition der Kategorie, Ankerbeispiele, Kodierregeln*, ebendieser Methodik erläutert werden (ebd., S. 97).

In einem ersten Schritt erfolgt die Definition der Strukturierungsdimensionen bzw. der Oberkategorien deduktiv, also auf Basis des theoretischen Bezugsrahmens, der im Zuge des Interviewleitfadens bereits zum Tragen gelangt (Mayring 2016, S. 120). Um in einem weiteren Schritt Erkenntnisse aus dem erhobenen Datenmaterial generieren zu können, erfolgt nach Mayring die Festlegung von Ankerbeispielen, die den jeweiligen Oberkategorien zugeordnet werden und somit eine „prototypische Funktion für die Kategorie“ darstellen (ebd., S. 118). Um jedoch die Erkenntnisse aus dem gesamten Datensatz vollumfänglich berücksichtigen zu können, bedarf es weiterer inhaltlicher Differenzierungen, indem zusätzliche Unterkategorien induktiv induziert werden (ebd.). Hinsichtlich ebendieser Umsetzung werden Kodierregeln hinzugezogen, um eindeutige Abgrenzungen respektive Zuordnungen zu den Subkategorien vornehmen zu können und gleichzeitig als zentrale Begründungslinie der Kategorieneubildung zu dienen (ebd., S. 119).

Die einzelnen Verfahrensschritte sind mit Blick auf den im vorherigen Abschnitt erläuterten theoretischen Bezugsrahmen auf das angestrebte Auswertungsvorhaben transferiert und dezidiert erarbeitet worden. Die konkreten Ausarbeitungen können im Anhang eingesehen werden.

6.3.2 Vorstellung der Ergebnisse

Im nachstehenden Kapitel werden die gewonnenen Ergebnisse der Interviewstudie aufgezeigt. Unter Verwendung der strukturierenden Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (2015) kann folgendes Kategoriensystem eruiert werden.

Tabelle 27: Oberkategorien des Kategoriensystems der qualitativen Interviewstudie (Quelle: Eigene Darstellung)

Oberkategorien des Kategoriensystems	
Kategorie 1	K1: Charakteristika eines ‚Digitalen Begleitinstrumentes‘
Kategorie 2	K2: Einstellung zu digitalen Transformationsprozessen
Kategorie 3	K3: Vorhandene Erfahrungen mit neuen Medien im Rahmen von Lehr- und Lernprozessen

(Fortsetzung Tabelle 27)

Oberkategorien des Kategoriensystems	
Kategorie 4	K4: Chancen digitaler Begleitinstrumente
Kategorie 5	K5: Herausforderungen digitaler Begleitinstrumente
Kategorie 6	K6: Allgemeine Erwartungen an digitale Begleitinstrumente
Kategorie 7	K7: Selbsterwartungen an digitale Begleitinstrumente
Kategorie 8	K8: Fremderwartungen an digitale Begleitinstrumente
Kategorie 9	K9: Auswirkungen der COVID-19-Pandemie im Rahmen digitaler Lehr- und Lernprozesse

Aus Gründen der Übersichtlichkeit sowie der Lesbarkeit werden lediglich die Oberkategorien tabellarisch dargelegt. Eine Präzisierung der Subdimensionen wird in den folgenden Kapiteln vorgenommen. Zudem ist das vollständige Kategoriensystem dem Anhang beigelegt und dort einsehbar.

6.3.2.1 Digitales Begleitinstrument – Ein subjektives Begriffsverständnis

Die begriffliche Bestimmung eines digitalen Begleitinstrumentes wird aus dem vorliegenden Datenmaterial, basierend auf den durchgeführten Interviews mit den deutschen Lehrkräften sowie niederländischen Koordinatoren, generiert und im Folgenden vorgestellt.

Online-Plattform zur Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen

Allgemein wird ein digitales Begleitinstrument als Online-Plattform für digitales Lehren und Lernen konnotiert, auf der neben dem Hochladen von Lehr- und Lernmaterialien ebenso ein Materialaustausch zwischen Lehrenden und Lernenden stattfinden kann. Vor diesem Hintergrund wird ebenfalls die Möglichkeit einer gemeinsamen Arbeit an Unterlagen oder Dokumenten erwähnt. An dieser Stelle wird ersichtlich, dass ein digitales Begleitinstrument zusätzlich eine unterstützende Funktion im Rahmen von Lehr- und Lernprozessen einnehmen sollte. Konkret bedeutet dies, dass nicht nur die Struktur dieser Prozesse von einem onlinebasierten System angeleitet werden, sondern ebenso vielmehr bei der didaktischen Konzeption sowie im Zuge von Prüfungsmodalitäten und -vorbereitungen allen Beteiligten zur Verfügung stehen soll, sodass u. a. auch ein Orientierungsrahmen für Mobilitäten generiert werden kann. Dies wird nochmals durch folgende Aussage untermauert:

„[...] eine digitale Begleitung oder ein Instrument, was digital begleiten soll, muss eigentlich gewährleisten, dass sozusagen das Unterrichten in vollständigen Handlungen, das ist unser didaktischer Anspruch [...]. Dass das durch dieses Instrument begleitet wird. Angefangen von der vom Einstieg, Problematisierung, Ausführen, Bewerten und hinterher auch mit der Evaluation einer Lernsituation“ (I1, Z. 150 ff.).

Gezielte Förderung von Lernenden

Die Lehrenden sind der Ansicht, dass durch Digitalisierung eine umfassende und gezielte Förderung der Lernenden generiert wird. In diesem Sinne betonen die Lehrenden die Möglichkeit der Integration diverser Unterrichtsmethoden, die nicht nur in Lehr- und Lernprozessen, sondern ebenso im Rahmen von Mobilitäten gezielt eingesetzt werden können. Konkret handelt es sich hier um onlinebasierte „Kartenabfragen“ oder auch „Mind Maps“ (I1, Z. 143 ff.). Außerdem unterstützen die befragten Personen funktionelle Zusatzapplikationen wie beispielsweise die Funktion eines Chats oder die eines Video Calls.

Orts- und Zeitungebundenheit

Als weiterer Vorteil wird das zeit- und orteungebundene Lernen und Lehren im Umgang mit digitalen Begleitinstrumenten erachtet, denn „die Schüler können selber wann, wo und wie sie wollen, [...], damit arbeiten“ (I2, Z. 83 f.). Dieser Aspekt wird durch die nachstehende Aussage nochmals konkretisiert:

„They can sit somewhere else and are connected, or can be connected, via the digital world, via the internet. A student is working on his site on assignments or reading theory or studying. A teacher on his site somewhere else can guide the student, can give additional explanation“ (I3, Z. 123 ff.).

Rechtliche Rahmenbedingungen

An dieser Stelle wird ersichtlich, dass rechtliche Grundlagen oftmals noch nicht ausgereift definiert und letztlich gesetzlich verankert sind, sodass teilweise nicht nur erhebliche Gesetzeslücken bestehen, sondern auch Unsicherheiten im korrekten Umgang mit digitalen Instrumenten vorherrschen⁸⁹. Beispielhaft kann vor diesem Hintergrund die Prüfungsabwicklung genannt werden:

„Das ist dann halt die Frage, wie fährt man mit so etwas, wenn da jemand dann nicht an der Prüfung teilgenommen hat und dann festgestellt hat, es war aber

⁸⁹ Das einleitende Kapitel 6.1 gewährt zu den vorherrschenden rechtlichen Grundlagen dieser Thematik einen Einblick und fokussiert an dieser Stelle einen Vergleich zwischen Deutschland und den Niederlanden.

tatsächlich ein Softwarefehler oder Hardwarefehler, der den Kollaps verursacht hat, weil dann ist ja die Frage, kriegt der dann eine neue Prüfung gestellt, darf er die Prüfung zu einem späteren Zeitpunkt wiederholen? Der kann dann ja eigentlich zwischenzeitlich sich Informationen besorgen durch andere Schüler, was in dieser Prüfung stattgefunden hat, das sind alles für mich so Undenkbarkheiten. Ich glaube, technisch ist das letztlich alles umsetzbar, aber ob das dann immer rechtlich alles so haltbar ist, da bin ich noch so ein bisschen zweifelnd“ (I5, Z. 140 ff.).

6.3.2.2 Grundlegende Einstellungen zu digitalen Transformationsprozessen

Nach einer allgemeinen Schärfung des Begriffs der digitalen Begleitinstrumente folgt nun ein allgemeines Stimmungsbild der Projektpartner zu digitalen Transformationsprozessen.

Offenheit gegenüber digitalen Transformationsprozessen

Zunächst ist unter den Lehrenden eine allgemeine Offenheit gegenüber digitalen Transformationsprozessen im Rahmen von Lehr- und Lernprozessen zu verzeichnen. Dies zeigt sich insbesondere in dem Vorhandensein einer hohen intrinsischen Motivation. Diese personelle Motivation wird zum einen darin ersichtlich, dass die Lehrenden nicht nur eine grundlegende Offenheit gegenüber neuen Medien resp. Systemen zeigen, vielmehr verfolgen sie das Ziel einer sicheren, elementaren Handhabung digitaler Instrumente. Zum anderen sind sie bereit, ihre Technikaffinität in diesem Sinne stetig auszubauen und gleichsam ihre digitalen Kompetenzen weiterzuentwickeln, wie folgende Aussage bestätigt:

„Aber ich will, was ich kann, das will ich finden. Oder [...], ich geh fragen oder suchen. Ich will eine Antwort dazu [...]. Das liegt in der Pflicht von mir, das zu lösen. Und ich probiere, meine Kollegen auch zu enthusiasieren: Guck mal, das kannst du so machen, kannst du so machen. Du kannst den fragen oder den fragen“ (I4, Z. 277 ff.).

Aber nicht nur auf subjektiver Ebene lässt sich eine Offenheit gegenüber digitalen Maßnahmen herauskristallisieren. Auch auf institutioneller Ebene manifestiert sich ein grundlegendes Öffnen der digitalen Schulinfrastruktur. Es wird ersichtlich, dass einige Schulen „den kompletten Schulbetrieb [...] über Microsoft Offices 365er Paket umgestellt“ (I1, Z. 128 f.) und bereits onlinebasierte System wie „Moodle, [...] ein E-Learning-System“ (I2, Z. 53 f.) implementiert haben. An einer niederländischen Schule ist bereits eine starke Präsenz digitaler Prozesse erkennbar, denn dort findet zum Zeitpunkt der Interviews die Hälfte des Unter-

richts in digitaler Form statt. Aber auch an deutschen Berufskollegs wird der digitale Wandel durch den Einsatz von IT-Koordinatoren oder auch einem breitgefächerten Fort- und Weiterbildungsangebot für Lehrende unterstützt. Zusätzlich finden innerhalb des Kollegiums regelmäßige Treffen statt, in denen ein gegenseitiger Austausch zu digitalen Prozessen sowie Erfahrungen mit neuen Medien in Lehr- und Lernprozessen intendiert wird. Nachstehendes Zitat akzentuiert letzteren Aspekt wie folgt:

„Und wir haben von Schulleitungsseite auch gesagt jetzt seit einiger Zeit oder jetzt seit eineinhalb Jahren, dass wir immer mindestens einen pädagogischen Halbtage pro Schuljahr darauf verwenden, so Best-Practice-Modelle von Kolleginnen und Kollegen im Kollegium vorstellen zu lassen. Das kann man sich wie so ein Workshopmodell vorstellen. Das heißt, wir gucken im Vorfeld, wenn was ist oder fragen an bei Kolleginnen und Kollegen, die viel mit Teams arbeiten, was ist gut gelaufen? Und das wird dann in kleinen Arbeitsgruppen den Rest des Kollegiums an so einem pädagogischen Halbtage vorgestellt, um einfach auch mal zu zeigen, schaut, hier Best-Practice, und damit man nochmal mal so ein Paket hat, das für den eigenen Unterricht ist“ (I1, Z. 579 ff.).

Die Lehrenden erkennen dennoch eine Ausbaufähigkeit der digitalen Infrastruktur an den Schulen, welche für eine zukunftsorientierte Anpassung an den digitalen Wandel von onlinebasierten Aktivitäten auf institutioneller Ebene unerlässlich erscheint.

Dennoch nehmen die Lehrenden eine unkomplizierte und unmittelbare Kommunikation untereinander sowie mit Lernenden mittels Online-Kommunikationskanälen wahr. Vor diesem Hintergrund wird mehrfach die von Microsoft entwickelte Applikation Teams als ein geeigneter Kommunikationskanal genannt, denn „im Grunde [ist] dieser Austausch mit den Schülerinnen und Schülern über die Teams-Plattform deutlich unkomplizierter für alle Beteiligten“ (I1, Z. 88 ff.).

Wahrnehmung eines geringen Nutzens digitaler Begleitinstrumente

Trotz der bereits erläuterten Chancen sehen die Lehrenden ebenso Erschwernisse, die im Umgang mit digitalen Begleitinstrumenten im Zuge von Lehr- und Lernprozessen auftauchen. Vorangestellt sei hier zunächst ein geringer wahrgenommener Nutzen von implementierten Digitalisierungsmaßnahmen.

Insbesondere die intensiven und oftmals für die Lehrenden erschwerten Einarbeitungsphasen in Systeme führen zu einem erheblichen Arbeitsaufwand, der durch eine fehlende bzw. ausbaufähige technische Affinität verstärkt wird.

Vor allem ein erhöhter organisatorischer Aufwand wird im Rahmen der Interviews angeführt. Einen Grund dafür sieht eine Lehrende in der „Masse an Informationen [, die] dann einzeln[d] auszuwerten“ ist (I5, Z. 344 ff.).

Ein weiterer Punkt ist die Wahrnehmung einer möglichen sozialen Distanzierung zwischen Lehrenden und Lernenden, die mit einem vornehmlichen Einsatz von digitalen Implementationen einhergeht. Diese Befürchtung äußert eine Lehrende folgendermaßen:

„Ob das dann das gleiche Ziel verfolgt und das gleiche Ergebnis liefert als wenn man das jetzt face-to-face macht oder dann über das Internet, das ist erstmal dann zu prüfen, ob der Austausch da zwischen den Schülern genauso stattfindet, wenn man es nur digital macht oder ob trotzdem das Gespräch natürlich da doch sinnvoller ist“ (I1, Z. 248 ff.).

An dieser Stelle zeigt sich, dass ausschließlich digital abgewickelte Lehr- und Lernprozesse von den Lehrenden kritisch hinterfragt und stets hybride Lehr- und Lernarrangements bevorzugt werden. Es ist ersichtlich, dass zum gegenwärtigen Zeitpunkt digitale Systeme im Rahmen von Lehr- und Lernprozessen an berufsbildenden Schulen eine komplementäre Rolle zum regulären Präsenzunterricht einnehmen, denn „digitale Lernangebote [...] können ergänzen, aber mit Sicherheit nicht ersetzen“ (I5, Z. 667 ff.) und werden aus diesem Grund auch nicht als „das tragende Element des Unterrichts“ rezipiert (I5, Z. 472 f.).

6.3.2.3 Vorhandene Erfahrungen im Umgang mit neuen Medien

Mit Bezug auf das vorangegangene Kapitel lassen sich diese subjektiven Meinungsbilder mit den bereits vorhandenen Erfahrungen der Lehrenden im Umgang mit neuen Medien begründen. Die Interviews weisen auf ein unterschiedlich ausgeprägtes Maß an technischen sowie digitalen Kompetenzen der Lehrenden und Koordinatoren hin, sodass dadurch möglicherweise die unterschiedlichen Grundeinstellungen bzgl. digitaler Transformationsprozesse der Projektpartner begründet werden können.

Einsatz von synchronen resp. asynchronen onlinebasierten Kommunikationskanälen

Der Blick in das erhobene Datenmaterial verrät, dass sowohl die deutschen als auch die niederländischen (Berufs-)Schulen synchrone resp. asynchrone onlinebasierte Kommunikationskanäle im Rahmen von Lehr- und Lernprozessen einsetzen. Diese Kommunikationskanäle werden nicht nur im Rahmen von Interaktionsprozessen zwischen Lehrenden und Lernenden, sondern auch zur

Unterstützung und Dokumentation des gesamten Unterrichtsprozesses implementiert. An dieser Stelle wird ersichtlich, dass mehrheitlich Microsoft Office-Pakete wie beispielsweise Microsoft Teams als Kommunikationskanal genutzt werden. Insbesondere die Chat-Funktion wird aufgrund einer unmittelbaren und unkomplizierten Kommunikation intensiv von den beteiligten Akteuren genutzt. Es zeigt sich weiterhin, dass neben Individual- ebenso Gruppenchats verwendet werden. Sind solche Systeme an den Institutionen (noch) nicht implementiert, wird vornehmlich ein asynchroner E-Mail-Verkehr zwischen Lehrenden untereinander und mit Lernenden präferiert. Nennenswert ist, dass nicht nur schulische Themen via E-Mail, sondern auch Organisatorisches über diese Medien geregelt werden.

Gilt die Benutzung von Chats und E-Mails zum gegenwärtigen Zeitpunkt schon fast als fester Bestandteil interaktiver Prozesse im (Schul-)Alltag, so kann an dieser Stelle ein hohes Maß an Vielfältigkeit im Zuge der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden eruiert werden. Funktionelle Zusatzapplikationen im Rahmen von Microsoft Teams werden an einer deutschen Schule bereits intensiv in Lehr- und Lernprozesse eingeführt, um Fragen zu Unterrichtsinhalten zu klären. So heißt es:

„Viele Schüler haben mich auch im Individualchat angeschrieben, um nochmal Nachfragen zur Aufgabe zu geben. Und ich hatte in der Tat letzte Woche auch zwei Schülerinnen, die über die Telefonfunktion der App über Telefonie, Voice heißt das, mich kontaktiert haben“ (I1, Z. 419 ff.).

Ergänzend erfolgt eine Kommunikation mittels sozialer Medien. An deutschen Berufsschulen ist dies weniger verbreitet⁹⁰, vielmehr findet sich eine solche Kommunikationsform via WhatsApp vermehrt an den niederländischen Schulen wieder:

„We have a WhatsApp group, and the rest is also all via Teams, [...]. So, WhatsApp groups are used and then within this Teams there is some communication“ (I3, Z. 58 ff.).

Es ist anzumerken, dass sich diese Interaktionsprozesse mittels sozialer Medien durch einen vornehmlich informellen Charakter definieren lassen.

90 Aus datenschutzrechtlichen Gründen ist eine formale Kommunikation unter Verwendung von sozialen Kommunikationsmedien an deutschen Schulen nicht zulässig (Kultusministerium 2019, S. 27).

Implementation von schulinternen Online-Plattformen

Angelehnt an die im Abschnitt zuvor erläuterten Erfahrungen mit digitalen Kommunikationskanälen wurden an den untersuchten deutschen sowie niederländischen Institutionen bereits schulinterne Online-Plattformen, die der Unterstützung sowie Abwicklung von Lehr- und Lernprozessen dienen, implementiert. Hauptsächlich werden diese Kollaborationssysteme zum Hoch- und Herunterladen von Dokumenten, zum Einstellen von Aufgabenstellungen oder zum Austausch verwendet. Darüber hinaus unterstützen diese Online-Plattformen ebenso im Rahmen der Prüfungsvorbereitung, -abwicklung sowie -bewertung und dienen der Möglichkeit zum Feedback, wie folgende Lehrende akzentuiert zusammenfasst:

„[...] dass man Arbeitsaufträge über Moodle erteilen kann und die Materialien auch zur Verfügung stellen kann. Also, da kann man zum Beispiel auch einen Link einstellen und die Schüler können dann mit dem Link, was weiß ich, ein Video anschauen und sich dann über ein Unterrichtsthema informieren. Und ich nutze es zum Beispiel auch, um Unterrichtsmaterialien zur Verfügung zu stellen“ (I2, Z. 66 ff.).

In Anbetracht dessen sind sich die befragten Personen einig, dass dadurch eine gezielte und individuelle Förderung der Lernenden gewährleistet werden kann. Dies wird durch nachstehende Aussage ebenfalls untermauert:

„[...] Haben da einen regen Austausch, haben auch über verschiedene Funktionen, konnten wir uns quasi, konnten wir Aufgaben reinstellen, auch mit Befristung, die dann auch zurückholen und ein individuelles Feedback geben“ (I1, Z. 64 ff.).

Im Zuge dessen werden Fort- und Weiterbildungen zur Nutzung dieser digitalen Tools für Lehrende unerlässlich, sodass das Absolvieren seitens institutioneller Ebene verpflichtend ist. Der Fokus im Rahmen dieser digitalen Fort- und Weiterbildungsangebote liegt laut Aussagen der befragten Personen auf schulinternen Applikationen und Systemen wie beispielsweise Quizlet, Moodle oder auch Office-Paketen.

Überlastung der schulinternen Online-Plattform bei erhöhter Nutzung

Ergänzend zu den erläuterten Erfahrungen mit schulinternen Onlinesystemen, manifestiert sich die Gefahr einer technischen Überlastung als Folge einer erhöhten Nutzung dieser digitalen Formate. Ein einwandfreies Arbeiten mit digita-

len Systemen kann in so einer Situation, wenn „die Systeme erstmal alle zusammengebrochen“ sind (I2, Z. 60f.), nicht mehr umfassend gewährleistet werden, was folglich Lehr- und Lernprozesse erheblich beeinträchtigt. An dieser Stelle sei angemerkt, dass ein Ausbau der digitalen Infrastruktur an den Schulen notwendig ist, um eine dauerhaft stabile Netzverbindung aufzubauen und letztlich auch zu gewährleisten⁹¹.

An dieser Stelle kann zusammengefasst werden, dass alle befragten Personen bereits mit digitalen Begleitinstrumenten im Schulalltag konfrontiert wurden und demnach Erfahrungen damit aufweisen. Wenngleich ersichtlich wird, dass diese Erfahrungen in einem unterschiedlich stark ausgeprägten Ausmaß vorhanden sind, zeigt sich eine mehrheitliche Motivation, digitale Transformationsprozesse seitens der Lehrenden zu unterstützen. Weiterhin geht es den Lehrenden nicht darum, nur den Umgang mit onlinebasierten Instrumenten zu erlernen, sondern es wird hier vielmehr die Bereitschaft seitens der Lehrenden deutlich, digitale Begleitinstrumente dauerhaft einzusetzen.

6.3.2.4 Chancen und Herausforderungen im Umgang mit digitalen Begleitinstrumenten

Der folgende Abschnitt akzentuiert die Chancen und Herausforderungen, die die Befragten im Umgang mit digitalen Begleitinstrumenten im Rahmen von Lehr- und Lerneinheiten wahrgenommen haben.

6.3.2.4.1 Chancen im Umgang mit digitalen Begleitinstrumenten

Der nachstehende Abschnitt skizziert die Chancen, die die Lehrenden im Zuge digitaler Transformationsprozesse implizieren.

Orts- und zeitungebundenes Lehren und Lernen

Unter Rückgriff auf die bereits erfolgte Definition wird ersichtlich, dass ein orts- und zeitungebundenes Lehren und Lernen ebenso als begriffliches Charakteristikum digitaler Begleitinstrumente konnotiert wird. Auch im Rahmen der Chancen gehen die Lehrenden abermals auf dieses Merkmal ein und betonen vor diesem Hintergrund Folgendes:

„[...] können die ganzen Tafelanschriften somit auch online schon einsehen, die ganzen Materialien einsehen und somit auch nacharbeiten und können das nicht

91 Die Forderung nach einer stabilen digitalen Infrastruktur stellen insbesondere deutsche berufliche Bildungsinstitutionen an die Bildungspolitik. Einen dezidierten Einblick in ebendiese bildungspolitische Fragestellung, auch mit Blick auf die Gegebenheiten in den Niederlanden, gewährt das einführende Kapitel 6.1.

erst machen, wenn sie das nächste Mal in der Schule waren, sondern die verpassen theoretisch nichts, sondern könnten das von alleine zu Hause weiterarbeiten, was natürlich ein großer Vorteil ist [...]“ (I1, Z. 178 ff.).

Dieser Vorteil geht ebenso mit der damit verbundenen Möglichkeit eines eigenständig gesteuerten Lehr- und Lernprozesses einher, die nachstehend erläutert wird.

Eigenständiges Lernen und Lehren

Bedingt durch eine Orts- und Zeitungebundenheit durch digitale Instrumente wird es den Beteiligten ermöglicht, Lehr- und Lernprozesse eigenständig sowie individuell durchzuführen, indem das Lerntempo subjektiv bestimmt werden kann, „weil sie sich dann selbst Zeiträume setzen konnten, wo sie vielleicht auch eine stärkere Motivation hatten oder sich auch fitter fühlten oder motivierter an die Dinge heranzugehen“ (I5, Z. 240 ff.).

Steigerung des flexiblen Lehrens und Lernens

Ergänzend und ebenso bedingt durch ein hohes Maß an orts- und zeitungebundenem Lernen und Lehren geht hiermit eine Steigerung der Flexibilität im Umgang mit digitalen Tools einher. So können Lehrende und Lernende individuell bestimmen, wann sie mit dem System arbeiten resp. wann sie Unterrichtsinhalte nachholen, wiederholen oder aufbereiten möchten. Dieser Meinung ist auch folgende Person, die das Arbeiten mit digitalen Begleitinstrumenten als Vorteil sieht, denn „it’s more flexible in time. These are the advantages“ (I3, Z. 154 f.).

Unmittelbare Nähe zu den Lernenden

Als einen weiteren ausschlaggebenden Vorteil akzentuieren die Lehrenden die unmittelbare Nähe untereinander sowie zu den Lernenden. Konkret bedeutet dies, dass zwar die räumliche Distanz besteht, dennoch sich durch die Nutzung eines gemeinsamen digitalen Systems die Möglichkeit eines schnellen und unkomplizierten Austausches ergibt, z. B. via Individual- oder Gruppenchat. Zudem versetzt es Lehrende in die Lage, unmittelbar durch einen Blick in das System Lehr- und Lernprozesse nachzuvollziehen, denn die Lehrenden können „bei einzelnen Schülern reingucken und gucken, was bisher produziert wurde und auch tatsächlich sehen, was der einzelne Schüler macht“ (I1, Z. 189 ff.). Darüber hinaus wird es den Lehrenden ermöglicht, den Lernenden bei Problemen oder

Fragen sogleich unterstützend zur Seite zu stehen, was folgende Aussage untermauert:

„Ich kann als Lehrer auch initiieren, wenn ich merke, dass der Lernprozess stockt, direkt nachfragen, woran es liegt“ (I1, Z. 187 f.).

Erleichterung eines kollektiven Arbeitens

Daran anknüpfend pointieren die Befragten eine weitere Chance in Form der Erleichterung des kollektiven Arbeitens. Insbesondere eine geordnete Struktur aller Materialien sowie das gebündelte Ablegen von Nachrichten in einem System werden an dieser Stelle positiv erwähnt:

„Der Vorteil ist, dass verschiedene Kollegen nicht jetzt immer mit dem Schüler per E-Mail und dann weiß man nicht, wer was geschrieben hat und ist das noch aktuell? Sondern, dass man eine Plattform hat, da können alle darauf zugreifen“ (I2, Z. 100 ff.).

Hierauf basierend verdeutlicht sich ebenfalls eine unterstützende Funktion organisatorischer sowie administrativer Vorgänge, die besonders für Koordinatoren eine bedeutsame Rolle in ihren alltäglichen Arbeitsaufgaben einnimmt.

Aber auch die Tatsache eines kollektiven Austausches mittels zusätzlicher Anwendungen wird als Vorteil wahrgenommen, wie nachstehende Aussage zeigt:

„Was ich auch noch als einen Vorteil finde, man kann [...] zusammenarbeiten. Das geht ganz einfach. Und da sind manchmal Apps, Applikationen dazu. Das geht dann rucki zucki“ (I4, Z. 108 ff.).

Attraktive Darstellung der Lehr- und Lerninhalte

Die befragten Lehrenden sind der Meinung, dass der Einsatz von digitalen Begleitinstrumenten in Lehr- und Lernprozessen eine attraktive Darstellung der Lehr- und Lerninhalte unterstützt. Zum einen erklärt eine Lehrende, dass es durch das Einbinden von Bildern oder Fotos in Berichten oder Dokumentationen, auch in Bezug auf Mobilitäten, für die Lernenden einfacher ist, die Inhalte aufzunehmen, da diese verstärkt als „Bilddenker“ (I3, Z. 105) konnotiert werden. Ferner ermöglicht ein onlinebasiertes Instrument das Einfügen von Musik oder Videomaterial, um diverse Inhalte nicht nur gezielt hervorzuheben und interessant für die Lernenden darzustellen, sondern dadurch ebenso eine gezielte Förderung der Zielgruppe zu intendieren.

„Ich finde auch sehr wichtig, dass Bilder, Filmmaterial, das Livematerial, dass das gebraucht wird. Musik finde ich sehr interessant, wenn das auch dabei ist. Dann kann man Studenten damit fördern“ (I4, Z. 103 ff.).

In diesem Zuge äußert eine Lehrende, dass an ihrer Institution gezielt Spiele-Apps im Unterricht eingesetzt werden, um Inhalte spielerisch zu vermitteln und Abwechslung zu schaffen:

„[...] das Spannende daran finde ich ist, vor allen Dingen, dieser Spielcharakter, der den man am Ende nutzen kann, um dann nochmal Inhalte der Stunde teilweise dann auch aufzubereiten, oder zu testen, wie gut sind die jetzt angekommen“ (I5, Z. 500 ff.).

Steigerung der Motivation beim Lehren und Lernen

Vor diesem Hintergrund ist eine weitere Chance zu erörtern, bei der es sich konkret um die Steigerung der Motivation bei allen Beteiligten, aber vor allem bei den Lernenden, handelt. Sicherlich trägt dabei eine attraktive Darstellung der Lehr- und Lerninhalte zu einer Motivationssteigerung bei. Aber auch ein abwechslungsreiches Angebot an Lernmaterialien sowie der ständigen Verfügbarkeit einer hohen resp. aktuellen Informationsdichte führen zu einem motivierten Lehren und Lernen. Letzteres wird damit begründet, dass „alles [...] gleich up-to-date [ist]“ (I4, Z. 80 f.). Des Weiteren kann ein großer Pool an Informationen eine nachhaltige Dokumentation von (Unterrichts-) Materialien gewährleisten, was besonders hinsichtlich der Mobilitätsprozesse als ein elementarer Vorteil erscheint⁹².

(Weiter-)Entwicklung digitaler Kompetenzen

Ein regelmäßiger Umgang mit digitalen Begleitinstrumenten kann zu einem Ausbau digitaler Kompetenzen⁹³ bei Lehrenden und Lernenden führen. Bei regelmäßiger Nutzung eines Systems nehmen die Lehrenden bereits nach kurzer Zeit eine zunehmende Sicherheit in der Handhabung wahr. Insbesondere für den weiteren beruflichen Werdegang der Lernenden sehen die Lehrenden eine

92 Der Aspekt einer nachhaltigen Dokumentation bezugnehmend auf Mobilitätsprozesse in der Euregio wird im Kapitel 5.4 näher thematisiert.

93 Der vorliegende Bericht folgt dem Verständnis des Konstruktes der Digitalkompetenz in Anlehnung an das „Kompetenz-Profil – Modell im berufsbildenden Kontext (VET-DigCom – Modell)“ nach Stelzer (2021). Eine ausführlichere Darlegung erfolgt im beigefügten Glossar. Aufgrund dessen und mit Blick auf die bereits obig definierte Schwerpunktsetzung dieses Kapitels 6 wird an dieser Stelle von weiteren Begriffsbestimmungen sowie der Erörterung eines umfassenden theoretischen Bezugsrahmens abgesehen und lediglich auf das Glossar verwiesen.

Weiterentwicklung der Digitalkompetenzen als substanziell an, wie folgende Lehrende erklärt:

„Da geht es ja gar nicht mehr ohne digitale Kompetenz. Und da ist es natürlich auch ein Vorteil, dass unsere Schüler da [...] für ihren Berufsweg profitieren“ (I1, Z. 197 ff.).

Berücksichtigung des Umweltschutzes

Diese Chance bildet zwar nicht die Schwerpunktsetzung seitens der befragten Lehrenden, dennoch ist dieser Aspekt vor dem Hintergrund der zugrundeliegenden Thematik nennenswert. Es handelt sich um die Förderung des Umweltschutzes, die mit dem Einsatz von digitalen Medien in Lehr- und Lehrprozessen einhergeht. Einerseits wird der Druck papierbasierter Materialien stark reduziert. Andererseits ist der (Neu-)Bau resp. die (Neu-)Installation sowie räumliche Gestaltung von öffentlichen Schulgebäuden vermehrt hinfällig, da ein großer Teil der Arbeit von zu Hause getätigt werden kann. Außerdem können ebenso Emissionen durch das zunehmende Entfallen von Arbeitswegen oder Dienstreisen erheblich gesenkt werden. Dieser Meinung ist auch eine befragte Person, die diesen Sachverhalt wie folgt prägnant zusammenführt:

„So, less travelling, less, you can have smaller school buildings, so to say [...]“ (I3, Z. 151 f.).

Es kann festgehalten werden, dass seitens der befragten Lehrenden insbesondere die Aspekte der Orts- und Zeitungebundenheit und die Förderung eines eigenständigen Lernprozesses, die nicht nur ein hohes Maß an Flexibilität, sondern auch an Motivation bedingen, als Vorteile resp. Chancen des Einsatzes digitaler Begleitinstrumente in Lehr- und Lernprozessen wahrgenommen werden.

6.3.2.4.2 Herausforderungen im Umgang mit digitalen Begleitinstrumenten

Neben den bereits im vorherigen Kapitel dargelegten Chancen werden nun die wahrgenommenen Herausforderungen im Umgang mit digitalen Begleitinstrumenten thematisiert. Zunächst werden Herausforderungen, die sich auf ‚funktions- sowie systembedingte Faktoren‘ beschränken, fokussiert. Gefolgt werden diese von ‚didaktischen resp. methodischen Herausforderungen‘, die die Lehrenden in diesem Zusammenhang genannt haben. Letztlich rundet die Beschreibung ‚affektivbezogener Herausforderungen‘ diesen Abschnitt ab.

Beginnend mit den funktions- sowie systembedingten Herausforderungen können anhand des vorliegenden Datenmaterials folgende Faktoren charakterisiert werden.

Ausbaufähige digitale Infrastruktur an den Schulen

Der Ausbau digitaler Infrastrukturen an den Schulen wird von den deutschen Lehrenden besonders in den Fokus gerückt. An dieser Stelle erklären die befragten Personen, dass auch das Fehlen von Endgeräten wie Laptops oder auch anderer mobiler Endgeräte das Arbeiten mit digitalen Instrumenten erheblich beeinträchtigt. Als eine mögliche Lösung schlagen die Lehrenden vor, dass „Endgeräte vom [...] Bildungsträger bereitgestellt werden“ (I1, Z. 216 f.).

Als viel größere Herausforderung stellt sich jedoch die Ausstattung mit einem stabilen Netzwerk dar. Basierend auf den Untersuchungsergebnissen wird ersichtlich, dass eine ausgereifte Netzwerkstruktur an allen befragten Institutionen nur teilweise vorhanden ist und die schulinternen Server überlastet sind, sobald vermehrte Zugriffe auf das Netzwerk erfolgen. Das Problem offenbart eine Lehrende wie folgt:

„Es hängt ja auch von der Leitung ab, wieviel Datenvolumen bekommen wir? Also, das ist tatsächlich, wenn viele Schüler im Netz arbeiten, ist das nochmal eine andere Herausforderung, als wenn man jetzt im Büro arbeitet“ (I1, Z. 220 ff.).

Fehlende IT-Beauftragte an den Schulen

In diesem Zuge ergibt sich an den meisten Schulen auch die Tatsache eines fehlenden IT-Koordinators, der als Ansprechpartner für technische Probleme, Fragen oder Anliegen der Lehrenden sowie Lernenden fungiert. Ferner sehen die Lehrenden als weiteren Aufgabenbereich eines schulinternen IT-Beauftragten das Warten, Pflegen sowie Updaten von Systemen. Darüber hinaus wird der Einsatz eines schulinternen IT-Koordinators im alltäglichen Schulleben begrüßt, damit diese nicht nur die Akteure unterstützend begleiten, sondern auch „zur Verfügung stehen und auch tatsächlich eingreifen, wenn mal was nicht funktioniert“ (I1, Z. 224 ff.).

Forderung nach einer hohen Benutzerfreundlichkeit

Im Rahmen einer Implementation digitaler Begleitinstrumente im Lehr- und Lernprozess fordern die Befragten eine hohe Benutzerfreundlichkeit und unkomplizierte Handhabung ebendieser Systeme/Instrumente. In diesem Zusam-

menhang wird ein selbsterklärendes Tool favorisiert, sodass Einarbeitungszeiten möglichst geringgehalten werden können.

„[...] dass es natürlich das Tool, was genutzt wird, auch selbsterklärend sein muss beziehungsweise so nutzbar sein muss, dass es jetzt nicht sehr viel Mehraufwand ist, das zu nutzen im Vergleich zu Materialien, die ich einfach als Kopie oder ähnliches einreiche“ (I1, Z. 228 ff.).

Ausbaufähige digitale Kompetenzen bei Lehrenden und Lernenden

Dieser Aspekt wird nicht nur hinsichtlich der Lehrenden, sondern vor allem mit Blick auf die Lernenden geäußert. Es wird wahrgenommen, dass es bei beiden Zielgruppen, insbesondere jedoch bei den Lernenden, einer (Weiter-)Entwicklung digitaler Kompetenzen bedarf. Eine Lehrende erklärt, dass an dieser Stelle erhebliche Differenzen bei den Lernenden erkennbar sind. Es ergeben sich vermehrt Probleme in der Nutzung onlinebasierter Systeme für die schwächeren Lernenden, was dazu führt, dass diese Personen den Unterrichtsprozessen nicht folgen können und folglich eine individuelle Unterstützung durch die Lehrenden erforderlich ist. Dies zeigt sich in der folgenden Aussage:

„Especially the lower level students have problems with it. They are not so much in reading, studying, via a book or a computer. They're more hands-on learning and this is difficult here. They can use it as a tool, but for lower level students it's quite a challenge“ (I3, Z. 158 ff.).

Ergänzend nennt eine Lehrende die damit verbundene steigende Unselbstständigkeit der Lernenden, einen Lernprozess individuell steuern und letztlich auch gestalten zu können, da diese Lernenden „einfach auch mehr Anleitung [brauchen]“ (I5, Z. 207). Aufgrund dessen sehen die Lehrenden einen ausschließlichen Einsatz digitaler Instrumente zum gegenwärtigen Zeitpunkt als kritisch an.

Auf der anderen Seite sehen die Befragten aber auch noch weiteren Entwicklungsbedarf bei den Lernenden. Zum einen wird als ein Grund die unterschiedlichen Altersklassen genannt, denen die Gewohnheit im Umgang mit digitalen Instrumenten fehlt. Zum anderen fehlt es den Lernenden an technischen Kenntnissen, um mit diesem Tool umzugehen und die Unterrichtsinhalte dementsprechend adaptieren zu können, argumentiert eine Lehrende wie folgt:

„It's not always easy for them to adapt to that, because it's something new, and they don't always have the right competences for that. That is a big challenge to get

that competences of the teachers in line with the new opportunities. [...]. And not all teachers find it easy to adapt to these systems, or to accept and adapt to these systems. That is the biggest disadvantage [...]“ (I3, Z. 167 ff.).

Erhöhter Zeitaufwand

Infolgedessen ergibt sich, insbesondere für die Lehrenden, nicht nur ein erhöhter Zeitaufwand für die Einarbeitung in das System, sondern auch für die schülergerechte didaktische Aufbereitung und Konzeption der Lehr- und Lerninhalte. Die Lehrenden präferieren den Einsatz von digitalen Tools, bei denen „es jetzt nicht sehr viel Mehraufwand ist, das zu nutzen“ (I1, Z. 230 f.).

Aber nicht nur die Einarbeitung sowie die didaktische Konzeption der Wissensinhalte erfordert einen Mehraufwand. Vielmehr verlangt die intensive Betreuung der Lernenden, die im Umgang mit digitalen Medien eine besondere Unterstützung aufgrund von fehlenden resp. stark ausbaufähigen Digitalkompetenzen benötigen, einen erheblichen Zeitaufwand. Demnach akzentuiert eine Person nicht nur eine anleitende Begleitung seitens der Lehrenden, sondern hebt hervor, dass er „die [Lernenden] [...] dann auch nicht immer so alleine lassen [möchte]“ (I5, Z. 207 f.).

Ausbaufähiges schulinternes Fort- und Weiterbildungsangebot

Um insbesondere Digitalisierungsprozesse an Schulen zu fördern, lässt sich der Trend erkennen, dass Bildungsträger der Länder die Schulen zu einer digitalen Implementation verpflichten. Dies wird jedoch von den Lehrenden mehrheitlich als individuelle Herausforderung wahrgenommen. Ein Grund dafür liegt in den noch ausbaufähigen schulinternen Netzwerken, die eine vollständige digitale Transformation bisher noch nicht zulassen. Des Weiteren fehlt es den Schulen an einem ausgereiften Fort- und Weiterbildungsprogramm für Lehrende im Umgang mit digitalen Instrumenten, um einen solchen Unterricht in Anlehnung an das Curriculum überhaupt gewährleisten zu können. An dieser Stelle muss damit „dementsprechend auch ein Fortbildungsangebot einhergehen“ (I1, Z. 240.).

Im nachstehenden Abschnitt werden nun die Herausforderungen dargestellt, die sich im Rahmen der didaktischen sowie methodischen Konzeption von digitalen Lehr- und Lerninhalten für Lehrende sowie im allgemeinen Unterrichtsgeschehen für alle Beteiligten ergeben.

Didaktische Einschränkungen in der Konzeption digitaler Lehr- und Lernmaterialien

Eine besondere Herausforderung verbinden die Lehrenden mit den Einschränkungen bezüglich der didaktischen Konzeption digitaler Lehr- und Lernmaterialien. Im Fokus steht hierbei die Schwierigkeit, dass nicht nur ein entwicklungsbedürftiges Wissen über eine curricular konforme Aufbereitung von Materialien oder Lehr- und Lerneinheiten bei den Lehrenden vorhanden ist, was augenscheinlich Rückbezüge zum noch ausbaufähigen Fort- und Weiterbildungsangebot an den Schulen hervorruft, vielmehr steht die Frage im Raum, wie digitales Lehr- und Lernmaterial ebenso attraktiv wie motivierend für die Lernenden gestaltet werden kann. Ein Lehrender nennt in diesem Zuge die langen Zeiträume des alleinigen Arbeitens am Laptop und eine möglicherweise dadurch hervorgerufene sehr monotone Arbeitsatmosphäre. Das nachstehende Zitat gewährt einen exemplarischen Einblick in den Schulalltag an beruflichen Schulen in den Niederlanden:

„Was schwierig ist heutzutage, weil wir machen fast alles digital, ist die Studenten noch zu enthusiasieren. Man muss sich vorstellen, dass man den ganzen Tag hinter dem PC am Arbeiten ist. Das wird langweilig. Und man kann auch mit digitalem Material dafür sorgen, dass man Abwechslung hat“ (I4, Z. 93 ff.).

Um Unsicherheiten in der inhaltlichen Fachdidaktik möglichst zu reduzieren bzw. zu vermeiden, greifen Lehrende teilweise zu zuvor erstellten Musterlösungen und intendieren dadurch einen sehr stark gesteuerten und weniger handlungs- bzw. situationsorientierten Unterricht. Diese Unsicherheiten sowie indirekt damit verbundene Ratlosigkeit werden wie folgt zusammengefasst:

„Und normalerweise ist es ja eher frustrierend, denen Musterlösungen zu geben [...]. Das ist ja auch nicht das, was wir normalerweise tun [...]. Die sollen sich ja selber die Dinge erarbeiten, aber jetzt blieb einem ja zum Teil einfach nichts Anderes übrig“ (I5, Z. 356 ff.).

Methodische Einschränkungen im Lehr- und Lernprozess

In diesem Zusammenhang gehen methodische Einschränkungen im Lehr- und Lernprozess einher. Insbesondere die Durchführung von Gruppenarbeiten oder Rollenspielen fehlt enorm, so erklärt eine Lehrende:

„Wenn man jetzt zum Beispiel an eine Gruppenarbeit denkt [...], ist das normalerweise, Schüler setzen sich zusammen an einen Tisch und arbeiten dann daran,

dass man das gegebenenfalls dann digital macht. Ob das dann das gleiche Ziel verfolgt und das gleiche Ergebnis liefert als wenn man das jetzt, ja, face-to-face macht oder dann über das Internet, das ist halt erstmal dann zu prüfen, ob der Austausch da zwischen den Schülern genauso stattfindet [...]“ (I1, Z. 246 ff.).

Angelehnt an diese Aussage ist der Einsatz diverser Methoden zudem mit einer großen Unsicherheit seitens der Lehrenden verbunden. Als Beispiel sei an dieser Stelle das Arbeiten an Gruppentischen anzuführen. Eine Lehrende veranschaulicht, dass „man [...] halt schon Sorge tragen [muss], dass jetzt nicht drei Jahre lang nur dieselben Gruppentische miteinander arbeiten“ (I1, Z. 255 ff.). Zwar werden die Beteiligten auch im klassischen Klassenraumszenario mit dieser Problematik konfrontiert, jedoch bedarf es in einer virtuellen Umgebung einer besonders intensiven Beobachtung und „dass man auch zwischendurch einfach mal [nach der] Gruppeneinteilung guckt, [so]dass jeder mit jedem auch in die Kommunikation kommen muss. Das muss man schon beachten, sonst hat man wirklich das Szenario, dass viele wirklich nur mit dem Gruppentisch reden und nicht mit den anderen“ (I1, Z. 258 ff.).

Des Weiteren lassen sich methodische Einschränkungen bedingt durch rechtliche Auflagen seitens der Institutionen feststellen. Konkret bedeutet dies, dass diverse Internetseiten nicht über das schulinterne Netzwerk aufrufbar sind, obwohl Lehrende Inhalte dieser Webseiten wie z. B. Videos etc. oftmals gezielt in das Unterrichtsgeschehen einbinden möchten. Appellierend äußert sich eine Lehrkraft zu der Thematik wie folgt:

„[...] dass ich als Lehrkraft die Möglichkeit hätte, die entweder zu freizugeben für bestimmte Unterrichtsstunden oder eben ohne bürokratischen Aufwand, einfach vorne selber vom Lehrerrechner zu sperren“ (I5, Z. 169 ff.).

Hier zeigt sich, dass methodische Herausforderungen nicht nur subjektiv, sondern ebenso technisch bedingt sein können.

Gefahr der Ablenkung

Indirekt wurde bereits oben die Gefahr der Ablenkung im Zuge des ausschließlich digitalen Lernens angesprochen. Das isolierte Lernen zu Hause sowie ein stark monotoner Lernalltag führt möglicherweise zu einer geringeren Konzentration, die wiederum ein hohes Gefahrenpotenzial der Ablenkung birgt. Dies führt „wiederum [zu dem] Nachteil, dass die [Lernenden] beispielsweise nicht so diszipliniert sind, dass selbst zu tun“ (I5, Z. 486 ff.) oder „dass sie eben gar nicht unbedingt immer arbeiten“ (I5, Z. 163 f.).

Vor diesem Hintergrund sehen Lehrende ebenso ein erhöhtes Risiko von Täuschungsversuchen, da durch digitale Instrumente nicht mehr vollständig die Identität der Lernenden nachvollzogen werden kann. Dieses Problem erweist sich besonders im Rahmen von digital durchgeführten Prüfungen als relevant. Aber auch im täglichen Unterrichtsgeschehen verbirgt sich die Gefahr von gegenseitigen Absprachen unter den Lernenden. Zwar ist den Bildungskräften durchaus bewusst, dass dies auch im klassischen Präsenzunterricht erfolgt, jedoch wird dieses Problem im Zuge einer digitalen Lehr- und Lernumgebung aufgrund der sozialen Distanz verstärkt wahrgenommen, so heißt es:

„Also, es gab auch bei mir Schüler, man wusste, sagen wir mal so, die soziale Distanz [...], man wusste, wer mit wem gerne zusammensitzt [...] und warum [...]. [...] Ich glaube, das kann man auch nicht vermeiden [...], die Absprachen untereinander. Das findet ja auch bei Hausaufgaben statt. [...]. Da kann man nichts machen“ (I5, Z. 384ff.).

Gefahr der sozialen Distanzierung

Wie in der vorherigen Aussage schon angedeutet, besteht durch ortsungebundenes Lernen die Gefahr einer sozialen Distanzierung. Hierbei wird nicht nur die soziale Distanzierung zwischen den Lernenden untereinander, sondern auch zwischen den Lehrenden und Lernenden fokussiert. „Für mich ist der persönliche Kontakt ganz wichtig“ (I5, Z. 691f.) – Diese Aussage steht kennzeichnend für die fehlende resp. eingeschränkte Präsenz und zeigt die Bedeutung des persönlichen Kontakts im Rahmen von Lehr- und Lernprozessen auf. Ferner erklärt eine Person, dass

„eine Diskussion und Gespräch einfach unersetzbar [ist], wenn es um Fragen des Menschenbilds geht, dann muss man sich auch im Gespräch ein bisschen aneinander abarbeiten. So etwas wie Haltung, das kann man nicht einfach in so einer digitalen Lernumgebung weiterentwickeln. Da braucht man die Gegenüber“ (I2, Z. 304ff.).

Darüber hinaus vermutet eine Lehrende, dass aufgrund der physischen Entfernung aller Beteiligten das Gefühl entstehen kann, dass Lernende „sich da auch alleine gelassen fühlen“ (I5, Z. 164).

Konkludierend runden die affektivbezogenen Herausforderungen dieses Subkapitel ab. In diesem Kontext stehen die Wahrnehmungen von Überforderungen der jeweiligen Zielgruppe im Vordergrund und werden folglich näher deskriptiv skizziert.

Überforderung der Lehrenden durch erhöhten Arbeitsaufwand

Insbesondere die befragten Lehrenden schildern einen erhöhten Arbeitsaufwand, der sich durch den Einsatz digitaler Instrumente im Unterricht ergibt. Folglich nehmen diese Lehrenden ein Gefühl der Überforderung wahr. Den Grund sehen die Lehrenden u. a. in der ständigen Erreichbarkeit über digitale Kommunikationskanäle. Exemplarisch wird nachstehende Situation wie folgt geschildert:

„Also ich habe auch sonntags mit irgendwelchen Eltern telefoniert oder Samstag-abends mit Betriebsinhabern. Die Schüler haben mir am Feiertag geschrieben und so. Mache ich ja auch im Grunde gerne, könnte man jetzt aber auf Dauer nicht so durchhalten, so 24/7 erreichbar sein [...], das geht irgendwie nicht“ (I5, Z. 327 ff.).

Ferner beklagen die Lehrenden die „Masse an Aufgaben, die man zurückgemeldet bekommt“ (I5, Z. 335), sowie die damit verbundene Erwartung der Lernenden, diese Aufgaben „alle einzeln [zu] würdigen“ (I5, Z. 335 f.).

In Anbetracht der vorherigen Aussagen wird zudem ersichtlich, dass es in digitalen Lehr- und Lernumgebungen bisher keine etablierten Kommunikationspraktiken gibt und sich daher womöglich Grenzen zwischen schulischen Angelegenheiten und dem Privatleben der Lehrenden vermischen und nicht eindeutig, vor allem von den Lernenden, abzugrenzen sind.

Überforderung der Lernenden durch fehlende Präsenz der Lehrenden

Aber nicht nur Lehrende verspüren ein Gefühl der Überforderung in der Nutzung digitaler Medien. Die Befragten sind der Meinung, dass sich dieses Gefühl durch die fehlende Präsenz der Lehrenden bzw. der stark reduzierten „zielorientierte[n] Begleitung“ (I5, Z. 274) vor Ort ergibt. Insbesondere komplexe Unterrichtsinhalte resp. Themen werden als Verstärker dieser Herausforderung angesehen, wie folgende Aussage beschreibt:

„[Man] muss [...] auch mal ganz klar sagen, es gibt Themen, das hat man auch gemerkt, da sind die zu Hause drüber zusammengebrochen, weil die gesagt haben, es war schön, dass da auch nochmal ein Erklärvideo dazu war und hier im Buch und dann habe ich auch nochmal aus dem anderen Buch kopiert und die haben gesagt, trotzdem wäre das Thema einfach besser gewesen im Unterricht“ (I5, Z. 259 ff.).

Darüber hinaus lassen sich vor diesem Hintergrund gravierende Unterschiede in der Intensität der Ausprägungen dieser Herausforderung in den jeweiligen Bildungsgängen erkennen:

„Also, ich denke man muss unterscheiden zwischen den einzelnen Bildungsgängen, denn in den gymnasialen Klassen, ja genau, da ist das kein Problem, die haben dann auch nochmal selbstständig geschaut und haben dann auch nachgefragt, wie ist das gemeint, können Sie das irgendwie nochmal erklären oder ein Lösungsblatt schicken oder wie auch immer. Aber ich denke bei den oder bei anderen Lerngruppen, ganz egal, Berufsfachschule, vormalige Berufsschule, Handelsschule, die haben dann schon ihre Probleme gehabt“ (15, Z. 265 ff.).

Überforderung durch zu großes Angebot digitaler Begleitinstrumente

Im Rahmen der affektivbezogenen Herausforderungen wird abschließend auf die Überforderungen aller Beteiligten eingegangen, die aus einem (zu) großen Angebot an digitalen Instrumenten resultiert. Anhand der Interviewaussagen wird ersichtlich, dass an den Schulen kein einheitliches schulinternes System genutzt wird. Infolgedessen setzen die Bildungskräfte individuell präferierte digitale Medien bzw. Instrumente im Rahmen von Kommunikations- sowie Lehr- und Lernprozessen ein. Durch die Nutzung einer Vielzahl an Systemen entsteht schnell die Problematik einer wachsenden Unübersichtlichkeit. Dies bedingt sich nicht nur durch die Nutzung vieler verschiedener digitaler Begleitinstrumente und neuer Medien, vielmehr führen stets neuartige Funktionen und somit eine fortwährende Einarbeitung und Umgewöhnungsphase zu erheblichen Herausforderungen im Umgang mit onlinebasierten Plattformen resp. Kommunikationskanälen. Die folgenden beiden Aussagen fassen die Kernelemente wie folgt zusammen:

„[...] was denn da jetzt so deren Schwierigkeiten waren, denn einerseits die Vielfalt der Plattformen, das schlägt jetzt auf [...], auch wenn das ja diese Digital Native – Generation ist. Also, zu viele Plattformen, das wird dann einfach verwirrend, die haben dann auch gesagt, das war dann teilweise gar nicht klar“ (15, Z. 218 ff.).

„Das hat die aber überfordert, weil die gesagt haben, dadurch waren sie in sehr strikten Rahmen gebettet und haben auch dadurch dann nochmal wieder schnell den Überblick verloren, weil immer wieder irgendwo was eintrudelte“ (15, Z. 233 ff.).

Darüber hinaus wird ein weiterer Grund in der nicht stringenten Nutzung eines von den Lehrenden zuvor festgelegten Systems gesehen. Als Beispiel konkre-

siert eine befragte Lehrende, dass Lehrende den Lernenden zusätzliche Unterrichtsmaterialien beispielsweise via Mail zukommen lassen, obwohl im Vorfeld das Arbeiten mit einer bestimmten Online-Plattform kommuniziert worden ist. Andererseits wird ebendieser Aspekt als unterstützend durch die Lernenden wahrgenommen, weiß eine befragte Lehrende, wenn ergänzend eine Mail seitens der Lehrenden verfasst wird mit dem Hinweis: „Achtung, bei Moodle ist was drin, einmal reingucken und bitte bearbeiten“ (I5, Z. 228 f.).

Besonders stark ausgeprägt wird diese Überforderung jedoch bei den Lernenden durch die Lehrenden wahrgenommen. Dennoch scheint an dieser Stelle eine Verwunderung über diese Tatsache vorzuherrschen. Die Lehrenden nehmen die Lernenden in diesem Zuge nämlich als „Digital Native-Generation“ (I5, Z. 219 f.) wahr. Dadurch erwarten die Lehrenden von den Lernenden gewissermaßen einen sicheren Umgang mit digitalen Instrumenten.

6.3.2.5 Erwartungen an digitale Begleitinstrumente

Der folgende Abschnitt widmet sich den Erwartungshaltungen an digitale Begleitinstrumente, die Lehrende nicht nur im Vorfeld, sondern auch während der Nutzung dieser onlinebasierten Instrumente rezipiert haben. Beginnend mit einer kurzen Einführung in allgemein wahrgenommene Erwartungen, werden anschließend neben der Darstellung der Selbsterwartungen der Lehrenden ebenso die Fremderwartungen, die sich durch Lernende oder institutionelle Instanzen wie die Schulleitung im Umgang mit digitalen Systemen ergeben, konstatiert.

6.3.2.5.1 Allgemeine Erwartungen

Dieses Kapitel akzentuiert die allgemeine Erwartungshaltung der Lehrenden im Zuge einer Implementierung eines digitalen Begleitinstrumentes.

Eingebundenheit von Lehrenden und Lernenden

Den Fokus im Rahmen dieser Thematik richten die Befragten auf eine systemorientierte Eingebundenheit von Lehrenden und Lernenden. Konkret besteht die Erwartung darin, dass nicht nur Lehrende, sondern auch „dass halt alle Schülerinnen und Schüler in der oder in die Arbeit mit diesem Tool eingebunden werden können“ (I1, Z. 313 ff.). Insbesondere der Wunsch nach einer gemeinsamen Erarbeitung resp. (Weiter-) Entwicklung von Inhalten oder Materialien mit den Lernenden tangiert vordergründig. Vor diesem Hintergrund betont eine Lehrende, dass die konventionelle Unterrichtsform, bedingt durch den Einsatz von digitalen Tools, im Wandel steht, da die Lehrenden „also gar nicht so eine Front-

stellung haben, sondern mehr so ein, wir blicken gemeinsam auf etwas und wir gehen da so gemeinsam diese Herausforderung an“ (I2, Z. 381 ff.).

Mit Blick auf die Aufgaben der internationalen Koordinatoren kann die Nutzung onlinebasierter Instrumente nicht nur bei der Organisation und Administration helfen, sondern unterstützt insbesondere die internationalen Kommunikationsprozesse. An dieser Stelle unterstreicht ein internationaler Koordinator, dass gezielt Apps nicht nur zur Erleichterung, sondern ebenso zur Förderung internationaler Kontakte genutzt werden. Nichtsdestotrotz bestehe hier noch weiterer Handlungsbedarf, äußert ein befragter Koordinator: „Aber ich habe da noch wenig Erfahrung damit. Da stehen wir noch im Anfang“ (I4, Z. 134 ff.). Hieraus wird ersichtlich, dass ein Ausbau eines internationalen onlinebasierten Systems für die Zukunft fokussiert wird.

Unterstützende Funktion auf kommunikativer Ebene

Die weitere Erwartung, die sich auf eine unterstützende Funktion auf kommunikativer Ebene bezieht, knüpft an der beschriebenen Erwartungshaltung an. Hierunter sollen nicht nur Kommunikationsprozesse fallen, die eine alltägliche Interaktion zwischen allen Beteiligten forcieren. Vielmehr erwarten die Lehrenden Unterstützung im Zuge der Kommunikation, die sich explizit auf Lehr- und Lernprozesse bezieht, um somit einen strukturierten Überblick in einem einheitlichen onlinebasierten System zu erhalten.

In den Niederlanden hat sich bisher Microsoft Teams als geeignete Plattform für einen alltäglichen Austausch erwiesen, wie ein internationaler Koordinator schildert:

„We have a communication platform, which is basically Teams. We save everything in there, everybody can have access there. We have, we can meet each other there. We can communicate through Teams. That, that should be very well organized. That is part, and I think that is also more general, more general if you look at our school organization“ (I3, Z. 222 ff.).

An einer anderen niederländischen Schule wird beispielsweise auf Group-App zurückgegriffen. Diese Applikation wird allerdings für jede Klasse separat genutzt, sodass eine Lehrkraft im „Minimum zwischen 50 und 80 Apps“ (I4, Z. 189) einzeln verwalten muss.

In Anbetracht der Interviewaussagen wird noch einmal hervorgehoben, dass zwar zum gegenwärtigen Zeitpunkt diverse Kommunikationssysteme gezielt eingesetzt werden, jedoch vordergründig im Rahmen alltäglicher Interaktionen oder um organisatorische Angelegenheiten zu regeln. Eine einheitliche

Online-Plattform, über die im Rahmen des Unterrichts oder Mobilitäten interagiert wird, besteht derzeit nicht bzw. nur in einem stark ausbaufähigen Stadium.

Steuerung der Zusammenarbeit

Die Interviews offenbaren die Erwartung an ein digitales Begleitinstrument, dass ebenso die Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden unter Verwendung eines solchen Instruments gesteuert wird. An dieser Stelle wird der Wunsch nach einem System mit einem „roten Faden“ (I2, Z. 329) geäußert. Primär beziehen sich die befragten Personen hierbei auf eine stringente Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden. Begründet werden kann diese Erwartungshaltung mit der Tatsache, dass nicht nur eine gemeinsame Bearbeitung oder (Weiter-)Entwicklung diverser Inhalte und Aufgaben navigiert werden kann. Vielmehr können somit nicht nur einzelne Unterrichtsphasen gesteuert werden, sondern es bestünde durch ein strukturiertes System die Möglichkeit, ganzheitliche Lehr- und Lerneinheiten onlinebasiert abzuwickeln, da „man ja gar nicht so Impulse liefern kann, sondern so ein Einstiegs kalkül“ in eine Lehr- und Lerneinheit (I5, Z. 537 f.) generiert werden kann. Gleichsam haben die Befragten den Anspruch an ein integratives Einheitssystem, das mittels eines verantwortlichen Navigators Aufgaben über ein Standardsystem einbinden kann.

Ferner soll eine Online-Plattform die Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden dahingehend steuern und unterstützen, dass beide Personengruppen stets über die Lehr- und Lernfortschritte gebündelt und übersichtlich informiert sind. Eine Lehrende beschreibt diese Erwartung mit Blick auf den Einsatz einer bestimmten Methode, die des Quizzes, wie folgt:

„Es ist auch mal ganz gut, dass das Programm beispielsweise anzeigt, wo dann in diesem Quiz oder diesen Wettbewerb, den die Schüler zwar spielerisch miteinander stattgefunden haben, aber wo die Fehler stattgefunden haben, also was wurde mehrfach falsch genannt und was, mit was wurde es verwechselt“ (I5, Z. 467 ff.).

Einfache Handhabung

Als ebenso wichtig wird eine einfache Handhabung einer Online-Plattform seitens der Lehrenden erwartet. Konkret bedeutet dies, „es soll vom Handling her einfach zu verstehen sein für die Kolleginnen und Kollegen“ (I1, Z. 318 f.). Aber nicht nur für die Lehrenden ist eine benutzerfreundliche Handhabung in diesem Sinne relevant. Die Lehrenden nehmen vor diesem Hintergrund ebenfalls die Bedürfnisse der Lernenden in den Blick. In diesem Sinne plädieren die Leh-

renden, neben einer hohen Benutzerfreundlichkeit, ebenso für eine Online-Plattform, die „für die Schüler zeitgemäßer, attraktiver und auch ergiebiger“ (I2, Z. 213 ff.) ist. In diesem Kontext zieht eine Lehrende bereits Rückschlüsse auf den Einsatz der ‚Video-Based Self-Presentation (VBS)‘⁹⁴, die als digitales Reflexionswerkzeug vor allem im Rahmen von Mobilitäten zielführend eingesetzt werden kann, wie nachstehende Aussage erklärt:

„Also, mir hat zum Beispiel diese Video Self-Präsentation, hat mich total angesprochen. Da könnte ich mir gut vorstellen, dass man das gut einsetzen kann als, ja, als Vorbereitung und dann in der Nachbereitung auch noch einmal aufgreift und vielleicht zu besseren Ergebnissen kommt, als wenn wir das, wie bisher irgendwie schriftlich oder im Gespräch machen“ (I2, Z. 214 ff.).

Motivation zur Nutzung des digitalen Begleitinstrumentes

Die befragten Lehrenden sind der Auffassung, dass eine attraktive Darstellung sowie der Einsatz diverser (digitaler) Methoden die Motivation steigern, ein onlinebasiertes Instrument intensiv im Rahmen von Lehr- und Lernprozessen zu nutzen, sodass sich an dieser Stelle eine weitere allgemeine Erwartung, die mit dem Einsatz eines digitalen Begleitinstrumentes einhergeht, erschließt.

In diesem Zuge wird insbesondere ein hohes Maß an Selbstmotivation und -disziplin als präjudiziell für eine langfristige Nutzung eines digitalen Instruments eingestuft. Mit Rekurs auf die Aussage eines internationalen Koordinators wird ebendiese Erwartungshaltung wie folgt konstituiert:

„Motivation is very important for both sides by the way. [...]. So, and then, then it's basically discipline. [...]. They need to login, they need to be there, they need to work online“ (I3, Z. 288 ff.).

Aus diesem Grund appelliert eine Lehrende „an die Selbstmotivation [...] der Schüler“ (I5, Z. 633 f.), sich nicht nur umfassend in eine Online-Plattform einzuarbeiten, sondern auch die Motivation zu besitzen, diese anschließend auch intensiv zu nutzen.

Bestreben nach einem ungestörten Unterrichtsfluss

Darüber hinaus führt dies ebenso zu einem ungestörten Unterrichtsfluss, der eine weitere Erwartung an ein System darstellt. Konkret besteht in diesem Zu-

⁹⁴ Das digitale Werkzeug der Video-Based Self-Presentation wird bereits im obigen Kapitel einhergehend erläutert.

sammenhang das Bestreben nach einem ungestörten Unterrichtsgeschehen. Einen erheblichen Beitrag leisten hierbei ebenso die Lernenden, wie eine Lehrende erläutert. Neben einer hohen Selbstmotivation sowie -disziplin sind die Lernenden auf die stetigen Rückmeldungen der Lehrenden angewiesen, um die Lehr- und Lerneinheiten möglichst störungsfrei abwickeln zu können. In der Praxis wird dem Problem wie folgt entgegengewirkt:

„Wir bitten die Schüler auch immer ganz ehrlich, also sofort ein Feedback zu geben, falls was nicht funktioniert, damit der Unterrichtsfluss halt nicht länger gestört ist, sondern, dass man das innerhalb von zehn Minuten alles beheben kann“ (I1, Z. 402 ff.).

Ergänzend besteht seitens der Lehrenden der Wunsch nach einem stark lösungsfokussierten Umgang mit Problemen, die sich nicht so sehr auf technische, sondern auf subjektbezogene Schwierigkeiten im Umgang mit den Systemen beziehen. So erwartet eine Lehrende, „wenn [Lernende] Fragen haben, dass sie da vielleicht auch innerhalb des Systems mit anderen kommunizieren können“ (I2, Z. 342 f.).

Angemessene digitale Infrastruktur/Technische Funktionalität

In Übereinstimmung mit den vorherigen Erläuterungen zu einem ungestörten Unterrichtsfluss resultiert die Erwartung nach einem technisch funktionierenden System sowie einer angemessenen digitalen Infrastruktur an den jeweiligen Institutionen.

Zentrale Aussagen wie „So, es muss technisch alles funktionieren“ (I4, Z. 165 f.) sowie „Infrastructure should be okay“ (I3, Z. 241) oder auch „They expect that the infrastructure, [...] are available“ (I3, Z. 246 f.) zeigen die genannte eindeutige Erwartungshaltung der befragten Lehrenden und internationalen Koordinatoren, die aus dem Umgang mit digitalen Begleitinstrumenten konkludiert. Zusammengefasst werden kann dieser Aspekt wie folgt:

„The learner wants a well-working and organized system. That's a part, and if a system doesn't work, there is a whole ICT system behind the teacher, of course, but the teacher is the person they talk to and they expect from the teacher that the system works, although the teacher can't always influence it, because he's not in charge of that, but okay, he or she can use his or her influence to get advice. So, the system should work properly and the classes should be well organized“ (I3, Z. 273 ff.).

Allerdings bedarf es an dieser Stelle einer Differenzierung zwischen den Niederlanden und Deutschland. Generell wird an den niederländischen Schulen eine stabile digitale Infrastruktur wahrgenommen, wenngleich es im begrenzten Umfang dennoch zu technischen Problemen kommen kann. Dagegen zeigt sich an deutschen Schulen ein weitaus größerer Handlungsbedarf, insbesondere im Ausbau digitaler Infrastrukturen sowie hinsichtlich der damit verbundenen erforderlichen Implementationen geeigneter Online-Plattformen.

Klare Vorgaben zur Nutzung seitens der Schulleitung

Abschließend verrät der Blick in die Interviews ein letztes Kriterium zum Einsatz eines digitalen Instruments. An vielen Schulen, sowohl in den Niederlanden als auch in Deutschland, wird der gegenwärtige Schulalltag durch eine große Unsicherheit bezüglich digitaler Transformationsprozesse geprägt. Aus diesem Grund wissen Lehrende oftmals nicht, ob der Einsatz bereits getätigter schulinterner Implementationen zwingend ist oder lediglich eine Möglichkeit zur weiteren Unterrichtsgestaltung darstellt. Diese Unsicherheit ergibt sich aufgrund nicht eindeutig formulierter Vorgaben zur Nutzung seitens der Schulleitungen. Unter den Lehrenden lässt sich der Wunsch nach zielgerichteten Weisungen identifizieren, der von einer Lehrenden ebenso untermauert wird:

„[...] ich mich immer noch frage, was ist jetzt genau eine digitale Lernsituation, ab wann ist, ab wann ist sie dazu qualifiziert. Also, wenn ich den Beamer anmache und dann, ist das, also eigentlich. Es kann ja eigentlich NICHT das gemeint sein, aber es ist noch sehr vage, was da tatsächlich, wieviel Mindestanforderung da eigentlich überhaupt erreicht werden muss, damit man es als digitale Lernsituation auszeichnen darf“ (I5, Z. 738 ff.).

Zusammenfassend ist zu pointieren, dass von einem digitalen Begleitinstrument vor allem neben einer einfachen Handhabung ebenso eine Unterstützungsfunktion in Kommunikationsprozessen sowie in der Steuerung der Zusammenarbeit im Rahmen von Lehr- und Lernprozessen erwartet wird. In den beiden nachstehenden Kapiteln erfolgt eine Ausdifferenzierung der Erwartungen in Selbst- und Fremderwartungen, die sich durch eine digitale Intervention ergeben.

6.3.2.5.2 Selbsterwartungen

Das folgende Unterkapitel widmet sich den Selbsterwartungen, die explizit die Lehrenden im Umgang mit digitalen Begleitinstrumenten aufweisen. In diesem Zuge sei angemerkt, dass teilweise Überschneidungen zu den zuvor erläuterten allgemeinen Erwartungen bestehen, sodass an dieser Stelle diese Erwartungen

zwar genannt, aber auf die obigen Ausführungen verwiesen wird. Bei Bedarf erfolgen jedoch Ergänzungen. Des Weiteren zeigt sich, dass einige Erwartungen ebenso als Vorteile rezipiert werden und diese dementsprechend schon im vorherigen Verlauf fokussiert wurden.

Nutzung zur Unterstützung bei der Abwicklung von Lehr- und Lernprozessen

Dreh- und Angelpunkt der Selbsterwartung bildet die Anforderung einer elementaren Unterstützung bei der Abwicklung von Lehr- und Lernprozessen durch ein digitales Begleitinstrument. Hierzu zählen neben der Vorbereitung ebenso die Phasen der Durchführung und der Nachbereitung von Lehr- und Lerneinheiten, die einer digitalen Unterstützung bedürfen. Hinsichtlich der Mobilitätsprozesse äußert eine Lehrende dies wie folgt und plädiert gleichsam für das Ziel einer nachhaltigen Vorgehensweise:

„[...] dass es dann schon sinnvoll ist, dass man über dieses größere Angebot und ich nenne es mal Module, die man da zur Verfügung hat, zur Vorbereitung, zur Dokumentation, zur Nachbereitung, dass man das zum einen ökonomischer hinkriegt. Dass also die, die Zeit, die wir für die Vorbereitung und Dokumentation und so was, für den einzelnen Schüler gerechnet, dass wir das ökonomischer hinkriegen und dass wir das für die Schüler und Studierenden auch attraktiver hinkriegen“ (I2, Z. 203 ff.).

Vor dem Gesichtspunkt einer Unterstützungsfunktion, die von einem digitalen Medium erwartet wird, entspringt ebenso die Erwartung an geleitete Strukturen und die damit verbundene Abgabe von Verantwortung und Kontrolle von Lehr- und Lernprozessen. Mit Blick auf die Mobilitätsprozesse wird insbesondere die Selbststeuerung ebendieser Auslandsaufenthalte mittels digitaler Begleitinstrumente intendiert. Hintergründig steht an dieser Stelle der Gedanke der Lehrenden, zwar Verantwortung und eine Unterstützungsfunktion für die Lernenden weiterhin zu übernehmen, jedoch die Steuerung sowie Anleitungen innerhalb der Mobilitäten deutlich zu reduzieren, um vor allem die Selbstständigkeit unter den Lernenden zu stärken und dadurch weitere Soft Skills wie Verantwortungsbewusstsein, Offenheit oder auch soziale sowie digitale Kompetenzen (weiter-) zu entwickeln. Die Intention der Lehrenden stützt sich somit auf ein onlinebasiertes Begleitinstrument, das eine geleitete sowie einheitliche Abwicklung der Mobilitätsprozesse gewährleistet:

„[...] wenn wir dann so ein richtiges System übernehmen, sodass es dann auch nicht von mir abhängt [...]“ (I2, Z. 325 f.).

Didaktische Gestaltung der Materialien und Methoden in digitalen Lehr- und Lernumgebungen

In diesem Zusammenhang greift ebenso der Wunsch nach Unterstützungsmöglichkeiten im Rahmen der didaktischen Aufarbeitung von Materialien und der geeigneten Konzeption von Methoden in digitalen Lehr- und Lernumgebungen. Die befragten Lehrenden erwarten hierbei vor allem Anpassungen in der Darstellung sowie Gestaltung von Dokumenten oder Texten. Diese sollen „attraktiver [...] und auch aussagekräftiger“ (I2, Z. 345) sowie als „das optisch hübsche Arbeitsblatt“ (I1, Z. 400 f.) dargestellt werden, um die Motivation der Lernenden zu steigern. Als eine Möglichkeit sehen die Lehrenden das Einbinden von Grafiken, Bildern oder auch Audio- und Videosequenzen. Mit Blick auf die Mobilitäten könnte sich dies folgendermaßen gestalten lassen:

„Und, wie gesagt, dass es auch als Dokumentation vielleicht noch, ja, attraktiver wird und auch aussagekräftiger, weil bisher haben wir halt natürlich immer ein paar Fotos und eine Textzeile. Also, Dokumentation von den Erfahrungen und vielleicht kommen wir da ja noch einen Schritt weiter, sodass wir dann ja auch neue Formen erfinden, wie man seine eigenen Erfahrungen im Ausland dokumentieren kann“ (I2, Z. 344 ff.).

Hier wird das Augenmerk, wie auch im Präsenzunterricht, auf Aufgabenstellungen mit Bezug zur Situierung gelegt, denn „Situierung kann man immer noch machen“ (I5, Z. 541 f.), wie eine Lehrende akzentuiert und im Folgenden exemplarisch erklärt: „Person XY will jetzt dies oder jenes erreichen, aber dann muss man ja auch schon die richtigen Lenkfragen, die muss man denen ja schon mitgeben“ (I5, Z. 541 ff.).

Die befragten Lehrenden haben zudem in Bezug auf die didaktische Gestaltung von Methoden die Erwartung, diese anhand digitaler Lehr- und Lernumgebungen zielführend und gleichzeitig auch fördernd für die Wissens- und Inhaltsvermittlung einzusetzen und zu konzipieren. Weiterhin bleibt die Gruppenarbeit eine beliebte Methode. Eine deutsche Berufsschule präferiert den Einsatz von sogenannten Quizzes, in denen die Lernenden mittels eines Wettbewerbscharakters spielerisch bestimmte Inhalte erlernen.

Nichtsdestotrotz wird anhand der Interviewaussagen veranschaulicht, dass im Zuge der didaktischen Gestaltungsmöglichkeiten noch Handlungsbedarfe existieren und weitere Entwicklungen notwendig sind, ob „diverse Varianten, wie die Schüler zusammenarbeiten können“, vorhanden sind, diese jedoch „dann zunächst [entfallen], von daher bereitet man das schon anders vor“ (I5, Z. 526 ff.).

Fundamentales Wissen über Funktionen und Applikationen

Mit Rekurs auf die Interviewaussagen der Befragten wird die Voraussetzung von fundamentalem Wissen über Funktionen und zusätzliche Applikationen eines digitalen Systems bereits im vorherigen Abschnitt im Rahmen der allgemeinen Erwartungen implizit mitgeführt. Aufgrund dessen wird an dieser Stelle lediglich komprimiert auf diese Thematik eingegangen.

Der Fokus der Lehrenden liegt auf dem eigenen Anspruch, ein substanzielles Know-how zu einer Online-Umgebung resp. einem Tool zu erhalten, „um da jederzeit den Schüler auch zu unterstützen, wenn Fragen aufkommen“ (I1, Z. 345 f.). Dennoch offenbart ein Lehrender, dass er sich „da persönlich eher schwer mit [tut]. Das ist, damit bin ich ja nicht aufgewachsen“ (I2, Z. 223 f.).

Möglichkeit des Feedbacks

Möglichkeit zum Feedback mittels eines digitalen Systems – diese Erwartung wird bereits im Zuge der Chancen und Vorteile einer Online-Plattform eruiert, sodass sich an dieser Stelle die Relevanz dieses Aspektes manifestiert.

Forciert wird die Funktion des Feedbacks im Rahmen der nachfolgend dargestellten Students Navigator App, die exemplarisch als ein digitales Begleitinstrument fungiert, um Mobilitätsprozesse zu dokumentieren und zu reflektieren. Die Möglichkeit, den Lernenden konstruktives Feedback zu geben, stellt hierbei ein wesentliches Kernmerkmal dieser digitalen Anwendung dar. Aufgrund dessen werden im Zuge der Selbsterwartungen die Daten lediglich zusammenfassend dargestellt.

Die Mehrheit der Befragten bevorzugt die Funktion einer unmittelbaren Rückmeldung an und durch die Lernenden. Sofern schon schulinterne Tools eingesetzt werden, erfolgt das Feedback vornehmlich über Gruppen- und/oder Individualchats, entweder zwischen den Lehrenden und Lernenden oder lediglich unter den Lernenden untereinander. Eine Lehrende erklärt diese Vorgehensweise wie folgt:

„Das heißt, häufig war es so, dass halt innerhalb des Gruppenchats halt die Anmerkung kamen von den Schülerinnen und Schülern, dass was fehlt oder dass was falsch war. Viele Schüler haben mich halt auch im Individualchat halt angeschrieben, um nochmal Nachfragen zur Aufgabe zu geben“ (I1, Z. 417 ff.).

Entdeckendes Arbeiten

Der folgende Schwerpunkt, der Wunsch nach einem entdeckenden Arbeiten, das sich durch den Umgang mit virtuellen Lehr- und Lernumgebungen ergibt,

richtet sich vordergründig auf den Austausch zwischen den Lehrenden. Primäre Voraussetzung ist in diesem Zusammenhang eine tiefgehende individuelle resp. gemeinsame Auseinandersetzung mit digitalen Systemen, um die vielfältigen Funktionen sowie zusätzlichen Applikationen und Anwendungen zu erkunden und letztlich ausfindig machen zu können. Der nächste Schritt besteht dann in der tatsächlichen Nutzung dieser Systemfunktionen. Hierbei ist es für die befragten Lehrenden von besonderer Bedeutung, neue Erfahrungen und Erkenntnisse mit anderen, sowohl Lehrenden als auch Lernenden, zu teilen, so artikuliert eine Lehrende:

„Und da tauscht man sich dann auch aus, wenn jemand was Neues entdeckt, dann wird kurz gepostet oder ein Link geschickt, womit man sich dann auseinandersetzen kann“ (I1, Z. 475 ff.).

Aber auch regelmäßige schulinterne Fort- und Weiterbildungsangebote fördern die Neuentdeckung sowie intensive Auseinandersetzung mit digitalen Instrumenten.

Bereitschaft zum Teilen des Wissens über Systemfunktionen und -anwendungen

Wie das o. g. Zitat einer Lehrenden zeigt, besteht hier die Bereitschaft zum Teilen des Wissens der Lehrenden über Systemfunktionen und -anwendungen, die gleichsam eine weitere Selbsterwartungshaltung kennzeichnen. Denn „diejenigen, die die Fortbildung gemacht haben, die sind jederzeit ansprechbar“ (I5, Z. 753 f.), lautet eine Interviewaussage.

Darüber hinaus findet an einer deutschen Berufsschule regelmäßig ein sogenannter „pädagogische[r] Halbtage pro Schuljahr“ (I1, Z. 481) statt, der die Digitalisierung an der Schule thematisiert und das Ziel besitzt, „Best-Practice-Modelle von Kolleginnen und Kollegen im Kollegium vorstellen zu lassen“ (I1, Z. 481 f.). Hierunter

„kann man sich [...] ein Workshopmodell vorstellen. Das heißt, wir gucken im Vorfeld, wenn was ist oder fragen an bei Kolleginnen und Kollegen, die viel mit Teams arbeiten, was ist gut gelaufen? Und dass wird dann in kleinen Arbeitsgruppen den Rest des Kollegiums an so einem pädagogischen Halbtage vorgestellt, um einfach auch mal zu zeigen, schaut, hier Best-Practice, und damit man nochmal mal so ein Paket hat, das für den eigenen Unterricht ist“ (I1, Z. 483 ff.).

Die Einführung dieser pädagogischen Halbtage hat sich bereits seit eineinhalb Jahren bewährt, sodass damit nochmals die Notwendigkeit und auch zentrale Bedeutung eines gemeinsamen Austauschs zum Teilen des individuellen Wissens im Umgang mit digitalen Lehr- und Lerneinheiten resp. Systemen deutlich wird.

Zukunftsorientierte Offenheit gegenüber digitalen Medien

Nicht nur die Einführung solcher regelmäßig stattfindenden Workshops zu digitalen Transformationsprozessen an den Schulen, sondern auch ein umfassendes Angebot an Fort- und Weiterbildungen und dadurch eine damit einhergehende solide Sicherheit in der Nutzung solcher Online-Instrumente spiegelt eine zukunftsorientierte Offenheit gegenüber digitalen Medien unter den Befragten sowie auf institutioneller Ebene wider.

Infolgedessen liegt zum einen „die Erwartung [darin], dass [man] mich da so einarbeiten kann, dass [man] das einigermaßen vernünftig bedienen kann“ (I2, Z. 225 ff.). Zum anderen geht die ergänzende Erwartungshaltung, die von einem internationalen Koordinator geäußert wird, wie folgt einher:

„I think, I expect that this digital and e-learning will further develop now, because people also see the advantages of it. Not completely, don't miss, don't get me wrong, but there will be more development and opportunities“ (I3, Z. 194 ff.).

Ferner betont diese Person die zukünftigen Maßnahmen, die vor allem die niederländischen Schulen im Zuge digitaler Transformationsprozesse intendieren:

„[...] we have a vision in school, certain visions. We have to follow certain goals, we have to follow as a school, we want to achieve. So, we have a new educational vision, which has a lot of elements, but one of the elements is that more personalized teaching should be possible“ (I3, Z. 258 ff.).

Akzeptanz eines stetigen Lernprozesses

Um jedoch eine zukunftsorientierte Offenheit in Bezug auf Digitalisierungsprozesse im Rahmen von Lehr- und Lernassessments zu erlangen und letztlich an den Bildungsinstitutionen auch zu etablieren, wird insbesondere die Akzeptanz von stetigen Lernprozessen auf Makro-, aber auch auf Subjektebene vorausgesetzt, appelliert ein internationaler Koordinator:

„[...] they need an open mind. They need to be willing to change. That is very important. [...]. They need an open mind to just accept this way of learning, although

some like it, I mean this is and they like to learn from screens [...]. Open mind, and in the beginning also understand that not everything is perfect, but things will get better" (I3, Z. 338 ff.).

In diesem Sinne sind nicht nur die persönlichen Motive der Lehrenden voraussetzend, auch die Einstellung auf institutioneller Ebene beeinflusst maßgeblich die elementare Akzeptanz von stetigen digitalen Fortschritten. Hierzu erklärt ein Lehrender, dass als ein erster substanzieller Schritt u. a. die Vernetzung sowie eine angemessene digitale Infrastruktur an den jeweiligen Schulen gegeben sein muss. Konkret wird dies wie folgt geschildert:

„[...] dass man einerseits sicherlich die Schulen digital besser ausrüsten muss. Das ist, ich glaube, da sind wir hier ganz, fahren wir hier ganz gut“ (I5, Z. 663 ff.).

Wahrnehmung der Rolle

Implizit ergeben sich aus den oben erläuterten Erwartungshaltungen sowie den bereits vorhandenen Erfahrungen und den persönlichen Meinungsbildern im Umgang mit digitalen Medien divergierende subjektive Positionierungen bezüglich der Rollenwahrnehmung als Lehrende.

„Die Zukunft werden solche Lernbegleiter sein“ (I2, Z. 240 f.) – Fußend auf dieser Aussage einer Lehrenden nimmt einerseits die Mehrheit der Lehrenden eine Änderung in ihrer Rolle als Lehrende wahr. Diese reflektieren sich nicht mehr nur als Lehrende, die „eine Frontstellung haben, sondern mehr so ein, wir blicken gemeinsam auf etwas“ (I2, Z. 381 f.). In diesem Sinne rezipieren sich Lehrkräfte nun als „Begleiter“ (I1, Z. 293), „Lernbegleiter“ (I2, Z. 236) oder auch „Moderator“ (I1, Z. 294). Konkretisierend skizziert ein Lehrender seine individuelle Erwartungshaltung in Bezug auf die individuelle Rollenwahrnehmung im Umgang mit digitalen Begleitinstrumenten wie folgt:

„Ich denke, das Lernen verändert sich und dadurch natürlich auch die Rolle von Lehrern. Und da gehört dann solche Lernbegleiter gehören dann in Zukunft natürlich dazu. [...] So eine Frontstellung Lehrer-Schüler, sondern mehr so, wir haben hier ein neues Instrument, von dem wir uns ganz viel oder von dem wir uns was versprechen. Und wir versuchen jetzt gemeinsam mit euch, uns dem zu nähern und das Beste daraus zu machen [...]“ (I2, Z. 234 ff.).

Andererseits ändert sich die Wahrnehmung der Rolle als Lehrende im Zuge von Digitalisierungsmaßnahmen für einen geringen Anteil der Befragten nicht. Dies begründet sich u. a. darin, „dass man leider in den entscheidenden Situationen

glaube ich eigentlich nicht das bieten kann, was man normalerweise bietet“ (I5, Z. 660 ff.). Dieses Meinungsbild veranschaulicht folgende Aussage:

„Also, von der Tendenz her, ist es für mich gleichgeblieben. Ich sehe mich dadurch nicht mehr als Begleiterin, weil ich, ich kann ja nicht begleiten in dem Sinne. Ich gebe vor und wie wir aber schon erläutert haben, hoffe ich, dass es bearbeitet wird“ (I5, Z. 656 ff.).

Resultierend ist zusammenzufassen, dass vor dem Hintergrund der individuellen Erwartungshaltungen vornehmlich affektive sowie emotionale Aspekte eine große Rolle zu spielen scheinen.

Unter den Lehrenden sowie auf Ebene der Schulleitung ist ein hohes Maß an Neugier und Offenheit gegenüber digitalen Instrumenten wahrnehmbar. Ferner lassen sich positive Stimmungen wie Selbst- resp. intrinsische Motivation oder ebenso der Anspruch, elementare Kenntnisse über die funktionelle Bedienbarkeit zu erlernen, rezipieren. Die Akzeptanz einer Lehrenden, eine Online-Plattform regelmäßig zu nutzen und in Lehr- und Lernprozesse zu integrieren, lässt auf eine Identifikation mit ebendiesem Instrument schließen und spiegelt sich ebenso in der Wahrnehmung der Rolle als Lernbegleiter wider.

Andererseits ruft der Einsatz digitaler Tools negativ konnotierte Emotionen hervor. Insbesondere herausfordernde Faktoren wie Selbstzweifel oder auch das Gefühl der Überforderung bedingen sich durch den erhöhten Arbeitsaufwand, der sich im Zuge der didaktischen Konzeption der Lehr- und Lernmaterialien sowie der Aufbereitung virtueller Lehr- und Lerneinheiten und einer intensiven Einarbeitung in die Funktionen eines Systems ergibt, gegenseitig. Infolgedessen ist erkennbar, dass dadurch einige wenige Lehrende weiterhin keine Rollenänderungen für sich selbst wahrnehmen. Hieraus lässt sich deuten, dass eine vollständige Identifikation im Umgang mit digitalen Werkzeugen bisher nicht oder in einem sehr geringen Maße vollzogen wurde. Abschließend sei an dieser Stelle erwähnt, dass die Selbst- sowie Fremderwartungen nicht überschneidungsfrei anzusehen sind und stattdessen Verbindungen ebendieser deutlich erkennbar sind.

6.3.2.5.3 Fremderwartungen

Das folgende Kapitel widmet sich den Fremderwartungen und rundet damit die Darstellung der Interviewergebnisse ab. Konkret fokussieren die Fremderwartungen persönliche Empfindungen der befragten Lehrenden, die sich auf die Er-

wartungen der Lernenden sowie anderer Lehrender an sie als Lehrende im Umgang mit digitalen Begleitinstrumenten beziehen.

Zunächst liegt das Augenmerk der nachstehenden Ausführungen auf Fremd-erwartungen, die sich im Zusammenhang mit didaktischen sowie konzeptionellen Aspekten ergeben, welche eine der ausschlaggebendsten Erwartungen der Lernenden an die Lehrenden darstellen.

Bereitstellung von bearbeitbaren Materialien

In Anbetracht des Datenmaterials mag die Forderung nach der Bereitstellung bearbeitbarer Materialien für die Lernenden eine besonders hohe Bedeutung haben.

Zum einen besteht der Anspruch, eine übersichtliche Ordnerstruktur in den jeweiligen Online-Plattformen zu erstellen, sodass sich die Lernenden schnell orientieren und Unterlagen auch letztlich unkompliziert und ohne erhöhten Suchaufwand finden können. Dieser Meinung ist auch ein internationaler Koordinator:

„They expect that the infrastructure, like the classes and all the lectures and all the explanations and all the modules are available online and easy findable and work, of course“ (I3, Z. 246 ff.).

Zum anderen wünschen sich Lernende Lernmaterialien, die ohne zusätzliche Instruktionen der Lehrenden eigenständig bearbeitet werden können. In diesem Zusammenhang lassen sich seitens der Lernenden die Erwartungen an eine klare Definition der Aufgabenverteilung, -bearbeitung und -struktur identifizieren. Im Rahmen der Gespräche wird dies folgendermaßen beschrieben:

„Eine Fremdanforderung, [...], aber wäre vielleicht auch noch, dass die Schüler das erwarten, dass die Materialien, die da hochgeladen werden, dann auch bearbeitbar sind für die Schüler. [...]. [Und] dass die Schüler die Erwartung haben, wenn wir mit diesen digitalen Medien auch arbeiten, dass die Materialien, die zur Verfügung gestellt werden, dann auch so aufbereitet sind, dass sie direkt bearbeitbar sind mit Hilfe dieser Datei, die zur Verfügung gestellt wird“ (I1, Z. 376 ff.).

Darüber hinaus ergibt sich die Anforderung, dass Dokumente in diversen Dateiformaten wie PDF oder Word zur Verfügung gestellt werden, in denen die Lernenden dann unmittelbar Aufgabenstellungen bearbeiten können, ohne „erst ein Textfenster oder ähnliches einfügen [zu] müssen“ (I1, Z. 386 f.). Vor diesem

Hintergrund spielt ebenfalls eine attraktive Darstellung der Inhalte zur Förderung des Lernerfolgs eine bedeutende Rolle, findet eine befragte Person:

„Das das fördert das digitale System. So, ein Musikfilm, schöne Bilder, dass das up-to-date ist. Das ist ganz kritisch, wenn da altes Material drinsteht, wenn da etwas steht von vor 2000. Ja das ist für die Mittelalter natürlich“ (I4, Z. 155 ff.).

Möglichkeit zum Feedbackgeben

Die Möglichkeit eines Feedbacks erwarten nicht nur die Lehrpersonen selbst von einem System, sondern die Lernenden erwarten ebenfalls von den Lehrenden, dass diese digitale Tools nutzen, um u. a. eine unmittelbare Rückmeldung zu ihren Leistungen geben können, denn, so prononciert eine Lehrperson „[wird] Feedback als sehr gut funktionierend bewertet“ (I1, Z. 374 f.).

Da bereits in den vorherigen Kapiteln eine detaillierte Darstellung zur Feedbackfunktion erfolgte bzw. noch einmal aufgegriffen wird, soll an dieser Stelle von weiteren Ausführungen abgesehen werden.

Nutzung zur Unterstützung bei der Prüfungsvorbereitung

Auch der Wunsch, ein digitales System zur Unterstützung im Rahmen der Prüfungsvorbereitung zu nutzen, wird mehrfach artikuliert. Diese Fremderwartung erweist sich für die Lernenden als bedeutsam. Gründe für die Relevanz dieser Funktion liegen nicht nur in der Möglichkeit, eine Probeklausur unter Prüfungsbedingungen (Zeit, Aufgabenstellung, etc.) zu simulieren resp. zu bearbeiten, vielmehr besteht die Option, während eines gesamten Schuljahres unterschiedliche Aufgabenformate wie Minitests, Multiple-Choice-Aufgaben oder Karteikartenabfragen zu integrieren, sodass die Lernenden diese Aufgaben in Form von Selbsttests bearbeiten und unmittelbar nach gelernten Inhalten ihr Wissen überprüfen können. Folgende Aussage unterstreicht diese Erwartungshaltung der Lernenden an die Lehrenden:

„Da kann man, macht man einen Test, wenn man so ein Kapitel gemacht hat. So ein Selbsttest. Und dann kann man wählen ne, aus vier Antworten und dann denken die, dass das richtige Antwort haben und dann ist das nicht so. Dann bekommt man das richtige Antwort“ (I4, Z. 160 ff.).

Ferner zeigen sich in diesem Kontext erhebliche Vorteile für die Lernenden, da ein digitales Begleitsystem als Sammlung von früheren Unterlagen einen Zugang dazu verschafft. Von den Lernenden wird diese Möglichkeit intensiv in Anspruch genommen, erläutert folgende Person:

„[...] diese Aufgaben zur Prüfungsvorbereitung, dann in Verbindung mit nochmal Rückgriff auf alten Unterlagen, die auf dem, in der Cloud liegen von den Berufsschülerinnen und Schülern, die die vor Prüfungen sich befinden, sehr stark benutzt wird“ (I1, Z. 371 ff.).

Berücksichtigung der vorhandenen digitalen Kompetenzen der Lernenden

Aber nicht nur die Bereitstellung von bearbeitbaren Lernmaterialien sowie diverser Prüfungsformate werden als Fremdanforderung geschildert. In diesem Fall dominiert ebenso die Fremderwartung der Berücksichtigung der vorhandenen digitalen Kompetenzen der Lernenden. Das Vorhandensein elementarer Digitalkompetenzen kennzeichnet die grundlegende Voraussetzung, um letztlich ein digitales Instrument bedienen und die Aufgabenstellungen sowie Prüfungen selbstständig bearbeiten zu können. Zusammenfassend skizziert diese Thematik eine befragte Person:

„They need the right skills to work on that. They need the right time, the opportunities. And we can only organize that together with them and facilitate it, yeah and support them there. But they have to do it themselves. But we can help them think then and say: "Okay, you have difficulties with your presentation online. (We have at each school a training organization.) What if you follow a training online presentation or something or maybe PowerPoint presentation to work or something like that, you know?" Or communication or whatever. So that, that is more facilitate and help and organize, coordinate, so that these opportunities can be implemented, can be started“ (I3, Z. 325 ff.).

Berücksichtigung der vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden

Eine besondere Bedeutung hat in diesem Zusammenhang die Berücksichtigung der vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden, auch mit Blick auf die Durchführung der Mobilitätsprozesse. Aus diesem Grund ist es unabdingbar, Lernmaterialien oder andere erforderliche Unterlagen für Mobilitäten nicht nur auf Deutsch oder Niederländisch zur Verfügung zu stellen, sondern auch eine englische Version zu erstellen. Diesen Anspruch erläutert ein internationaler Koordinator einhergehend:

„Die Sprache ist natürlich wichtig. Am liebsten haben die natürlich Englisch. Deutsch, das ist ja schon viel schwieriger. Leider sprechen die meisten fast kein Deutsch mehr“ (I4, Z. 145 ff.).

Lernerfokussierter Umgang beim Einsatz digitaler Begleitinstrumente

Konkludierend demonstrieren die obigen Ausführungen die Erwartungshaltung an einen Lernenden im Rahmen von Digitalisierungsmaßnahmen. An dieser Stelle erweist sich vor allem eine zielgerichtete didaktische Aufbereitung digitaler Lehr- und Lernmaterialien unter besonderer Berücksichtigung kognitiver Fähigkeiten der Lernenden zur Förderung des Lernerfolgs sowie der Motivation als bedeutsam, wie folgendes Statement betont:

„[...] the teachers really have to realize and they have to try to get the students attached and informed and motivated, although that's not always easy, it is very complicated actually“ (I3, Z. 307 ff.).

Angesichts dessen gilt es, den Fokus subjektorientiert auszurichten und somit den Blick auf das Individuum und auf einen sich daraus ergebenden individualisierten Lernprozess zu lenken. Diese Änderung rezipiert auch folgende befragte Person:

„So, we have a new educational vision, which has a lot of elements, but one of the elements is that more personalized teaching should be possible“ (I3, Z. 259 ff.).

Ferner liegt der Bedeutungsakzent lernendenzentrierter Lehr- und Lernassessments ebenso auf einer kompetenzorientierten Förderung und Forderung der Lernenden:

„Competences learning, how to do, deal with these things and also the opportunities for further development“ (I3, Z. 241 f.).

Mit Bezug auf die Euregio Mobilitäten argumentiert eine Lehrende unter Berücksichtigung dieser Fremderwartung wie folgt:

„Ihre Erfahrungen sind wichtig für die Schule, damit wir in Zukunft die nächsten Mobilitäten wieder ein Stück besser hinkriegen. [...] Ich könnte mir vorstellen, dass wir das in dem ganz gut hinkriegen, auch in Bezug auf die Einführung von so einem Tool“ (I2, Z. 396 ff.).

Individuelle Gestaltung des Lernprozesses

Ein anleitendes sowie unterstützendes digitales Begleitinstrument impliziert die Möglichkeit einer individuellen Gestaltung des Lernprozesses für Lernende. Diese Tatsache wird ebenso als Erwartung seitens der Lernenden an die Lehren-

den im Umgang mit onlinebasierten Tools rezipiert. Konkret bedeutet dies, dass an dieser Stelle der Anspruch besteht, dass Lernende auf einen Pool aus Aufgaben sowie Materialien, der von Lehrenden erstellt wird, jederzeit eigenständig zurückgreifen können und dadurch ihren individuellen Lernprozess selbstständig gestalten und steuern können. Das könnte wie folgt gestaltet werden:

„[...] dass sie vielleicht auch selber sich Aufgaben zusammenstellen können. Bisher kriegen sie von uns Aufgaben, vielleicht können wir da auch dann so Aufgaben zur Auswahl stellen und sie werden sich das für sie passende Mix an Aufgaben zusammen, das könnte ich mir vorstellen“ (I2, Z. 338 ff.).

Verständliche Erklärungen und grundlegendes Wissen über Funktionen

Als letztgenannte Fremdanforderung seitens der Lernenden ist an dieser Stelle noch die Forderung nach verständlichen Erklärungen und einem grundlegenden Wissen über die jeweiligen Systemfunktionen zu nennen. Sofern ein digitales Werkzeug gezielt im Rahmen von Lehr- und Lernprozessen von Lehrenden eingesetzt wird, geht dies ebenso mit der Forderung nach einem rudimentären Know-how über eine funktionsbezogene Bedienbarkeit eines Systems einher. Die Lehrenden erachten diese Erwartungshaltung der Lernenden durchaus als gerechtfertigt:

„Ich denke, die haben aber Anspruch darauf, dass wir die Instrumente, die wir einsetzen auch beherrschen. Und halte ich auch schon für richtig. Und den Anspruch, den die Schüler auch an uns haben“ (I2, Z. 251 ff.).

Darüber hinaus besteht der Anspruch an die Lehrenden darin, ebendieses Wissen über Systemfunktionen und -applikationen verständlich an die Lernenden weiterzugeben, denn die Lernenden „erwarten von uns, dass wir eben das gut erklären können“ (I2, Z. 247). Demzufolge entsteht die Anforderung an die Lehrenden, dass „the teacher should be competent and all, what is it, teaching in the right attitude way, so the students understand“ (I3, Z. 280 f.).

Dringende Empfehlung der Nutzung von digitalen Begleitinstrumenten seitens der Schulleitung

Hieran anknüpfend zeigt sich, dass ein elementares Wissen über diverse digitale Angebote nicht nur von den Lernenden und den Lehrenden selbst, sondern auch seitens der Schulleitung von den Lehrenden erwartet wird. Insbesondere besteht die dringende Empfehlung einer regelmäßigen Nutzung resp. einer Integration

digitaler Begleitinstrumente im Rahmen von Lehr- und Lernprozessen. Dies bestätigt ebenso ein Mitglied der Schulleitung eines deutschen Berufskollegs:

„Wir haben ja seit ungefähr zwei, zweieinhalb Jahren dieses Office-Paket bei uns an der Schule und wir versuchen also jetzt in einem ersten Schritt im aktuellen Schuljahr wirklich alle Kolleginnen und Kollegen mehr oder minder dazu verpflichtend einzuführen, dass halt mit Teams in den Bildungsgängen gearbeitet, kommuniziert und Unterrichtsmaterial ausgetauscht wird im Bereich der Kolleginnen und Kollegen. [...]. Und wir [die Schulleitung] wollen über diese Verpflichtung innerhalb der Bildungsgänge mit Teams zu arbeiten alle (...) anführen und hoffen dann auf den Effekt, dass die positiven Punkte von den Kolleginnen und Kollegen gesehen werden und wie die dann individuell zu nutzen“ (I1, Z. 496 ff.)

Ergänzend akzentuiert eine Lehrende, dass diese Fremderwartung sogar bereits auf Ebene der Bundesländer in Deutschland appelliert wird:

„Das kam natürlich, von der Schulleitung wird das unterstützt, aber jetzt rein formal haben wir als Kollegium das beschlossen auf Anregung der Schulleitung. Also, das sind, also die Schulleitung ist da sehr dafür, dass wir uns damit auseinandersetzen und die Landesregierung, also alle wollen es und dann [...] machen wir uns da jetzt auch auf den Weg dahin und ja, beschäftigen uns damit“ (I2, Z. 278 ff.).

Vor diesem Hintergrund steht zugleich das Absolvieren von Fort- und Weiterbildungen, denn „das ist Vorgabe, [...] da wird schon Wert daraufgelegt, dass man sich in diesen Bereichen zurechtfinden kann“ (I5, Z. 72 f.).

Zusammenfassend pointieren auch die Erläuterungen zu den Fremderwartungen die Notwendigkeit der Implementation digitaler Begleitinstrumente im Rahmen von Lehr- und Lernprozessen sowie insbesondere von Mobilitäten. Aus diesem Grund agieren die befragten Berufsschulen aktiv, da

„das [...] ein großes Thema [wäre] und das ist auch bei uns jetzt für das, für das nächste Schuljahr steht das ganz oben, genau diese Prozesse, was heißt denn eigentlich Digitalisierung an Schule und Unterricht? Das ist genau unser Thema, da sind wir gerade dabei und wir sind ein großes Kollegium, 160 Kollegen, das, da gibt es natürlich verschiedene Einstellungen und Vorgehensweisen dazu“ (I2, Z. 265 ff.).

Nachdem nun die Ergebnisse der qualitativen Interviewstudie dargestellt wurden, widmet sich das nachfolgende Kapitel der Vorstellung eines exemplarischen digitalen Begleitinstrumentes, der *Students Navigator App*, die der Reflexion und

Dokumentation von Mobilitätsprozessen dient sowie weiterer möglicher digitaler (Selbst-)Reflexionswerkzeuge, wie der *Video-Based Self-Presentation*, bei denen der Transfer zu euregionalen Mobilitäten stets intendiert wird.

6.4 Navigating Euregio Mobility vor dem Hintergrund der Interviewstudie zu digitalen Begleitinstrumenten

Mit Rekurs auf die Ergebnisse der durchgeführten Interviewstudie erfolgt im Weiteren nun der Bezug zum bereits in Kapitel 1 eingeführten Konzept der *Navigating Euregio Mobility*. Ziel ist es, den Lehrenden vor dem Hintergrund dieses Konzeptes einen Handlungsrahmen aufzuzeigen, auf dessen Basis gleichsam Gestaltungsprinzipien im Umgang mit digitalen Begleitinstrumenten im Rahmen von Mobilitätsprozessen induziert werden können. Ebendieser Handlungsrahmen wird im letzten Kapitel dezidiert präsentiert. In diesem Zusammenhang sehen wir die Digitalisierung als ein Potenzial von *Navigating Euregio Mobility* in Bezug auf Mobilitätsprogramme. Die Digitalisierung als Referenzpunkt ebendieses Konzeptes fassen wir gleichsam als Facette des *Navigating Euregio Mobility* auf, vor dessen Hintergrund wir einen digitalgestützten Handlungsrahmen von Mobilitätsprozessen konzipieren.

6.4.1 Ein digitalgestützter Handlungsrahmen von Mobilitätsprozessen

Mit Rückbezug zu Kapitel 1 und den dort vorgestellten Grundlegungen des Konzeptes *Navigating Euregio Mobility*, das im holistischen Sinne die Ausgestaltung und -differenzierung der einzelnen Mobilitäten intendiert, wird nachstehend auf Basis des erhobenen Datenmaterials sowie der daraus resultierenden Auswertung der Interviewergebnisse ein digitalgestützter Handlungsrahmen von Mobilitätsprozessen auf Subjektebene sowie auf Ebene der Bildungsinstitutionen mit Referenzpunkt zu digitalen Transformationsprozessen akzentuiert.

Die Ausarbeitung ebendieses Handlungsrahmens lässt sich als Besonderheit der *Navigating Euregio Mobility* anführen. In diesem Zusammenhang sei erwähnt, dass die zugrundeliegenden Denkansätze dieses Konstruktes ergänzend auf den Besonderheiten des Konzeptes des *Euregio Mobility* fußen (siehe Kapitel 5.4). Demzufolge kann *Navigating Euregio Mobility* als eine weiterführende Säule des *Euregio Mobility* definiert werden, die sich der dritten Eigenschaft ‚Weiteres Potenzial‘ angliedert.

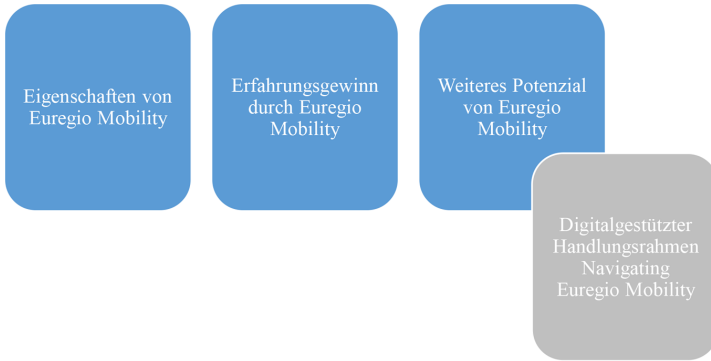


Abbildung 13: Digitalgestützter Handlungsrahmen Navigating Euregio Mobility – Inhaltliche Positionierung (Quelle: Eigene Darstellung)

Folgende weitere Potenziale werden im Rahmen von *Euregio Mobility* (siehe auch Kapitel 5.4) manifestiert:

- Kompetenzentwicklung
- Digitale Zusammenarbeit
- Curriculare Verankerung
- Nachhaltigkeit

Diese weiteren Potenziale werden durch *Navigating Euregio Mobility* im folgenden digitalgestützten Handlungsrahmen aufgegriffen. Insbesondere die digitale Zusammenarbeit steht in diesem Zusammenhang im Fokus, sodass die anderen Potenziale der *Euregio Mobility* dennoch implizit mitgeführt werden. *Navigating Euregio Mobility* besitzt demnach das Potenzial, einen bedeutenden Beitrag mit Blick auf Digitalisierung im Netzwerk Ler(n)ende Euregio sowie vornehmlich im Zuge der Mobilitätsprozesse zu leisten. Daher bietet die Ausdifferenzierung des Handlungsrahmens insbesondere Lehrenden und Lernenden einen Ankerpunkt in der Gestaltung von Mobilitätsprozessen, sodass sich die Ausarbeitung dieses digitalgestützten Handlungsrahmens als Besonderheit der *Navigating Euregio Mobility* akzentuieren lässt.

Zusammenfassend lassen sich insgesamt folgende Kerndimensionen eruieren, die sich wiederum in unterschiedliche Subelemente gliedern lassen. Die nachfolgende Abbildung gewährt einen einführenden grafischen Überblick:

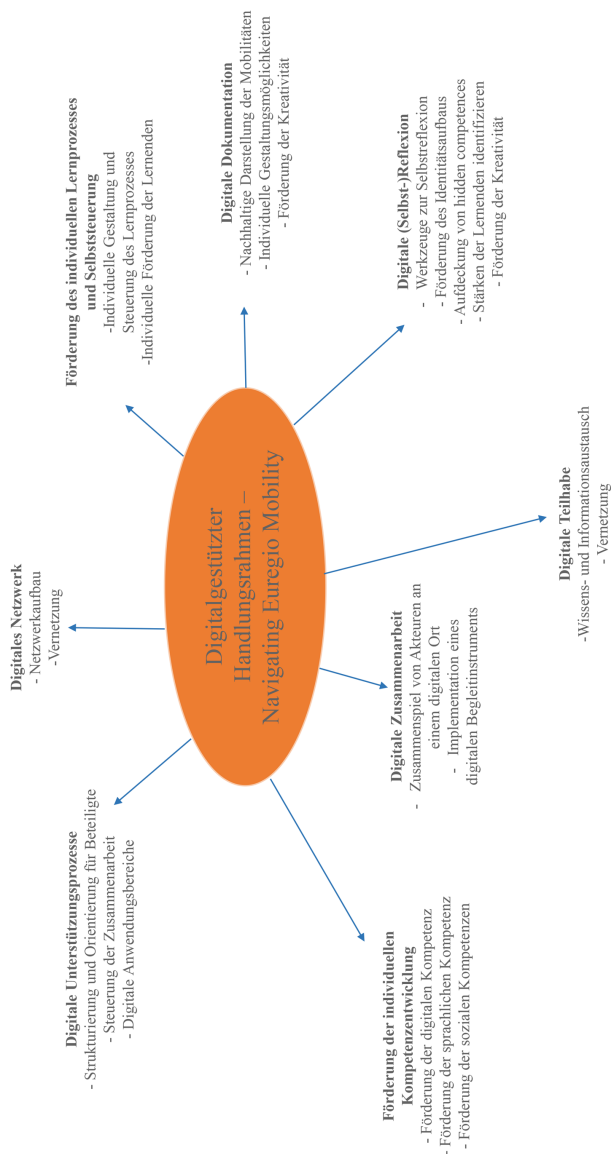


Abbildung 14: Digitalgestützter Handlungsrahmen – Navigating Euregio Mobility (Quelle: Eigene Darstellung)

Digitale Zusammenarbeit

Unter diesem Gesichtspunkt wird die digitale Zusammenarbeit zwischen Akteuren, aber auch den Tandems, Bildungsinstitutionen, Internationalisierungsbeauftragten oder auch Ausbildungsunternehmen verstanden. Dieses integrative Zusammenspiel bewährt sich durch die Implementation eines digitalen Begleitinstrumentes im Rahmen von Mobilitätsprozessen. Als exemplarisches Referenztool sei an dieser Stelle die oben erläuterte *Students Navigator App* anzuführen. In diesem Kontext bezieht sich die Zielgruppe der Nutzer vornehmlich auf die unmittelbaren Beteiligten wie Lehrende und Lernende. Ergänzend kann weiteren Personengruppen, die eine mittelbare Funktion innerhalb des Mobilitätsprozesses besitzen (z. B. Ausbilder, Unternehmen, internationale Koordinatoren, Schulleitung etc.), ein Zugang zum digitalen Begleitinstrument gewährt werden, sodass dadurch nicht nur eine Zusammenführung dieser Akteure im Netzwerk Ler(n)ende Euregio erfolgt, sondern ebenso ein gemeinsamer Ort für eine digitale Zusammenarbeit entsteht. Demzufolge werden Kommunikationsprozesse aufgebaut und gleichsam erweitert, sodass auch Sprachkenntnisse gefördert werden.

Digitales Netzwerk

Daran anknüpfend entsteht durch Prozesse der digitalen Zusammenarbeit ebenfalls ein digitales, grenzüberschreitendes Netzwerk zwischen den unmittelbar am Mobilitätsprozess beteiligten Personen. So wird eine (grenzüberschreitende) Vernetzung auf Ebene von Lehrenden zu Lernenden, zwischen den Lehrenden respektive Lernenden untereinander oder auch Verknüpfungen zu mittelbar an Mobilitäten beteiligten anderen Zielgruppen wie Unternehmen, internationale Koordinatoren, Ausbilder etc. hergestellt. Dies stärkt den Anspruch eines stetigen digitalen Netzwerkaufbaus und -ausbaus. Konkludierend wird an dieser Stelle dem Ruf nach einer nachhaltigen Verankerung des Netzwerks gefolgt.

Digitale Teilhabe

Die Dimension der digitalen Teilhabe adressiert vornehmlich einen Wissens- und Informationsaustausch unter den unmittelbar sowie mittelbar Beteiligten eines Mobilitätsprozesses, der durch die Intervention eines digitalen Begleitinstrumentes zunächst sichergestellt und damit gestärkt werden kann. Infolgedessen ist ein Austausch vor, während und nach der Mobilität unter den beteiligten Akteuren möglich. Eine Besonderheit besteht darin, dass mittels des digitalen Begleitinstrumentes ebenso Wissens- und Informationsdialoge über die eigentliche Mobilität hinaus erfolgen können, sodass interessierten Personengruppen ein Ort

geschaffen wird, an dem sie an den bereits erlebten Erfahrungen anderer teilhaben können und somit Kenntnisse zu organisatorischen respektive inhaltlichen Eckpunkten der Mobilitäten erwerben. Personen, Ausbildungs- und Lerngruppen, die in der Arbeit von Mobilitäten in der beruflichen Bildung fest verankert sind, können somit wiederkehrend das gewonnene Wissen bzw. Erfahrungsbilder nachhaltig an Lernende herantragen. Infolgedessen fördert eine digitale Teilhabe an Mobilitäten nicht nur Wissens- und letztlich auch Kommunikationsprozesse, vielmehr wird dadurch auch die Weiterentwicklung von Sprachkenntnissen intendiert.

Digitale Unterstützungsprozesse

Ein digitales Begleitinstrument bietet Strukturierung und Orientierung für Beteiligte im Rahmen von Mobilitäten auf organisatorischer, administrativer, inhaltlicher, kommunikativer sowie informativer Ebene. Ferner ist eine verbesserte Steuerung der Zusammenarbeit aller Beteiligten im Zuge von Mobilitäten durch den Einsatz eines digitalen Instrumentes möglich. Diese Unterstützungsprozesse können durch die Hinzunahme von digitalen Anwendungsbereichen oder auch zusätzlichen Applikationen wie z. B. Chat- und Mailfunktionen, Foren, Blogs, Videos, Aufgabentool etc. begleitet werden. Insgesamt bezieht sich die digitale Unterstützung sowie Begleitung auf die drei Mobilitätsphasen der Vorbereitung, Durchführung sowie Nachbereitung. Angesichts dessen erstrecken sich digitale Unterstützungsprozesse vornehmlich auf Lehrende und Lernende.

Digitale Dokumentation

Mit Rekurs zur digitalen Teilhabe an Mobilitäten ist eine Dokumentation der Erfahrungen vor allem von Lernenden unabdingbar. Die Benutzung eines digitalen Begleitinstrumentes bietet die Möglichkeit, das Erlebte im Rahmen der Mobilitäten digital und somit auch nachhaltig zu erfassen. Diese digitale Dokumentation ist nicht nur für unmittelbar beteiligte Akteure einsehbar, sondern hat ebenfalls den Anspruch, diese Darstellungen im und über das Netzwerk hinaus zu teilen. An dieser Stelle können Erfahrungsberichte individuell von den Lernenden gestaltet werden, indem unterschiedliche Werkzeuge respektive Methoden wie u. a. das Format eines Blogs oder auch eines Videotagebuchs hinzugenommen werden können, sodass im Zuge individueller Gestaltungsprozesse die Förderung der Kreativität gleichsam forciert wird.

Digitale (Selbst-)Reflexion

Neben digitalen Dokumentationen ermöglicht der Einsatz eines digitalen Instrumentes ferner eine individuelle Begleitung von (Selbst-)Reflexionsprozessen des

Erlebten. So wird insbesondere für die Lernenden eine Möglichkeit geschaffen, Erfahrungen sowie Entwicklungsprozesse mittels eines digitalen Begleitinstrumentes nachhaltig zu reflektieren. An dieser Stelle empfiehlt sich der gezielte Einsatz von Selbstreflexionswerkzeugen wie u. a. die Video-Based Self-Presentation. Umfassende Reflexionsprozesse führen nicht nur zum (regionalen) Identitätsaufbau von Lernenden, sondern können sog. hidden competences aufdecken und Stärken identifizieren. Auch in diesem Zusammenhang regt eine eigenständige Gestaltung des Reflexionsprozesses die Kreativität der Lernenden an.

Förderung des individuellen Lernprozesses und Selbststeuerung

Eine digitale Begleitung ermöglicht den Lernenden, die Gestaltung sowie Bearbeitung von Aufgaben, die sich im Zuge der Teilnahme an Mobilitäten ergeben, eigenständig zu steuern und umzusetzen. Als Beispiele fungieren die bereits dargestellten Methoden und Werkzeuge des Dokumentations- und Reflexionsprozesses. Zudem ermöglicht der Einsatz digitaler Begleitinstrumente eine Abstimmung der zu bearbeitenden Aufgaben hinsichtlich der kognitiven Fähigkeiten und des jeweiligen Lerntyps der Lernenden, sodass ihr Lernprozess individuell gefördert und auch begleitet werden kann. Demzufolge lässt sich das Potenzial der Förderung des individuellen Lernprozesses und der Selbststeuerung explizit auf der Subjektebene des Handlungsrahmens *Navigating Euregio Mobility* verorten.

Individuelle Kompetenzentwicklung

Erfahrungs- und Erlebensräume der Lernenden führen zu einer individuellen Kompetenzentwicklung. *Navigating Euregio Mobility* ermöglicht eine digitale Dokumentation sowie Reflexion des Erlebten mittels digitaler Begleitinstrumente respektive digitaler Reflexionswerkzeuge. Durch den Umgang damit werden implizit Digitalkompetenzen angesprochen und letztlich auch gefördert. Digitalkompetenzen gestalten sich angesichts der gegenwärtigen Gesamtsituation sowie der prospektiven Berufswelt als unerlässlich für Lernende.

Darüber hinaus nimmt die (Weiter-)Entwicklung von sozialen sowie sprachlichen Kompetenzen im Kontext des *Navigating Euregio Mobility* einen besonderen Stellenwert ein. Durch den Aufbau digitaler Netzwerke sowie die Nutzung eines digitalen Begleitinstrumentes werden die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden weiterentwickelt, die für Kommunikations- und Verständigungsprozesse zwischen den Beteiligten unabdingbar erscheinen. Ergänzend zeigt sich bei einer digitalen Zusammenarbeit im Netzwerk die Förderung der Kommunikationsfähigkeit.

Die folgende tabellarische Abbildung skizziert die Potenziale des Handlungsrahmens der *Navigating Euregio Mobility* zusammenführend und hebt die Ankerpunkte dieses Handlungsrahmens konstruktiv hervor.

Tabelle 28: Digitalgestützter Handlungsrahmen Navigating Euregio Mobility – Potenziale (Quelle: Eigene Darstellung)

Digitalgestützter Handlungsrahmen <i>Navigating Euregio Mobility</i> – Potenziale	
Digitale Zusammenarbeit	Zusammenspiel zwischen Akteuren, Tandems, Bildungsinstitutionen, Internationalisierungsbeauftragten oder Unternehmen. Implementation eines digitalen Begleitinstrumentes (Referenztool: Students Navigator App). Nutzung der Plattform vornehmlich für Lehrende und Lernende, aber auch für weitere Beteiligte wie Unternehmen, Ausbilder, internationale Koordinatoren. Durch eine digitale Zusammenarbeit werden nicht nur Kommunikationsprozesse ausgebaut, vielmehr wird dadurch ebenfalls die Förderung von Sprachkenntnissen intendiert. <i>Navigating Euregio Mobility</i> schafft eine nachhaltige digitale Zusammenarbeit im Rahmen der Mobilitätsprozesse durch die Implementation digitaler Begleitinstrumente.
Digitales Netzwerk	Nachhaltiger Netzwerkaufbau zwischen Lernenden und Lehrenden, aber auch zwischen weiteren Beteiligten wie Unternehmen, Ausbildern, internationale Koordinatoren etc. (digitaler Netzwerkauf- und -ausbau). Vernetzung zwischen Akteuren, Tandems, Bildungsinstitutionen, Internationalisierungsbeauftragten oder Unternehmen. <i>Navigating Euregio Mobility</i> bietet einen digitalen Ort der Vernetzung, indem ein nachhaltiges Netzwerk zwischen Beteiligten von Mobilitätsprozessen auf- und ausgebaut werden kann.
Digitale Teilhabe	Wissens- und Informationsaustausch mittels digitaler Begleitinstrumente zwischen Lehrenden und Lernenden, aber auch zwischen den Lernenden. Wissens- und Informationsaustausch vor, während und nach den Mobilitäten mit allen Beteiligten. Wissens- und Informationsaustausch mit interessierten Lernenden möglich. Förderung der Kommunikationsprozesse durch Wissens- und Informationsaustausch. Durch eine digitale Teilhabe werden nicht nur Kommunikationsprozesse ausgebaut, vielmehr wird dadurch ebenfalls die Förderung von Sprachkenntnissen intendiert. <i>Navigating Euregio Mobility</i> lässt die Beteiligten an Mobilitäten digital teilhaben und fördert dadurch einen nachhaltigen Wissens- und Informationsaustausch.

(Fortsetzung Tabelle 28)

Digitalgestützter Handlungsrahmen <i>Navigating Euregio Mobility</i> – Potenziale	
Digitale Unterstützungsprozesse	Ein digitales Begleitinstrument bietet Strukturierung und Orientierung für Beteiligte im Rahmen von Mobilitäten auf organisatorischer/administrativer, inhaltlicher sowie kommunikativer Ebene. Die Zusammenarbeit aller Beteiligten kann ebenfalls im Zuge von Mobilitäten durch digitale Begleitinstrumente gesteuert werden. Digitale Anwendungsbereiche wie z. B. Chat- und Mailfunktionen, Foren, Blogs, Videos, Aufgabentools etc. (Zusatzapplikationen). Die Unterstützung vollstreckt sich auf die 3 Phasen einer Mobilität (Vorbereitung, Durchführung, Nachbereitung). <i>Navigating Euregio Mobility</i> bietet den Beteiligten vor, während und nach dem Mobilitätsprozess digitale Unterstützung auf organisatorischer, administrativer, inhaltlicher, informativer sowie kommunikativer Ebene.
Digitale Dokumentation	Insbesondere die Lernenden können mittels eines digitalen Begleitinstrumentes die Mobilitäten nachhaltig dokumentieren. Die Darstellung der Mobilitäten kann individuell gestaltet werden; hierzu können unterschiedliche Werkzeuge wie z. B. das Format eines Blogs oder eines Videotagebuchs verwendet werden. Förderung der Kreativität der Lernenden im Zuge individueller Gestaltungsprozesse. <i>Navigating Euregio Mobility</i> ermöglicht eine nachhaltige Dokumentation von Mobilitäten, die mittels eines digitalen Begleitinstrumentes von Lernenden individuell gestaltet werden können.
Digitale (Selbst-) Reflexion	Insbesondere die Lernenden können mittels eines digitalen Begleitinstrumentes die Mobilitäten nachhaltig reflektieren. Es besteht die Möglichkeit, digitale Werkzeuge zur Selbstreflexion gezielt einzusetzen (z. B. Referenzwerkzeug: Video-Based Self-Presentation). Umfassende Reflexionsprozesse führen nicht nur zum Identitätsaufbau von Lernenden, sondern können sog. hidden competences aufdecken und Stärken identifizieren. Der Einsatz von gezielten digitalen Werkzeugen fördert die Kreativität der Lernenden. <i>Navigating Euregio Mobility</i> ermöglicht eine nachhaltige (Selbst-) Reflexion der Lernenden, die mittels eines digitalen Begleitinstrumentes gezielt zum Identitätsaufbau sowie Identifikation von Stärken und hidden competences eingesetzt werden kann.

(Fortsetzung Tabelle 28)

Digitalgestützter Handlungsrahmen <i>Navigating Euregio Mobility</i> – Potenziale	
Förderung des individuellen Lernprozesses und Selbststeuerung	• Die digitale Begleitung ermöglicht den Lernenden, das individuelle Lerntempo eigenständig zu steuern. • Mithilfe einer digitalen Begleitung kann der Mobilitätsprozess individuell von den Lernenden gestaltet werden (vor allem im Rahmen der Dokumentation und Reflexion der Mobilitäten). • Die im Rahmen der Mobilitäten zu bearbeitenden Aufgaben der Lernenden sind auf ihre kognitiven Fähigkeiten und jeweiligen Lerntypen individuell von den Lehrenden abgestimmt. <i>Navigating Euregio Mobility</i> ermöglicht die Förderung und Begleitung des individuellen Lernprozesses von Lernenden, der durch Lehrende hinsichtlich ihrer kognitiven Fähigkeiten sowie jeweiligen Lerntypen abgestimmt werden kann, und ermöglicht den Lernenden die eigenständige Steuerung und Gestaltung ihres Lernprozesses.
Entwicklung individueller Kompetenzen	• Die Benutzung digitaler Begleitinstrumente bzw. der gezielte Einsatz digitaler Werkzeuge fördert, insbesondere bei den Lernenden, digitale Kompetenzen, die für die heutige Berufswelt und zu Zeiten der Corona-Pandemie unerlässlich sind. • Durch den Aufbau von digitalen Netzwerken sowie die Nutzung eines digitalen Begleitinstrumentes werden die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden weiterentwickelt, die für Kommunikations- und Verständigungsprozesse zwischen den Beteiligten unabdingbar sind. • Durch den Aufbau von digitalen Netzwerken sowie einer digitalen Zusammenarbeit zwischen den Akteuren werden soziale Kompetenzen wie z. B. Kommunikationsfähigkeit gefördert. <i>Navigating Euregio Mobility</i> fördert die individuelle Kompetenzentwicklung von Digitalkompetenzen, Sprachkompetenzen sowie sozialen Kompetenzen, insbesondere bei Lernenden, die in weiteren Berufs- und Aufgabenbereichen zu Zeiten von Corona unerlässlich erscheinen.

Zusammenführend ergeben sich weitere Potenziale des Handlungsrahmens *Navigating Euregio Mobility*, die bereits implizit mitgeführt und spezifisch auf der Mikroebene der Lehrenden und Lernenden kontrastiert werden können:

- Bereitschaft zum Entdecken
- Akzeptanz digitaler Begleitung
- Zukunftsorientierte Perspektiven
- Integration und Verankerung in Lehr- und Lernprozesse.

Diese Bereiche suggerieren Weiterentwicklungsbedarfe, die sich konkret auf Lernende und Lehrende, aber auch die digitale Zusammenarbeit innerhalb der Tandems beziehen.

Bereitschaft zum Entdecken

Navigating Euregio Mobility bietet eine Möglichkeit, beteiligte Akteure im Rahmen von Mobilitäten mittels digitaler Instrumente gezielt zu fördern und die damit verbundenen Organisations-, Dokumentations- und Reflexionsprozesse auf Subjektebene individuell zu gestalten, sodass die Digitalisierung von Mobilitäten einen Referenzpunkt zur nachhaltigen Verankerung der Mobilitätsprogramme im Netzwerk Ler(n)ende Euregio darstellt. Vor diesem Hintergrund liegt die elementare Voraussetzung zunächst in einer stetigen Nutzung eines digitalen Begleitinstrumentes. Dies erfordert eine gründliche individuelle resp. gemeinsame Auseinandersetzung mit digitalen Systemen, um die vielfältigen Funktionen sowie zusätzlichen Applikationen und Anwendungen eigenständig erkunden und letztlich ausfindig machen zu können.

Akzeptanz von digitaler Begleitung

Ergänzend sollen Lernende und auch Lehrende positive Erfahrungen mit Mobilitäten assoziieren. Aus diesem Grund soll der Einsatz einer digitalen Begleitung nicht als ein zusätzlicher Aufwand oder gar als Herausforderung angesehen werden, sondern als Unterstützung, sodass die Nutzung dieses digitalen Begleitinstrumentes sowie dessen zusätzlich implementierte Funktionen und methodischen Werkzeuge aus intrinsisch motivierten Beweggründen erfolgen sollen. Dies erfordert eine grundsätzliche Akzeptanz von digitalen Begleitinstrumenten im Rahmen von Mobilitäten sowie die Bereitschaft, den Willen respektive die Offenheit einer prospektiven und stetigen Nutzung.

Zukunftsorientierte Perspektiven

Der Umgang mit digitalen Begleitinstrumenten eröffnet nicht nur Lehrenden, sondern gerade auch Lernenden neue zukunftsorientierte (berufliche) Perspektiven. Insbesondere im Zuge der COVID-19-Pandemie rücken onlinebasierte Lehr- und Lernangebote sowie virtuelle Kommunikationsprozesse verstärkt in den Vordergrund. Daher erscheinen die Nutzung sowie die Akzeptanz digitaler Transformationen in der beruflichen Bildung als unerlässlich. Gleichsam bieten sie die Chance, einen sicheren Umgang zu erlangen, und fördern somit die individuelle Kompetenzentwicklung in Bezug auf Digitalkompetenzen, die für das weitere Berufsleben sowie die zukünftige Arbeit in den Tandems und innerhalb des Netzwerks unabdingbar sind.

Integration und Verankerung in Lehr- und Lernprozesse

Daran anknüpfend erfordert ein in Unterrichtsprozesse integriertes System eine dauerhafte Nutzung durch die Beteiligten. Ein digitales Begleitinstrument stellt damit nicht nur eine gezielte Gestaltungschance von Lehr- und Lernprozessen dar, sondern folgt somit implizit dem Ruf nach methodischen respektive gestaltungsorientierten und prozessualen Verankerungen auf Mikroebene. Konkret könnte dies mit dem Vorschlag umgesetzt werden, Aufgaben sowie Methoden/Werkzeuge über einen Navigator in das Standardsystem einzuarbeiten.

Resultierend eröffnet der Handlungsrahmen der *Navigating Euregio Mobility* das Induzieren von Gestaltungsprinzipien im Umgang mit digitalen Begleitinstrumenten in Bezug auf Mobilitätsprozesse für Lehrende und Lernende, die im nachfolgenden Kapitel kontrastiert werden. Darüber hinaus schafft die *Navigating Euregio Mobility* eine Facette, das gemeinsam Erlebte als Kernstück der *Euregio Mobility* vor Ort mit Bezug zur Digitalisierung zu gestalten.

6.4.2 Gestaltungsprinzipien im Umgang mit digitalen Begleitinstrumenten im Rahmen von Mobilitäten

Um die Fruchtbarkeit des Einsatzes digitaler Begleitinstrumente im Zuge eines Mobilitätsprogramms zu konstituieren und für das Praxisfeld greifbar zu gestalten, existieren auf Grundlage des eruierten Stimmungs- und Erfahrungsbildes sowie der Ausarbeitung des digitalgestützten Handlungsrahmens der *Navigating Euregio Mobility* Gestaltungsempfehlungen vor dem Hintergrund der adressierten Thematik. Die Handlungsempfehlungen richten sich vornehmlich an Lehrende und Lernende sowie die Tandems und fungieren zugleich als Orientierungs- und Reflexionshilfe im Umgang mit digitalen Begleitinstrumenten in den unterschiedlichen Mobilitätsphasen.

Die folgenden Implikationen von Gestaltungsprinzipien sind keine vollständige Übertragung der Interviewergebnisse auf den praktischen Kontext, vielmehr dienen diese als Leitgerüst und intendieren eine Sensibilisierung im Umgang mit digitalen Begleitinstrumenten und heben abermals dessen Potenziale mit Blick auf Mobilitätsprozesse hervor.

Tabelle 29: Gestaltungsprinzipien im Umgang mit digitalen Begleitinstrumenten (Quelle: Eigene Darstellung)

Phase der Vorbereitung
Vor der Nutzung des digitalen Begleitinstrumentes bedarf es einer konstituierenden theoretischen Einführung in das Tool durch Lehrende. • Die konstituierende Einführung soll als integrativer Teil des Unterrichtsprozesses erfolgen. • Der erste Schritt der Einführung umfasst eine allgemeine Vorstellung des digitalen Begleitinstrumentes, die der Lehrende live im System präsentiert. Darunter fallen grundlegende organisatorische bzw. administrative Funktionen wie der Kalender, die Mailbox, der Chat etc. • Im zweiten Schritt werden konkrete und unmittelbar mit der Mobilität in Verbindung stehende Anwendungsbereiche fokussiert. Konkret handelt es sich u. a. um diverse Verzeichnisse wie das Unternehmens- oder Schulverzeichnis (Telefonbuch), den Aufgabenkatalog, die Pinnwand oder den Blog. • Im dritten Schritt werden Zusatzapplikationen wie die Standortfunktion, ‚Panik-Button‘ etc. thematisiert. • Prüfung der technischen Voraussetzungen, d. h. stabile persönliche Netzwerkanbindung bzw. stabile digitale Infrastruktur der jeweiligen Bildungsinstitution; Nutzung der mobilen oder webbasierten Version. • Gemeinsame Registrierung der Lernenden im System. • Lehrende setzen sich darüber in Kenntnis, ob ein ‚digitaler Hausmeister‘ bzw. IT-Ansprechpartner den technischen Support leisten und bei technischen Problemen unterstützend zur Seite stehen. Nach der theoretischen Einführung in die Anwendungsbereiche des digitalen Begleitinstrumentes erfolgt eine praktische Anwendungsphase aller Nutzergruppen. • Zunächst sollen die Lernenden sich mit den elementaren Funktionen vertraut machen. An dieser Stelle können der Chat oder die Mailfunktion genutzt werden oder auch Einträge in Verzeichnisse oder dem Kalender erfolgen. Die Lehrenden können diese Phase ebenfalls als Übungsangebot annehmen. • Anschließend erklären die Lehrenden die inhaltliche Ausrichtung des Aufgabenkatalogs. In diesem Zusammenhang stellt der Lehrende eigenständig eine Beispielaufgabe ein, sodass dies ebenfalls den Übungszwecken für die Lernenden dient. Anschließend bearbeiten die Lernenden diese exemplarische Aufgabe. • Parallel arbeitet sich der Lehrende zusätzlich in die unterschiedlichen User-Profile sowie die Differenzierung der Aufgabentypen ein. Zudem bedarf es einer Auseinandersetzung mit den verschiedenen methodischen Anwendungen zur Aufgabenbewältigung wie z. B. textbasierte Formate, Blogs, Diskussionsforen, der Bewertung von Emotionen anhand eines Stimmungsbilds, Checklisten, Hochladen von Bildern oder auch Videos etc. • Mit Blick auf die Dokumentation der Mobilitäten wird die Anwendung des Blogs bzw. des Wikis thematisiert. Hier sollen Lernende einen prototypenhaften Beitrag verfassen und mit einem Bild auf den Blog/Wiki laden. • Mit Blick auf (Selbst-)Reflexionsprozesse der Mobilität werden mögliche Reflexionswerkzeuge (wie z. B. VBS) durch den Lehrenden eingeführt. • Zusammenfassend fokussieren Lehrende insbesondere folgende Funktionen: Änderung des Passwortes, Erstellung eines Lernenden-Accounts, Erstellung eines Unternehmensprofils, Erstellung einer Mobilität, Pflege der Verzeichnisse, Erstellung neuer Aufgaben. • Zusammenfassend fokussieren Lernende insbesondere folgende Funktionen: Einrichtung der Schaltfläche für den Startbildschirm, Bearbeitung von Aufgaben, Erstellung eines Wikis bzw. Blogbeitrags, Hochladen eines Videos bzw. Bildes.

(Fortsetzung Tabelle 29)

Um das digitale Begleitinstrument nachhaltig im Rahmen der Mobilitäten zu verankern, ist eine stetige Benutzung aller Nutzergruppen Voraussetzung.

- Eine stetige Nutzung durch alle Nutzergruppen führt zu einem sicheren Umgang mit dem System.
- Eine Verknüpfung mit allen Beteiligten wie z. B. Austauschpartnern, Unternehmen, Austauschschule, Tandems etc. über das digitale Begleitinstrument muss im Vorfeld der Mobilität durch den verantwortlichen Lehrenden und/oder internationalen Koordinator vollzogen werden.
- Es bedarf einer laufenden Pflege der Kontaktverzeichnisse durch den verantwortlichen Lehrenden und/oder internationalen Koordinator.
- Der Verantwortliche trägt ebenfalls die Verantwortung für einen stets aktuellen Aufgabenkatalog.
- Das digitale Begleitinstrument soll als gemeinsamer Ort des Austausches zwischen allen Beteiligten fungieren, sodass alle Nutzergruppen vornehmlich die Kommunikationskanäle über das digitale Begleitinstrument nutzen (u. a. Forum, Mail, Chat), um einen stetigen grenzüberschreitenden Austausch zu fördern.

Das Matching der Lernenden mit dem Austauschpartner bzw. -unternehmen erfolgt über das digitale Begleitinstrument.

- Die Lehrenden begleiten den Lernenden beim Matching mit dem Austauschpartner bzw. -unternehmen. Dies erfolgt über das digitale Begleitinstrument.
- Eine erste Kontaktaufnahme kann über die Mailfunktion, den Chat oder im Forum erfolgen.
- Bezugnehmend auf den prospektiven Austausch/Kommunikation können individuelle Absprachen bzgl. der zu verwendeten Systemfunktion vereinbart werden.

Um eine persönliche Vorbereitung der Mobilität sicherzustellen, erstellt der Lehrende im Vorfeld eine digitale Anwendungsaufgabe für die Lernenden.

- Die Aufgaben intendieren individuelle Erwartungshaltungen, Zielsetzungen, Stärken und angestrebte Entwicklungsbedarfe, sodass sich die Lernenden reflexiv mit ebendieser Thematik auseinandersetzen.
- An dieser Stelle können u. a. Reflexionswerkzeuge zur Aufdeckung der Stärken eingesetzt werden.

Um die organisatorische und inhaltliche Vorbereitung der Mobilität sicherzustellen, erstellen Lehrende gemeinsam mit Lernenden eine digitale Checkliste.

- Die Checkliste fungiert als Orientierungshilfe bzgl. organisatorischer Vorbereitung, insbesondere für die Lernenden, die u. a. Folgendes umfassen soll: Erste Kontaktaufnahme zu Austauschpartner/-unternehmen über das digitale Begleitinstrument, Unterzeichnung einer Vereinbarungserklärung, erste Informationen über das Austauschunternehmen und Nachbarland sammeln (Arbeitsstunden und -aufgaben, Sprache, Kultur, etc.).

Phase der Durchführung

Während der Mobilität ist der Lehrende für das regelmäßige Erstellen von Aufgaben und Erteilung von Feedback im digitalen Begleitsystem verantwortlich.

- Die Lehrenden stellen regelmäßig Aufgaben über das digitale Begleitinstrument für die Lernenden bereit. Hierbei werden die Aufgaben je nach Lerntyp, Schwierigkeitsgrad und Fortschritt der Mobilität individuell angepasst und mit Bearbeitungsfristen versehen.
- Für die methodische bzw. didaktische Aufbereitung und individuelle Anpassung für einzelne Lernende sind die Lehrenden zuständig.

(Fortsetzung Tabelle 29)

• Der bereits integrierte Aufgabenkatalog umfasst grundlegende (Beispiel-) Aufgabenstellungen, die entweder genutzt werden können oder als Inspiration bzw. Orientierung hinzugezogen werden können. • Über das digitale Begleitinstrument können Lehrende den Lernenden unmittelbar Feedback zu den bearbeiteten Aufgaben zukommen lassen.
Lehrende begleiten und unterstützen den Lernenden digital während der Mobilität. • Die Lehrenden stehen den Lernenden bei Bedarf unterstützend zur Seite. Die Unterstützung kann sich hierbei auf Hilfestellungen bei der Bearbeitung von Aufgaben oder Schwierigkeiten/ Herausforderungen vor Ort beziehen. • In ‚Notfällen‘ kann der Lernende den ‚Panik-Button‘ über das digitale Begleitinstrument aktivieren, sodass der Lehrende unmittelbar über Probleme des Lernenden informiert wird und entsprechend handeln kann. • An dieser Stelle werden zur Kommunikation zwischen den Lehrenden und Lernenden die Funktionen des digitalen Begleitinstrumentes, die individuell vereinbart worden sind, genutzt.
Der Fokus der Aufgabenerstellung und -bearbeitung liegt auf der digitalen Dokumentation des Erlebten. Um das Erlebte digital dokumentieren zu können, dienen Funktionen wie ein Blog- oder Wiki-Eintrag (inklusive des Hochladens von Bildern, Videomaterial etc.) als geeignete Methode. Der Lehrende kann die Inhalte sowie die Methode der Dokumentation als Orientierungshilfe vorgeben oder die inhaltliche und gestalterische Aufbereitung den Lernenden überlassen. Die Dokumentationen dienen nicht nur dazu, die erlebten Erfahrungen nachhaltig festzuhalten, sondern es können weitere Interessierte digital an der Mobilität teilhaben.
Der Lehrende soll einen regelmäßigen digitalen Austausch unter allen Beteiligten anregen und initiieren. Um auf dem aktuellen Stand bzgl. der Mobilitäten zu bleiben, bedarf es eines regelmäßigen Austauschs sowohl mit den Lernenden als auch dem Ansprechpartner im Nachbarland bzw. -unternehmen und Tandempartner. Dieser Austausch erfolgt über das digitale Begleitinstrument, wobei der Kommunikationskanal individuell vereinbart wird. Ein regelmäßiger Austausch sichert nicht nur eine digitale Teilhabe an der Mobilität und eine Vernetzung mit allen Beteiligten, sondern entgegnet ebenso der Gefahr einer sozialen Distanzierung.
Phase der Nachbereitung
Der Fokus der Aufgabenerstellung und -bearbeitung liegt auf der digitalen (Selbst-)Reflexion des Erlebten. • Um das Erlebte digital reflektieren zu können, erweist sich der Einsatz diverser Reflexionswerkzeuge als zielführend. Als geeignete Methode kann an dieser Stelle die Video-Based Self-Presentation angeführt werden. • Mithilfe von Leitfragen, die Lehrende erstellen, wird dem Lernenden eine strukturierte Reflexionshilfe zur Seite gestellt. Diese können u. a. folgende Fragestellungen umfassen: – Wurden die Erwartungen erfüllt? – Welche Anforderungen konnten gut erfüllt werden, welche weniger gut?

(Fortsetzung Tabelle 29)

– Welche Kompetenzen sind für die Bewältigung der Anforderungen notwendig? – Wie und wo wurden diese Kompetenzen erlangt? – Stellen Sie sich vor, nach Abschluss der Mobilität treffen Sie einen interessierten Jugendlichen und dieser fragt Sie: „Was war das Einprägsamste während deiner Mobilität?“ Was antworten Sie? – Wo besteht noch weiterer Entwicklungsbedarf? • Ziel ist es hier, dass eine reflexive Auseinandersetzung mit den sogenannten ‚hidden competences‘ erfolgt und ebendiese Kompetenzen aufgedeckt werden. • Die Gestaltung dieser Reflexion kann durch die Lernenden individuell erfolgen.
Der Lehrende initiiert eine digitale Reflexionsrunde mit allen Beteiligten. • Um das Erlebte und die Erfahrungen des Lernenden, aber auch des Austauschunternehmens zu beleuchten, bedarf es einer anschließenden gemeinsamen Reflexionsrunde. Diese erfolgt über das digitale Begleitinstrument. • Der Kommunikationskanal sowie die inhaltliche Ausrichtung sind individuell von den Lehrenden gestaltbar. • Der Lehrende fungiert als moderierende Instanz.
Der Lehrende soll einen regelmäßigen digitalen Austausch unter den Tandems anregen und initiieren. • Auch nach der Mobilität ist ein digitaler und regelmäßiger Austausch mit den Tandempartnern notwendig, um sich über die Gegebenheiten der jeweiligen Standorte und mit Blick auf zukünftige Mobilitäten gegenseitig zu informieren und auszutauschen. • Dieser Austausch erfolgt über das digitale Begleitinstrument, wobei der Kommunikationskanal individuell vereinbart wird. • Ein regelmäßiger Austausch sichert somit die digitale Zusammenarbeit und führt zu der Stärkung des digitalen Netzwerkes.

6.5 Reflexive Zusammenführung der Ergebnisse

Zusammenfassend richtet sich das abschließende Kapitel auf eine reflexive Zusammenführung der Ergebnisse der durchgeführten Interviewstudie, die auf Basis der adressierten Mobilitäten beleuchtet werden.

Die oben erläuterten Ergebnisse zeigen, dass eine digitale Begleitung der einzelnen Mobilitätsphasen sowohl Chancen und Potenziale, nicht nur für die Beteiligten, sondern auch für das grenzüberschreitende Netzwerk Ler(n)ende Euregio bietet, als auch Herausforderungen impliziert. Diese Chancen und Potenziale respektive Herausforderungen werden im folgenden Verlauf näher betrachtet.

Mit Blick auf Chancen bzw. Potenziale digitaler Begleitinstrumente lassen sich auf Subjektebene zusammenführend insbesondere die unmittelbare Nähe der an den Mobilitäten beteiligten Akteure über das digitale System akzentuie-

ren. Dies führt neben der Förderung eines regelmäßigen Austausches ebenso zu einer enormen Erleichterung des kollektiven Arbeitens. Darüber hinaus bringt der Einsatz eines solchen Systems ein hohes Maß an Flexibilität mit. So ist es möglich, Aufgabenbearbeitungen oder kommunikative Austauschprozesse unabhängig von Ort und Zeit zu vollziehen. Ergänzend kann der Lehr- und Lernprozess flexibel und individuell organisiert und gestaltet werden. Insbesondere die Möglichkeit einer attraktiven Darstellung von Inhalten sowie des Einsatzes innovativer Lehr- und Lernmethoden im Rahmen der didaktischen Aufbereitung führt zu einer Steigerung der Motivation unter den Nutzern. Demzufolge fördert eine regelmäßige Benutzung bzw. die eigenständige Gestaltung von Aufgaben nicht nur die (Weiter-)Entwicklung von Digitalkompetenzen, vielmehr werden kreative Fähigkeiten vor allem bei Lernenden angesprochen. Ersteres erscheint vor dem Hintergrund der Corona-Pandemie nicht nur zum gegenwärtigen Zeitpunkt, sondern auch mit Bezug zum prospektiven Berufs- und Schulleben als unerlässlich.

Auf Ebene der Schule/Institution bzw. der Tandems ermöglicht der Einsatz digitaler Begleitinstrumente die Förderung einer digitalen Zusammenarbeit und lässt Kommunikationsabläufe durch asynchrone bzw. synchrone interaktive Kanäle unkomplizierter erscheinen. Des Weiteren fördert eine digitale Zusammenarbeit nicht nur die Sprachkenntnisse der Beteiligten. Vielmehr wird dadurch die Verankerung von schulischen Aktivitäten im Netzwerk gestärkt. Dies führt demzufolge zu einer digitalen Vernetzung aller Akteure. Die digitale Vernetzung wiederum impliziert eine nachhaltige Verstetigung auf Ebene des grenzüberschreitenden Netzwerks Ler(n)ende Euregio.

Im Gegensatz zu den Potenzialen lassen sich ebenso Herausforderungen manifestieren. Primär kann hier ein elementarer Ausbau digitaler Kompetenzen bzw. eine niedrige Technikaffinität, insbesondere bei den Lehrenden, verortet werden. Zudem bedarf es, vor allem auf Seiten deutscher Berufskollegs, eines Ausbaus der digitalen Infrastruktur, die Voraussetzung für einen stetigen und auch nachhaltigen Einsatz digitaler Begleitinstrumente ist. Weiterhin entspringt aus den Reihen der Nutzer der Wunsch nach einer hohen Benutzerfreundlichkeit und einer intuitiven Bedienung innerhalb des Systems. Darüber hinaus schildern vor allem die Lehrenden große Unsicherheiten in Bezug auf die didaktische und methodische Konzeption von Lehr- und Lerninhalten im Zuge der Mobilitäten. Zwar bietet das System eine Vielzahl an innovativen und modernen Methoden an, jedoch ist die Handhabung und Nutzung sowie das erforderliche Wissen darüber nur in einem begrenzten Maße vorhanden. Aus dieser Unsicherheit resultiert die Wahrnehmung, digitale Begleitinstrumente „können ergän-

zen, aber mit Sicherheit nicht ersetzen“ (I5, Z. 665 ff.). Womöglich liegt in dieser Aussage die Ursache für negativ behaftete Assoziationen im Umgang mit digitalen Maßnahmen. So lassen sich an dieser Stelle u. a. Gefühle der Überforderung, Skepsis, Selbstzweifel, die Wahrnehmung eines erhöhten Arbeitsaufwands oder gar ein innerlicher Widerstand rezipieren. Auch die Frage nach einer zielführenden und hindernisfreien Integration des Instrumentes in den Mobilitätsprozess löst Unsicherheiten sowohl auf Subjekt- als auch auf Meso- und Makroebene aus.

Summativ lässt sich reflektieren, dass eine dauerhafte Nutzung und nachhaltige Verankerung im Bildungswesen und auch im grenzüberschreitenden Netzwerk nur dann erfolgen kann, wenn eine umfassende Akzeptanz auf der Makro-, Meso- und Mikroebene getragen wird (Venkatesh/Davis 2000, S. 188). Konkret bedeutet dies, dass zunächst das Augenmerk auf die *organisationale Akzeptanz*, also „ob das Medium [...] in Strukturen und Prozessen der Einrichtung, im Denken und Handeln der Akteure nachhaltig verankert ist“, gerichtet sein kann (Kerres 2018, S. 96). Ergänzend drückt die individuelle Akzeptanz die „Dauer und Intensität der Mediennutzung“ aus (ebd.).

Die Ergebnisse signalisieren resümierend zwar eine grundlegende Offenheit, Neugier, Interesse und die Bereitschaft zur Nutzung unter den Lehrenden, jedoch trifft die Integration eines digitalen Begleitinstrumentes auch auf Ablehnung. So untermauern Interviewaussagen, dass zum gegenwärtigen Zeitpunkt kein Bedarf auf Subjekt- und Schulebene besteht oder die technischen institutionellen Voraussetzungen nicht gegeben sind. Ergänzend liegt ein weiterer Grund für die Nichtakzeptanz in einer individuellen fundamentalen Abwehrhaltung der Lehrenden.

Zusammenfassend und mit Bezug zur aktuellen Gesamtsituation wird der Blick auf die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie gerichtet. Das Infektionsgeschehen führte zu Absagen aller geplanten Mobilitäten in den Jahren 2020 und 2021. Dadurch rücken die Bedeutung und auch der Bedarf, ein digitales Instrument begleitend einzuführen, auf allen Ebenen in den Hintergrund. Ferner wird deutlich, dass die bis zu Beginn der COVID-19-Pandemie bestehenden Herausforderungen respektive Problematiken bereits an den Schulen oder im Netzwerk bestanden, die COVID-19-Pandemie diese jedoch verstärkt und gebündelt zum Vorschein bringt. Vorherige bisher unreflektierte negativ behaftete Einstellungen und Erfahrungen der Bildungskräfte bzgl. digitaler Transformationsprozesse werden ebenfalls in einem hohen Maße sichtbar. Allerdings werden die Ursachen hierfür aufgrund der COVID-19-Pandemie-bedingten Auswirkungen nicht umfassend beleuchtet, sodass die Ablehnung von Digitalisierung im Rah-

men von Mobilitäten unreflektiert auf die vorliegende Pilotstudie übertragen wird. An dieser Stelle bedarf es einer dezidierten Ursachenzuschreibung unter einer strikten Abgrenzung zwischen COVID-19-Pandemie-bedingten Faktoren, individueller, organisatorischer sowie politischer Interessen. Demzufolge fungiert die Corona-Pandemie als Katalysator, der Dissonanzen der Wahrnehmung verstärkt, sodass negativbehaftete Assoziationen mit ebendieser Thematik bzw. vorherrschende Problematiken an den Schulen verschärft werden.

Letztlich sollen die Interviewstudie sowie die Ergebnisdarstellung einen grundlegenden Ansatz für prospektive schulische Aktivitäten im grenzüberschreitenden Netzwerk bieten, der gleichsam an die übergreifenden Zeitlinien sowie die Resultate des Evaluationsberichtes der KMA Nijmegen anknüpft, um in diesem Zusammenhang akzentuierte Desiderate erschließen zu können und die Chancen und Potenziale von Digitalisierung im Zuge von Mobilitätsprozessen hervorzuheben.

7 Zusammenführung: *Euregio Mobility* in der Euregio Rhein-Waal

7.1 Euregio Mobility: Zugänge und Merkmale

Der Kontext dieses Berichts lässt sich an der Schnittstelle zwischen dem Konstrukt *Euregio* (im Sinne von einer Grenzregion) und dem Begriff *Mobility* (Mobilität im breitesten Sinne; das englische Wort wird hier verwendet und demnach nicht ein deutsches oder ein niederländisches Wort, um einen gemeinsamen Raum darzustellen) verorten. *Euregio* und *Mobility* weisen zusammen auf das gemeinsame Projekt der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung im Netzwerk Ler(n)ende Euregio hin.

Die folgende Grafik stellt vier zentrale Merkmale von *Euregio Mobility*, die alle miteinander verwoben sind, dar.



Abbildung 15: Euregio Mobility (Quelle: Eigene Darstellung)

Merkmale von *Euregio*

Zwei zentrale Merkmale von *Euregio* sind, erstens, das Potenzial der Grenzregion(en) und, zweitens, das Lernende Netzwerk einer euregionalen Region. Das Potenzial wird durch die geographische und sozio-ökonomische Nähe der Grenzregion begründet, ohne die institutionellen und interkulturellen Herausforderungen zu vernachlässigen. Pragmatisch gesehen heißt das, wie den Tandembeschreibungen zu entnehmen ist, dass die jeweiligen Berufsschulen und Betriebe nicht sehr weit auseinanderliegen. Daher können Planungstreffen und andere Mobilitäten ohne größeren logistischen Aufwand durchgeführt werden. Der in manchen Sektoren gemeinsame Arbeitsmarkt bietet auch Potenzial in Form des Austausches, der Zusammenarbeit und möglicherweise die Option, im Nachbarland zu arbeiten.

Das Lernende-Netzwerk ist das zweite Merkmal der Ler(n)enden *Euregio*. Es sind eben nicht aneinandergereihte Projekte oder individuell gestaltete Mobilitäten oder Tandems. Das übergreifende Netzwerk bietet einen festen Rahmen für alle Aktivitäten (u. a. Wettbewerbe, Mobilitäten, Tandems usw.) und das Projektmanagement-Team des Netzwerks bietet unabdingbare Unterstützung beim Aufbau neuer Kontakte und Partnerschaften zwischen Berufskollegs und anderen Teilnehmenden. Die integrierenden Aspekte im Netzwerk sind: Mobilitäten, Austausch, Lernen, Nachhaltigkeit und Inklusion. Das Sammeln und Teilen der Erkenntnisse des lernenden Netzwerks leistet einen bedeutenden Beitrag zu Mobilitäten der Zukunft einerseits in der Grenzregion Rhein-Waal und andererseits auch für Mobilitäten in anderen euregionalen Grenzregionen.

Merkmale von *Mobility*

Zwei zentrale Merkmale von *Mobility* sind zum einen der politische Wille für Mobilitäten in der beruflichen Bildung, wie in den Zielen der Europäischen Kommission belegt, zum anderen handelt es sich um die konkreten grenzüberschreitenden Aktivitäten in der beruflichen Bildung, wie zum Beispiel im Netzwerk Ler(n)ende *Euregio*.

Euregio Mobility ist in einem politischen Raum verankert, der Mobilitäten in der beruflichen Bildung explizit unterstützt und fördert. Für *vocational graduates* soll eine Mobilität genauso wie für *higher education graduates* in deren Ausbildungslaufbahn einen Platz finden.

Das zweite Merkmal von *Mobility* im Begriff *Euregio Mobility* sind die konkreten grenzüberschreitenden Aktivitäten, die die Angebote und Informationsquellen für Berufskollegs, ROCs, Lehrende und Lernende in der euregionalen Grenzregion darstellen. Der aktuelle Bericht hat diese bereits an anderer Stelle

beschrieben. Nachfolgend wird eine Übersicht von fünf miteinander verbundenen Strategien dargelegt:

1. Tandemmobilitäten in der Grenzregion: Neue Perspektiven für Lernende und Lehrende in Bezug auf Ausbildung, Arbeit, Kompetenzen und Kultur.
2. Ausbildungs- und kompetenzorientierte Wettbewerbe in der Grenzregion: Ausübung und Weiterentwicklung von Kompetenzen und interkultureller Austausch durch bi-kulturelle Teams von Lernenden und durch die Kooperation der Lehrenden.
3. Sprachen verbinden in der Grenzregion: Abbau der Hemmungen, die Nachbarsprache zu sprechen und die Entwicklung von Sprachkompetenzen.
4. Plattformen für Lehrende in der Grenzregion: Pädagogischer und kompetenzorientierter Austausch für und durch Lehrende.
5. Digitaler grenzüberschreitender Austausch: Unterstützung für die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von bildungsrelevanten Kontakten in der Grenzregion: Nachhaltige Kontakte durch digitale Tools wie WhatsApp, Facebook, Instagram, und die Entwicklung einer digitalen Toolbox zwecks der Unterstützung zukünftiger Kohorten und der Gewinnung von anderen Bildungseinrichtungen.

Merkmale von *Euregio Mobility*

Die Interaktion dieser vier obengenannten Merkmale führt zum Konzept von *Euregio Mobility*. Das Potenzial der Euregio in der beruflichen Bildung, kombiniert mit dem politischen Willen nach Mobilität, und den schon vorhandenen und ausgebauten Aktivitäten in der beruflichen Bildung, die im Rahmen des Netzwerks Ler(n)ende Euregio stattfinden, führen gemeinsam zum Begriff *Euregio Mobility*. Dieser Begriff umfasst die Besonderheiten dieser grenzüberschreitenden Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung.

Das Netzwerk Ler(n)ende Euregio dient als Beispiel, Mobilitäten in einer bestimmten Region zu planen, durchzuführen und zu reflektieren, und kann daher als *role model* für weitere Netzwerke und weitere Grenzregionen verstanden werden. Hierfür sind die Fehler des Netzwerks genauso lehrreich wie dessen Erfolge. Der offene Umgang im Netzwerk mit Aspekten, die nicht einwandfrei funktioniert haben, ist somit sehr wertvoll. Als Evaluationsdokument wäre das Euregiobarometer zu erwähnen sowie die Tatsache, dass die Betriebe für bestimmte Formen der Zusammenarbeit einfach nicht zu gewinnen waren. Um diese Erkenntnisse und Erfahrungen hilfreich zu sammeln und zu präsentieren, wäre an eine Art Toolbox, die auf der Website offen zugänglich ist, zu denken.

Die nächsten Ziele

In diesem Kontext arbeitet das Netzwerk Ler(n)ende Euregio mit kurz-, mittel- und langfristigen Zielen, nämlich:

- Die Teilnahme am Netzwerk Ler(n)ende Euregio durch ROCs, Berufskollegs, Betriebe und andere Partner zu erhöhen;
- Die finanzielle und projekt-basierte Nachhaltigkeit des Netzwerks mittel- und langfristig zu sichern;
- Einen nachhaltigen (auch digitalen) Raum für berufsbezogenes und interkulturelles Lernen in der Grenzregion Rhein-Waal zu schaffen;
- Die Besonderheiten der Möglichkeiten für Mobilitäten in der beruflichen Bildung in der euregionalen Region zu dokumentieren und zu belegen;
- Eine Toolbox der Erkenntnisse und Erfahrungen im Netzwerk auf der Website anzubieten;
- Letztendlich einen wesentlichen Beitrag zum Abbau der Barrierewirkung der Grenzen zu leisten.

Die detaillierten Beschreibungen der Tandems im vorherigen Abschnitt dieses Berichts dienen als Grundlage für diese Annäherung an das Konzept von *Euregio Mobility*. Sie zeigen, dass die Netzwerkarbeit durch das gemeinsam Erlebte gekennzeichnet ist. Dieses *gemeinsam Erlebte* ist das Kernstück von *Euregio Mobility*.

Wie das dokumentiert und reflektiert wird, wird im nächsten Abschnitt zum Konzept *Navigating Euregio Mobility* dargestellt.

7.2 Zusammenführung: Navigating Euregio Mobility

Euregio und *Mobility* weisen zusammen auf die gemeinsame grenzüberschreitende Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung hin. Die obige Annäherung des Konzeptes von *Euregio Mobility* zeigt, dass die Netzwerkarbeit durch das *gemeinsam Erlebte* gekennzeichnet ist. Die Gestaltung des gemeinsam Erlebten ist wesentlicher Bestandteil des Konzeptes *Navigating Euregio Mobility*. Neben der wissenschaftlich-literarischen Aufarbeitung trägt die Begleitung der Tandems im Rahmen der Pilotstudie zur Konzeption von *Navigating Euregio Mobility* bei.

In dem Kontext dieser Pilotstudie bildet die Verknüpfung zwischen *Navigating* (im Sinne der Gestaltung von Mobilitäten) und *Euregio Mobility* (im Sinne des Konzeptes der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit in Tandems) demnach mehrperspektivische Anknüpfungs- und Erweiterungspotenziale zur Gestaltung von spezifischen Handlungsfeldern, also dem gemeinsam Erlebten, im

Rahmen des Mobilitätsprogramms. In diesem Sinne erfolgt eine Betrachtung auf Makro-, Meso- und Mikroebene, wobei Letztere vorrangig fokussiert wird. Konkret bedeutet dies, dass *Navigating Euregio Mobility* insbesondere von den Lehrenden und Lernenden (Mikroebene) getragen wird. Aber auch den Tandempartnerschaften (Mesoebene) wird in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zugesprochen, die im nachstehenden Verlauf konstituiert wird. Ergänzend zeigt sich folgend, dass *Navigating Euregio Mobility* ebenso, wenngleich eher implizit, durch das Netzwerk Euregio bzw. die Euregio Akteure beeinflusst wird. Des Weiteren wird die organisatorische respektive methodisch-konzeptionelle Aufbereitung von Mobilitäten vor Ort sowie im Netzwerk fokussiert. Zusammengefasst geht es um die Bereitstellung eines Handlungsrahmens für die Ausgestaltung von *Euregio Mobility*.

Dieser Handlungsrahmen fokussiert in erster Linie die Mikroebene. Genauer gesagt werden konkrete Handlungsfelder für Euregio Akteure in den Bildungsinstitutionen definiert, die einen Rahmen für die Ausgestaltung von *Euregio Mobility* vor Ort aufzeigen. Vornehmlich wird dieser Handlungsrahmen von Lehrenden und Lernenden getragen.

Die eingangs erläuterten sechs Kernaspekte des Konzeptes *Navigating Euregio Mobility* stellen das Grundgerüst für den entwickelten Handlungsrahmen⁹⁵ für ein Mobilitätsprogramm im Netzwerk Ler(n)ende Euregio dar und beziehen sich somit vornehmlich auf die Makroebene. Diese Kernaspekte werden zum Ende dieses Kapitels nochmal explizit aufgegriffen und vor dem Hintergrund des entwickelten Handlungsrahmens sowie der nachstehenden Ausarbeitungen erläutert.

Die Mesoebene, also die Zusammenarbeit innerhalb der Tandems, wird zwar angesprochen, jedoch eher hintergründig, wenngleich eher implizit betrachtet. Die Tandempartnerschaften erweisen sich jedoch als eine essenzielle Stütze im Netzwerk sowie mit Blick auf die Verankerung und Gestaltung von Mobilitäten. In Anknüpfung zu den Tandembeschreibungen in Kapitel 5 zeigt sich, dass die Tandems das Bindeglied zwischen den Euregio Akteuren im Netzwerk und den berufsbildenden Schulen darstellen. Die Tandems verknüpfen somit die Makro- und Mikroebene. Einerseits verhilft diese Verknüpfung zur nachhaltigen und curricularen Verankerung von Mobilitäten im Netzwerk Ler(n)ende Euregio und bietet ein grenzüberschreitendes Potenzial der Vernetzung. Andererseits werden Gestaltungsräume zur Förderung individueller Kompetenzentwicklung sowie der Ausgestaltung von Mobilitäten angeboten. Die Verbindung ebendieser Potenziale

95 Der Handlungsrahmen wird im folgenden Kapitel 7.3 dezidiert erläutert.

wird durch die Zusammenarbeit der Tandems getragen. Die konzeptionelle Ausrichtung dieser Tandempartnerschaften fassen wir unter *Navigating Euregio Mobility*. Demzufolge tragen die Tandems maßgeblich zu einer nachhaltigen Verankerung und Ausgestaltung von Mobilitätsprozessen im Netzwerk und an den berufsbildenden Schulen bei.

Die nachstehende Grafik illustriert die Kernelemente von *Navigating Euregio Mobility*, auf die im folgenden Verlauf erläuternd eingegangen wird.

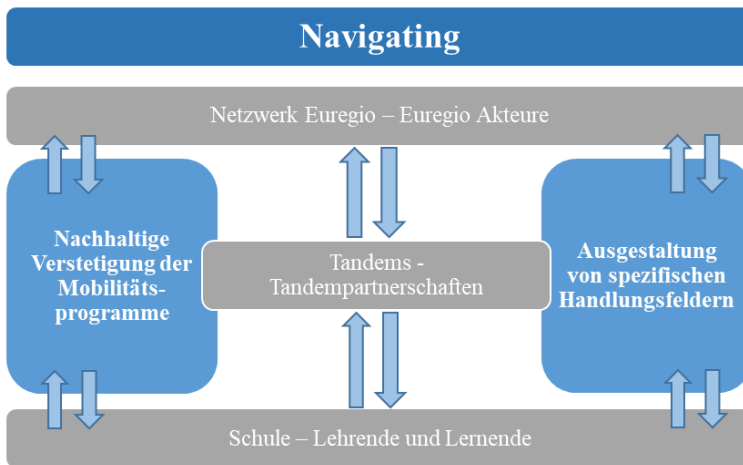


Abbildung 16: Kernelemente – Navigating (Quelle: Eigene Darstellung)

Merkmale von *Navigating*

Wie bereits in der vorangeschrittenen Grafik ersichtlich ist, umfasst *Navigating* zwei zentrale Merkmale. Das erste Kernelement stützt sich auf eine nachhaltige Verfestigung eines Mobilitätsprogramms im Netzwerk Ler(n)ende Euregio. Das Ziel einer nachhaltigen Verankerung resultiert u. a. aus dem Potenzial von *Euregio Mobility*. Das Potenzial zeigt sich an dieser Stelle insbesondere im Rahmen eines nachhaltigen, langjährigen Austausches der Lehrenden an den Schulen, der Tandems sowie den Euregio Akteuren im Netzwerk Euregio. Diese zentralen Faktoren bewirken, dass nachhaltige Austausche nicht nur entstehen, sondern ebenso wachsen und sich entwickeln können. An dieser Stelle wird ersichtlich, dass die Tandempartnerschaften respektive die Zusammenarbeit zwischen Institutionen und Individuen der Tandems eine wichtige Stütze im Netzwerk darstellen. Die Pilotstudie verdeutlicht, dass eine langfristige Tandemzusammenarbeit

zu erprobten und zugleich verankerten Kommunikationswegen und Entscheidungsprozessen führt, die sich wiederum implizit auf das gesamte Netzwerk auswirkt. Ein erheblicher Beitrag ebendieser Zusammenarbeit besteht darin, dass ihre Arbeit in der beruflichen Bildung wiederholend und nachhaltig ins Netzwerk und an Lernende herangetragen wird. Dies wiederum ist essenziell für eine langfristige Verankerung der Mobilitäten im Netzwerk. Demzufolge fördern die Tandempartnerschaften die Stärkung eines langfristigen Austausches sowie eine nachhaltige Verstetigung eines Mobilitätsprogramms im Netzwerk Euregio.

Das zweite wesentliche Kernelement fokussiert die Ausgestaltung von spezifischen Handlungsfeldern im Rahmen von Mobilitäten. *Navigating Euregio Mobility* liefert einen konzeptionellen Ansatz, diese Handlungsfelder pädagogisch-didaktisch respektive methodisch aufzubereiten. Die Tandems nehmen in diesem Zusammenhang eine besondere Stellung ein, da die teilnehmenden Akteure die Gestaltung vor dem Hintergrund der Gesamtsituation abwägen und dementsprechend anpassen. Die daraus resultierenden Kommunikations-, Diskurs- und Entscheidungsprozesse werden auch hier von den Tandems getragen. Der Handlungsrahmen umfasst neben spezifischen Handlungsfeldern ebenso spezifische Bedingungen und Möglichkeiten im Zuge der Mobilitäten vor Ort, die insbesondere Prozesse der Selbstreflexion und Evaluationen von Erfahrungs- und Erlebensräumen zur persönlichen Kompetenzentwicklung von Individuen fördern. Die Tandemgespräche pointieren, dass die Tandems die damit einhergehenden konkreten Zielgruppen vor Ort und im Netzwerk (z. B. persönliche Ressourcen, etc.) umfassend berücksichtigen und somit implizit zur Förderung euregioaler Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung beitragen. In diesem Sinne trägt die Tandempartnerschaft zu einer Übertragung ebendieser Faktoren in das Netzwerk Euregio bei und schafft somit eine langfristige Basis für eine individuelle, strategische sowie konzeptionelle Verwertbarkeit im gesamten Netzwerk Ler(n)ende Euregio.

Demzufolge impliziert die fundamentale Rolle der Tandems im Netzwerk den prospektiven Ausbau der Tandempartnerschaften, der nicht nur die unmittelbaren beteiligten Akteure, sondern auch Personengruppen, die mittelbar an Mobilitätsprozessen beteiligt sind, ansprechen. Hierunter fallen u. a. Schulleitung, interessierte (Ausbildungs-)Betriebe, Lehrende und Lernende, Eltern, Euregio Akteure, etc.

Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit eines Handlungsrahmens, der im Zuge des Mobilitätsprogramms als Orientierungs- und Gestaltungshilfe für alle Beteiligten fungieren kann, der umfassend im nachstehenden Kapitel dargelegt wird. Dies zeigt ebenfalls, dass *Navigating Euregio Mobility* die besondere Stel-

lung der Tandems hervorhebt. Allerdings zeigen die obigen Ausführungen bezugnehmend auf *Navigating*, dass vor allem die beteiligten Lehrenden sowie internationale Koordinatoren im Mobilitätsprozess eine bedeutende Rolle spielen und daher ein unerlässliches Bindeglied zwischen Lehrenden und Lernenden innerhalb der Tandems darstellen.

Aus diesem Grund legen wir explizit diesen Personengruppen ein Toolkit zur Hand, das die jeweiligen Berufsschulen in den verschiedenen Mobilitätsphasen der Planung, Durchführung und Reflexion zwischen Berufsschulen in der grenzüberschreitenden Region Rhein-Waal unterstützen soll. Vor diesem Hintergrund werden konkrete Vorschläge sowie Leitlinien für Lehrende und internationale Koordinatoren für die Begleitung sowie Organisation von Mobilitäten unterbreitet. Das Toolkit umfasst folgende Bereiche, die im nachstehenden Kapitel detailliert erläutert werden:

- Darstellung der Ziele und Motivation der Mobilitäten und Austausche
- Organisation der Austausche – Lehrende und internationale Koordinatoren
- Umsetzung der Mobilitäten und des Austauschs in der grenzüberschreitenden Region Euregio Rhein-Waal
- Reflektieren und Evaluieren.

Wie bereits eingangs angesprochen, fassen wir die Ausgestaltung der jeweiligen Handlungsfelder eines Mobilitätsprogramms unter das Konzept *Navigating Euregio Mobility*. Die vorangestellten Ausführungen verdeutlichen die bedeutende Rolle der Tandems, die im Folgenden vor dem Hintergrund der sechs Kernelemente zusammenführend reflektiert werden.

1) *Navigating Euregio Mobility eröffnet neue Zugänge zu einer innovativen Mobilitätslandschaft*

Die Gestaltung von *Euregio Mobility* erfordert ein kooperatives Zusammenspiel innerhalb der Tandems, die sich wiederum nur auf Basis abgestimmter Kommunikations- und Entscheidungsprozesse erfolgreich entwickeln kann. Einerseits werden organisatorisch-administrative sowie operativ-strategische Aufgaben forciert. Die Tandembeschreibungen zeigen in diesem Zusammenhang, dass diese Aufgabenbereiche in den Niederlanden zum Teil von internationalen Koordinatoren betreut werden. In Deutschland übernehmen die beteiligten Lehrpersonen hierfür die Verantwortung. Andererseits bedarf es einer inhaltlichen Aufbereitung von Handlungsfeldern im Rahmen der Mobilitäten. Diese Konzeption muss ebenfalls innerhalb der Tandempartnerschaft gemeinsam diskutiert und erarbeitet werden. Aus diesem Grund liefert die Bereitstellung eines grundlegen-

den Handlungsrahmens sowie des Toolkits konkrete Orientierungshilfen sowie Leitlinien, um die Zusammenarbeit im Tandem zu unterstützen. Darüber hinaus liefert der Handlungsrahmen bzw. das Toolkit methodisch-konzeptionelle Ansatzpunkte, um das gemeinsam Erlebte nicht nur nachhaltig dokumentieren, sondern auch reflektieren und evaluieren zu können. Dies wiederum führt dazu, Erfahrungen und Eindrücke der Lernenden transparent für andere Euregio Akteure im Netzwerk darzustellen. Aufgrund der zentralen Positionierung der Tandems im Netzwerk ist es dadurch möglich, multiperspektivische Einblicke in eine erlebte Mobilitätslandschaft der Ler(n)enden Euregio zu tragen und ebenso florieren zu lassen, sodass *Navigating Euregio Mobility* dadurch neue Zugänge zu einer innovativen Mobilitätslandschaft eröffnen kann. Letztlich trägt eine starke Zusammenarbeit der Tandems maßgeblich dazu bei, Mobilitäten neu zu gestalten und im Netzwerk Ler(n)ende Euregio wachsen zu lassen.

2) *Navigating Euregio Mobility bietet eine Chance für die Stärkung von Mobilitätsstrukturen*

Navigating Euregio Mobility legt einen wegweisenden Handlungsrahmen zur Ausgestaltung von *Euregio Mobility* zugrunde. Dies impliziert, dass ein Mobilitätsprogramm einerseits zwar definierte Zuständigkeiten sowie vorformulierte Handlungsfelder stringent strukturiert. Jedoch schafft der Handlungsrahmen andererseits auch die notwendigen Freiräume einer flexiblen Gestaltung von Handlungsfeldern, die durch die Tandems individuell angepasst werden können. Vor allem in Zeiten der COVID-19-Pandemie zeigt sich die Fragilität eines Mobilitätsprogramms in der Euregio. An dieser Stelle ist es daher wichtig, die Weiterentwicklung dynamischer Kernelemente eines Mobilitätsprogramms sowie die Flexibilisierung von örtlichen Gebundenheiten und Verantwortlichkeiten voranzutreiben und letztlich zu etablieren. In diesem Zusammenhang leisten die Tandems einen erfolgsversprechenden Beitrag, da sie nicht nur die Zusammenarbeit innerhalb der Tandempartnerschaften, sondern auch vor Ort und innerhalb des Netzwerks koordinieren und dadurch Kommunikationsprozesse stärken. Dies fördert bisher im Netzwerk verankerte Mobilitätsstrukturen.

3) *Navigating Euregio Mobility als Katalysator der nachhaltigen Verankerung von Mobilitäten im Netzwerk Ler(n)ende Euregio*

Die obigen Ausführungen im Hinblick auf *Navigating* führen den Gedanken einer langfristigen Verstetigung von Bildungsprozessen sowie die Verankerung von schulischen Aktivitäten im Netzwerk indirekt mit und zeigen demzufolge das Potenzial eines nachhaltigen, langjährigen Austausches der Lehrenden an

den Schulen, der Tandems sowie den Euregio Akteuren im Netzwerk Euregio auf. Insbesondere die Tandems bewirken durch ihre zentrale Stellung im Netzwerk, erprobte Austausch- und Kommunikationsprozesse langfristig in die Euregio bzw. vor Ort sowie in die Tandems zu transferieren. Hierzu bedarf es jedoch langjähriger Erfahrungen und vorhandener Wissenshorizonte. Ebendieses spezifische Wissen wird ebenfalls von den beteiligten Akteuren der Tandems (weiter-)getragen und aktiviert oder erweitert sowie letztlich effektiv im Rahmen eines Mobilitätsprogramms eingesetzt. Der vor diesem Hintergrund entwickelte Handlungsrahmen fungiert in diesem Kontext als stützender Referenzpunkt, um eine nachhaltige Verankerung eines Mobilitätsprogramms vor Ort sowie im Netzwerk langfristig sicherstellen zu können.

4) Navigating Euregio Mobility bietet ein grenzüberschreitendes Potenzial der Vernetzung an

Das Kernmerkmal von Mobilitäten definiert die Zusammenführung von Lehrenden und Lernenden respektive Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen im Heimat- und Nachbarland. Dies impliziert eine intensive Zusammenarbeit aller Beteiligten, vorrangig die Kooperation zwischen den Tandems. In diesem Zusammenhang werden Vernetzungen mit Euregio Akteuren wie u.a. Ausbildungsbetrieben, Berufsschulen, Schulleitungen oder auch interessierten Lehrenden und Lernenden, etc. intendiert, die mittelbar dazu beitragen, zum einen zum Erfolg des Mobilitätsprogramms beizusteuern und zum anderen auch eine nachhaltige Verankerung im Netzwerk zu fördern. Aus diesem Grund erscheint eine grenzüberschreitende Vernetzung als unerlässlich. Demzufolge zeigt *Navigating Euregio Mobility* spezifische Maßnahmen, Methoden sowie Impulse zur Vernetzung auf, die im Zuge des Handlungsrahmens bzw. des Toolkits dezidiert erläutert werden, sodass diese durch die Tandems handlungsgeleitet umgesetzt werden können.

5) Navigating Euregio Mobility als Chance für die Weiterentwicklung neuer grenzüberschreitender Ansätze zur Gestaltung von Mobilitäten

Der entwickelte Handlungsrahmen sowie das Toolkit legen den Tandems, vor allem den beteiligten Lehrenden sowie internationalen Koordinatoren, einen konzeptionellen Leitfaden zur pädagogisch-didaktischen respektive methodischen Ausgestaltung von Handlungsfeldern eines Mobilitätsprogramms vor. Der Handlungsrahmen lässt es ebenso zu, die Gestaltung vor dem Hintergrund der Gesamtsituation abzuwägen und dementsprechend anzupassen. Dies gilt insbesondere für die beteiligten Personen innerhalb der Tandems. Letztlich tragen die

Tandems dazu bei, einerseits das Mobilitätsprogramm im Netzwerk zu verankern und Inhalte zu vertiefen, andererseits können diese auf der Grundlage des Handlungsrahmens Erweiterungen und Entwicklungspotenziale umfänglich ausschöpfen.

6) *Navigating Euregio Mobility: Gestaltungsräume zur Förderung individueller Kompetenzentwicklung anbieten*

Der Handlungsrahmen bzw. das Toolkit gewährt die Möglichkeit für die Tandems, Handlungsbereiche und -räume individuell zu gestalten und zwischen geeigneten Methoden und Maßnahmen mit Blick auf die gegenwärtigen Situationen bzw. Gegebenheiten im Netzwerk abzuwägen. Aus diesem Grund ist eine individuelle Förderung der Lernenden im Zuge des Mobilitätsprozesses möglich. Insbesondere die Handlungsfelder der Reflexion und Evaluation können durch den Einsatz geeigneter Methoden gezielt eine individuelle Kompetenzentwicklung der Lernenden fördern. Somit fungieren die begleitenden Lehrenden der jeweiligen Tandems als unterstützender Impulsgeber für Selbstreflexionsprozesse. Im weitesten Sinne spricht *Navigating Euregio Mobility* daher ebenfalls die Weiterentwicklung von Selbstständigkeit, Kreativität, sozialen und digitalen Kompetenzen, vorrangig auf Subjektebene, an, was wiederum einen Beitrag zur Entwicklung einer euregionalen Identität leisten kann.

Konkludierend stellt sich nun die Frage, was die obigen Ausführungen explizit für die Gestaltung der Mobilitäten bzw. für die eventuell beteiligten Lehrenden und internationalen Koordinatoren bedeuten. Das englischsprachige Toolkit⁹⁶ fokussiert ebendiese Fragestellung aus gestalterisch-konzeptioneller Perspektive.

7.3 Navigating Euregio Mobility: ein Handlungsrahmen für die Ausgestaltung von Euregio Mobility

Navigating Euregio Mobility bietet Anknüpfungs- und Erweiterungspotenziale zur Ausgestaltung von spezifischen Handlungsfeldern im Rahmen von Mobilitäten und fungiert gleichsam als Orientierungs- und Reflexionshilfe, insbesondere

⁹⁶ Eine Version dieses Handlungsrahmens in englischer Sprache befindet sich im Anhang IV: *Euregio Mobility: Shaping a framework for mobilities and exchanges: A toolkit for learners, teachers and vocational colleges.*

für beteiligte Lehrende. In diesem Zusammenhang legen wir folgenden Handlungsrahmen⁹⁷ vor:

Handlungsfeld 1) Ziele und Motivation der Mobilitäten

Primär erscheint es unerlässlich, elementare Kernfragestellungen zu beleuchten, da diese auf alle weiteren Handlungsfelder eines Mobilitätsprogramms unmittelbaren Einfluss nehmen. So erweist sich die Auseinandersetzung mit programmspezifischen Zielsetzungen sowie Motivationsgründen von Mobilitäten essenziell, da diese in dem gesamten Mobilitätsprozess greifen. Hierzu sollten auf institutioneller Ebene Überlegungen zur Integration von Mobilitäten innerhalb des Bildungsgangs sowie in der Zusammenarbeit innerhalb der Tandems erfolgen. Ferner stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, ob und inwiefern ein Mobilitätsprogramm in schulischen Aktivitäten und Unterrichtsprozessen verschränkt werden kann. Abstimmungen zur Dauer des Mobilitätsprogramms stehen in diesem Zusammenhang ebenso im Fokus zwischen den Tandems.

Um Mobilitäten strukturell respektive institutionell vor Ort und im Netzwerk zu verankern und folglich auch umzusetzen, bedarf es, vor allem unter den Lehrenden sowie Internationalisierungskordinatoren, eines gemeinsamen Mobilitätsverständnisses, das offen kommuniziert und reflektiert werden muss. In Anbetracht dessen ist die Festlegung der Lehr- und Lernziele eine grundlegende Säule. An dieser Stelle ist zu beachten, dass Lehr- und Lernziele stets individuell variieren können und dementsprechend auf die Gegebenheiten vor Ort und explizit auf die Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden müssen. Ebendiese Zielsetzungen intendieren u. a. auch die Auseinandersetzung mit dem Wissen über das Nachbarland. Welche kulturellen, beruflichen oder auch sprachlichen Besonderheiten besitzt das Nachbarland? Inwiefern lassen sich Gemeinsamkeiten zum Heimatland erkennen? Wo liegen möglicherweise Unterschiede?

Ob eine Mobilität letztlich durchgeführt wird, hängt maßgeblich von der Teilnahme der Lernenden und der Lehrenden ab. Aus diesem Grund gilt es, die Potenziale und Chancen, die ein Auslandsaufenthalt bietet, umfassend auszu-leuchten. Leitend verfolgen wir die dezidierte Auseinandersetzung mit der Frage nach persönlichen, beruflichen, kulturellen und sprachlichen Potenzialen, die das Mobilitätsprogramm für Lernende bereithält. Diese Fragestellung ist ebenso eng mit dem Mobilitätsverständnis der Lernenden verknüpft, sodass die Beantwortung dieser Frage sowie die hieraus resultierende Reflexion offenkundig und

97 Die Ausführungen bzw. Ausarbeitungen der jeweiligen Handlungsfelder basieren u. a. auf folgenden literarischen Referenzen, die im Fließtext nicht explizit noch einmal genannt werden: ECVET (2015); Frehe/Kremer/Kückmann (2015); Kristensen (2004); MyVETmo (2018); Wordelmann (2009)

intensiv zwischen Lehrenden und Lernenden diskutiert wird. In diesem Zuge ist es sinnvoll, Schwerpunkte in Abwägung zwischen den spezifischen Charakteristika der Lernenden zu setzen. Anknüpfend wird ersichtlich, dass hieraus Überlegungen zur Intensität der individuellen Betreuung und Unterstützung durch den Lehrenden vor, während und nach der Mobilität hervortreten, die ebenso umfassend in Bezug auf die Individualität des Lernenden durch den Lehrenden abgestimmt werden müssen.

Abschließend bedarf es ersten Überlegungen zu Verfahren, Instrumenten, Werkzeugen respektive Methoden, die zur Erfassung, Bewertung und Reflexion von Lernergebnissen und Erfahrungen eingesetzt werden können. Dieser Gesichtspunkt wird im Handlungsfeld ‚Reflexion und Evaluation‘ konzeptualisiert.

Tabelle 30: Handlungsfeld 1 – Ziele und Motivation der Mobilität (Quelle: Eigene Darstellung)

Handlungsfeld	Ziele und Motivation der Mobilität
Ziele und Inhalte des Handlungsfeldes	• Integration des Mobilitätsprogramms in dem Bildungsgang, in schulische Aktivitäten und Unterrichtsprozesse • Dauer und Umfang der Mobilität • Gestaltung der Zusammenarbeit und Kommunikation aller Beteiligten vor Ort und im Netzwerk • Definition der übergeordneten Lehr- und Lernziele (Festlegung von Schwerpunkten, Mobilitätsverständnis etc.) • Auseinandersetzung mit Besonderheiten im Nachbarland (Gemeinsamkeiten, Unterschiede zum Heimatland) • Chancen und Potenziale der Mobilität • Charakterisierung der Lernendengruppe • Intensitätsgrad der Betreuung • Überlegungen zu Evaluations- und Reflexionswerkzeugen
Leitende Fragestellungen	• Inwiefern kann das Mobilitätsprogramm in den Bildungsgang, in schulische Aktivitäten und in Unterrichtsprozesse integriert werden? • Wie lange soll die Dauer von Mobilitäten sein? • Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit und Kommunikation mit beteiligten Lehrenden vor Ort und innerhalb der Tandems? • Welches Mobilitätsverständnis liegt sowohl bei den Lehrenden als auch bei den Lernenden vor? • Welche Lehr- und Lernziele fokussieren Lehrende im Rahmen von Mobilitäten? Welche Schwerpunkte werden definiert? • Was wissen die Lernenden über das Nachbarland? Welche kulturellen, beruflichen oder auch sprachlichen Besonderheiten besitzt das Nachbarland? Wo liegen Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede? • Wie lässt sich die Zielgruppe der Lernenden charakterisieren? Wie gestaltet sich vor diesem Hintergrund der Intensitätsgrad der Betreuung und Unterstützung?

(Fortsetzung Tabelle 30)

Handlungsfeld	Ziele und Motivation der Mobilität
	• Welche persönlichen, beruflichen, kulturellen und sprachlichen Potenziale bieten Mobilitäten für Lernende? • Welche Verfahren, Instrumente, Werkzeuge können zur Erfassung, Bewertung und Reflexion von Lernergebnissen und Erfahrungen festgelegt werden?
Exemplarische Methoden/Instrumente/Werkzeuge	• Interne und grenzüberschreitende Abstimmungen • Gespräche mit Beteiligten • Rechercheaufträge • Erfahrungsberichte • Diskussionsrunden

Handlungsfeld 2) Organisation der Mobilitäten – Lehrende und internationale Koordinatoren

Unter dem Dach des zuvor adressierten Handlungsfeldes richtet sich nachfolgend der Blick auf die Organisation der Mobilitäten vor Ort, die in Deutschland vornehmlich von den Lehrenden, in den Niederlanden von den internationalen Koordinatoren betreut und umgesetzt werden. Ebendieses Handlungsfeld zeichnet sich dadurch aus, dass es die Schnittstelle zwischen den internen Instanzen (Schulleitung, Kollegen, Lernende etc.) und den Tandempartnern sowie externer Akteure (Ausbildergruppen, Unternehmen, Netzwerkakteure etc.) markiert. Dies erfordert einen maßgeblichen Organisationsaufwand, der mit hohen Anforderungen an die organisierende Zielgruppe verbunden ist.

Aus programmatischer Sicht ist zunächst die Klärung von konkreten Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten zu spezifizieren. Konkret bedeutet dies, dass in enger Absprache mit dem Tandempartner neben der Abstimmung von konkreten Ansprechpartnern ebenso eine dezidierte Auseinandersetzung sowie Definition von programmbezogenen Arbeitsbereichen und -aufgaben intendiert wird. Aber auch organisatorische Vorbereitungen innerhalb der Bildungsinstitutionen müssen ausgearbeitet werden. Konkrete Abstimmungen von Arbeits- und Programmaufgaben oder auch Tätigkeiten begünstigen den Ablauf und reduzieren gleichsam unscharfe Tätigkeits- und Aufgabenfelder. An dieser Stelle bietet sich die Erstellung von Checklisten, Aufgabenkatalogen oder anderer derartiger Dokumentationen an. Ebendiese Hilfsmittel unterstützen die Überprüfung der Vollständigkeit. Darüber hinaus systematisieren sie nicht nur den organisatorischen Arbeitsaufwand. Vielmehr fungieren diese als Entscheidungshilfe und können ebenso kognitiven Aufwand abnehmen, indem diese Organisationshilfen wiederholend weitergetragen werden können.

Ferner ist die unweigerliche Fragestellung nach erforderlichen Dokumenten wie der Mobilitätsvereinbarung oder Unterlagen, die aus versicherungstechnischen Gründen vorliegen müssen, zu fokussieren. Aber auch Vereinbarungen zwischen den Tandems erscheinen unerlässlich, da diese neben dem Herstellen von Verbindlichkeiten der Zielsetzung folgen, ebenfalls die Umsetzung zwischen allen Beteiligten zu gewährleisten. Die Abstimmung einer Tandem- respektive Partnervereinbarung mit dem Unternehmen schafft zusätzlich Vertrauen, was sich gleichsam als zentrales Qualitätsmerkmal eines Mobilitätsprogramms auszeichnet. Letzteres Formular wird bereits in deutscher und englischer Sprache durch die ECVET bereitgestellt und umfasst allgemein geltende Rahmenbedingungen für eine zielführende Zusammenarbeit. Welche Anlaufstellen stehen mir bei Problemen oder Fragen bei der Erstellung diverser Vereinbarungen/Formulare zur Verfügung? Wo erhalte ich weiterführende Informationen? All dies sind demnach Fragestellungen, die sich in diesem Zusammenhang ergeben.

Implizit ergeben sich an dieser Stelle Überlegungen zur Akquirierung von sowie Kontaktaufnahme mit Unternehmen im Heimat- und Nachbarland. Welche Unternehmen kommen grundsätzlich in Frage? Wie kann der anfängliche bzw. prospektive Kontakt hergestellt werden? Über welchen Kommunikationskanal wird interagiert? Welche Anforderungen äußern die Ausbildungsbetriebe und wie können betriebsbezogene Bedürfnisse mit programmspezifischen Zielsetzungen in Einklang gebracht werden? Wie wird mit Problemen oder Herausforderungen umgegangen, die sich im Zuge der Mobilität bei Lernenden möglicherweise ergeben können? Die Vielzahl an relevanten Fragestellungen verdeutlicht die Komplexität der Kontaktaufnahme und -pflege sowie letztlich die Zusammenarbeit mit Unternehmen im Netzwerk und impliziert aufgrund dessen einen wesentlichen zeitlichen sowie personellen Aufwand.

Eine weitere Säule ebendieses Handlungsfeldes umfasst die Auseinandersetzung mit Disseminationsaktivitäten vor Ort und im Netzwerk. Elementar ist in diesem Zusammenhang eine dezidierte informative Aufklärung aller Beteiligten. Es bietet sich an, Informationsveranstaltungen zu organisieren bzw. Informationsmaterialien zu erstellen, die die unterschiedlichen Zielgruppen (Lernende, Eltern, Unternehmen, Tandempartner, Interessierte, Netzwerkakteure, Euregio Akteure etc.) forcieren.

Ergänzend werden Überlegungen zu logistischen Aspekten platziert. An dieser Stelle müssen Fragestellungen nach Reisearrangements (Hin- und Abreise, Unterkünfte), erforderlichen Versicherungen, möglichen staatlichen Zuschüssen, der Notwendigkeit von Arbeitsgenehmigungen, der sozialen Absicherung sowie

der Freistellung von Auszubildenden in den jeweiligen Ausbildungsbetrieben berücksichtigt und abgeklärt werden.

Ebendieses Handlungsfeld wird vornehmlich von Lehrenden und Internationalisierungskordinatoren getragen und kennzeichnet sich zum einen durch den Aufbau sowie die Pflege des Netzwerks, zum anderen durch die Weiterentwicklung und Verstetigung einer organisatorischen, strukturellen, strategischen sowie personellen Mobilitätsinfrastruktur an den jeweiligen Bildungsinstitutionen sowie im Netzwerk Ler(n)ende Euregio. Letztlich zeigt dies, dass im Rahmen dieses Handlungsfeldes der Reziprozität zwischen allen Beteiligten ein besonderer Bedeutungsakzent zugesprochen wird.

Tabelle 31: Handlungsfeld 2 – Organisation der Mobilitäten – Lehrende und internationale Koordinatoren (Quelle: Eigene Darstellung)

Handlungsfeld	Organisation der Mobilitäten – Lehrende und internationale Koordinatoren
Ziele und Inhalte des Handlungsfeldes	• Spezifizierung von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten • Definition von konkreten Ansprechpartnern vor Ort, im Netzwerk, im Nachbarland, etc. • Definition und Abstimmung konkreter Aufgaben- und Arbeitsbereiche • Administration von Dokumentenmanagement (Mobilitätsvereinbarungen, Partnervereinbarungen, etc.) • Akquise und Kontaktierung von Unternehmen im Heimat- und Nachbarland • Gestaltung von Kommunikationsprozessen • Berücksichtigung von logistischen Aspekten (Reisearrangements, Fragen bzgl. Versicherungen und Finanzierung, etc.)
Leitende Fragestellungen	• Welche organisatorischen Vorbereitungen müssen im Vorfeld innerhalb der Bildungsorganisation bzw. in den Tandems erfolgen? • Welche Dokumente/Unterlagen (Mobilitätsvereinbarung/ Tandemvereinbarungen/Partnervereinbarungen) sind erforderlich? • Wie gestalten sich Disseminationsaktivitäten? Wie und wann erfolgen Informationsveranstaltungen an den Bildungsinstitutionen, im Netzwerk für Lehrende, Lernenden, Unternehmen, Eltern etc.? Welche Vorbereitungen müssen getroffen werden? • Inwiefern kann Kontakt zu Unternehmen im Heimat- und Nachbarland hergestellt werden? Wie erfolgt die Akquirierung von Unternehmen? • Welche logistischen Aspekte müssen berücksichtigt werden?

(Fortsetzung Tabelle 31)

Handlungsfeld	Organisation der Mobilitäten – Lehrende und internationale Koordinatoren
Exemplarische Methoden/ Instrumente/Werkzeuge	• Interne und grenzüberschreitende Abstimmungsgespräche (Ergebnis- und Dokumentationsprotokolle) • Abstimmungsrunden mit Beteiligten • Rechercheaufträge • Erfahrungsberichte • Diskussionsrunden • To-Do – Listen • Checklisten • Evtl. Brainstorming und Mind Maps

Handlungsfeld 3) Mobilitäten in der Euregio

Das dritte Handlungsfeld bildet den wesentlichen Kern des Mobilitätsprogramms und adressiert die Mobilitäten in der Euregio. Der Lehrenden- und Lernendenaustausch, integriert in Lernsituationen, differenziert sich wiederum in die drei Mobilitätsphasen der Vorbereitung, der Durchführung und der Nachbereitung, die ebendieses Handlungsfeld vornehmlich charakterisieren.

Aufgrund der Einbettung der Mobilität in Lern- und Unterrichtsprozesse ist die Ausdifferenzierung eines pädagogischen Ansatzes, fußend auf dem zugrundeliegenden Mobilitätsverständnis der Lehrenden und Lernenden, ein integrativer Bestandteil und somit auch für die Gestaltung des Mobilitätsprozesses voraussetzend. Anknüpfend rührt darin der Anspruch einer Individualisierung der Mobilität. Konkretisierend bedeutet dies die Abstimmung von Lehr- und Lernzielen mit den individuellen kognitiven Fähigkeiten und Kenntnissen sowie Bedürfnissen der Lernenden. Im Zuge der pädagogischen Gestaltung schlagen sich ferner weitere essenzielle Bedingungen wie u. a. die Gewährleistung sowie der Umfang einer pädagogischen Begleitung vor, während und nach der Mobilität durch den Lehrenden nieder, um die Kompetenzentwicklung sowie Identitätsbildung der Lernenden gezielt zu fördern.

Aber auch die Frage nach der pädagogisch-didaktischen Aufbereitung der jeweiligen Mobilitätsphasen erscheint in diesem Zusammenhang als unerlässlich. Der Kern- und Angelpunkt liegt hierbei auf der Fokussierung der Lernenden. Vor diesem Hintergrund ist die Definition von Lernzielen, erwarteten Lernergebnissen sowie der Erfassung und Reflexion von Erlebens- und Erfahrungsräumen, die durch geeignete Methoden, Instrumente oder Werkzeuge untermauert werden, zu formulieren. Dies impliziert die Erstellung von Lernprodukten und -einheiten, die

entweder mobilitätsübergreifend oder explizit für die jeweilige Mobilitätsphase konzipiert werden können.

Phase 1 – Vorbereitung

Als substanziellen Bestandteil der persönlichen Entwicklung der Lernenden erachten wir in diesem Sinne die Integration einer umfassenden Auseinandersetzung mit dem Selbst. Leitend können folgende Fragestellungen als Reflexionsanker für die Lernenden angeführt werden:

- Welche individuellen Lernziele möchte ich auf persönlicher, kultureller, sprachlicher, beruflicher Ebene verfolgen und erreichen?
- Was motiviert mich, an einer Mobilität teilzunehmen?
- Worin sehe ich meine Stärken? In welchen Situationen erkenne ich diese?
- Wo sehe ich noch weiteren Entwicklungsbedarf?
- Wie würde mich meine beste Freundin/mein bester Freund beschreiben?

Aus methodischer Perspektive erweist sich der Einsatz von kreativen sowie stärkenorientierten Zugängen als zielführend. Angesichts dessen wird deutlich, dass das Augenmerk in der Phase der Vorbereitung vornehmlich auf der Subjektorientierung liegt.

Neben einer reflexiven respektive persönlichkeitsbezogenen Vorbereitung runden Überlegungen zur kulturellen, beruflichen, praktischen sowie psychologischen/mental Vorbereitung ebendiese Phase ab. Als Referenz schlagen wir folgende Impulse (aus Perspektive der Lehrenden) vor:

a) Sprachliche Vorbereitung:

- Wie kann eine grundlegende Beherrschung der Austauschsprache sichergestellt werden, sodass Kommunikations- und Verständigungsprozesse zwischen anderen Lernenden und Personen im Austauschunternehmen, auch mit Blick auf die zu erledigenden Arbeitsaufgaben, gewährleistet werden?

b) Kulturelle Vorbereitung:

- Inwiefern gestaltet sich eine dezidierte Auseinandersetzung mit Gebräuchen, Werten und Normen der Kultur des Nachbarlandes und dem Wissen über spezifische kulturelle Unterschiede, vor allem im beruflichen Kontext?

c) Berufliche Vorbereitung:

- Inwiefern gestaltet sich eine dezidierte Auseinandersetzung mit Berufsprofilen, Arbeitsmethoden und -techniken sowie organisatorischen Arbeitsabläufen im Nachbarland?

d) Praktische Vorbereitung:

- Inwiefern gestaltet sich eine dezidierte Auseinandersetzung mit Fragestellungen im Zusammenhang mit Themen wie Sozialversicherung, Aufenthalts-/Arbeitserlaubnis, Unterkunft, Hin- und Abreise etc.?

e) Psychologische/mentale Vorbereitung:

- Inwiefern gestaltet sich eine umfassende Abwägung von eventuell auftretenden Herausforderungen oder Problemen? Wie kann eine Auseinandersetzung mit möglichen Lösungsstrategien erfolgen?

Additional resultiert hieraus die Fragestellung nach einer sinnvollen Einbindung in Unterrichtsprozesse.

Phase 2 – Durchführung

In der zweiten Phase der Durchführung steht aus Perspektive der Lernenden die grenzüberschreitende Aktivität im Fokus, wenngleich im Sinne der Lehrenden die Unterstützung bzw. Begleitung ebendieser Lernaktivitäten respektive Mobilität im Mittelpunkt steht.

Demzufolge liegt die vornehmliche Aufgabe der Lernenden darin, das adressierte Berufsprofil im Nachbarland zu erkunden und Unterschiede respektive Gemeinsamkeiten zum Heimatland zu analysieren. Zu beachten ist jedoch, dass die Konkretisierungsebene aufgrund unterschiedlicher Vorstellungen, Reifegrade sowie Verständnisse für berufliche Anforderungen und Arbeits- und Tätigkeitsbereiche variieren kann.

Um die Potenziale zum Ausbau der individuellen Kompetenzentwicklung zielfördernd hervorgerufen zu können, bedarf es einer regelmäßigen Dokumentation des Erlebten. Als Ansatzpunkt fungiert hier die Verschränkung von situations- und erfahrungsorientiertem sowie selbstorganisiertem Lernen. Für die Lehrenden ergeben sich in diesem Zusammenhang Überlegungen zur methodisch-didaktischen Umsetzung sowie der Terminierung der Dokumentationsprozesse. Als geeignete Instrumente erweisen sich Lerntagebücher, Blogeinträge etc.

Des Weiteren zeigt sich aus Perspektive der Lehrenden eine Ausdifferenzierung des Unterstützungsgrads. Da Lernende während der Mobilitäten vorrangig eigenständig handeln und agieren müssen, ist es möglich, dass sich Herausforderungen oder Probleme innerhalb oder außerhalb des Unternehmens ergeben, die die Lernaktivitäten bzw. -prozesse in einem hohen Maße hemmen können. An dieser Stelle sind nicht nur präventive Maßnahmen, vielmehr individuelle Unterstützungen der Lehrenden unerlässlich. Daher bieten sich regelmäßige

Austausche als formative Begleitelemente zwischen Lehrenden und Lernenden an.

In Bezug auf die Dokumentation des Erlebten am ersten Tag des Auslandsaufenthaltes geben wir folgenden Vorschlag an die Hand:

- Was sind deine Aufgabenbereiche?
- Welche Tätigkeiten mochtest du besonders gerne?
- Wie sieht dein Arbeitsplatz aus?

Phase 3 – Nachbereitung

Die Nachbereitungsphase wird vornehmlich von Lernenden getragen und intendiert die Selbstreflexion sowie das Ausleuchten von Rezeptionsfeldern. Die Aufgaben der Lehrenden bestehen ebenso in der methodisch-didaktischen Aufbereitung dieser Reflexionsprozesse und sie stellen geeignete Reflexionswerkzeuge zur Verfügung.

Der Phase der Nachbereitung wird die größte Bedeutung zugesprochen, da die Lernenden das Erlebte im Zuge der Persönlichkeitsentwicklung integrieren und dies gleichsam den Ankerpunkt für Weiterentwicklungen darstellt. Dies wiederum eröffnet den Zugang für weiteres Entwicklungspotenzial. Hieraus begründet sich der gezielte Einsatz eines Reflexionsinstrumentes, das ebenso als Orientierungs- und Reflexionshilfe fungiert, da die Erfahrungen bzw. das Erlebte oftmals sehr unstrukturiert im Inneren der Lernenden vorliegt und diese sogar mit neuen Eindrücken enorm überflutet sein können.

In diesem Zuge ergeben sich zudem reflexive Überlegungen in Bezug auf die Frage nach der prospektiven beruflichen Orientierung. Hierbei ist es zielführend, dass die gewonnenen Erkenntnisse der Lernenden zunächst identifiziert und auf die zukünftige berufliche Ausbildung transferiert werden. Als Beispiel kann aufgeführt werden, dass bei einer enormen Verbesserung von Fremdsprachenkenntnissen ein Kurs mit sprachlichem Fokus gewählt werden kann. Diese Beratung erfolgt in gemeinsamer Absprache bzw. im Zuge von Reflexionsgesprächen zwischen Lehrenden und Lernenden.

Als dritter Bestandteil der Nachbereitungsphase steht das Ausleuchten der zuvor gesetzten Zielsetzung und Erwartungshaltungen der Lernenden und Lehrenden auf der Agenda. Als Impulsgeber für Lernende können folgende Fragen eingesetzt werden: Wurden alle Zielsetzungen bzw. Lernziele erreicht? Falls ja, inwiefern? Wo sehe ich noch weitere Entwicklungspotenziale? Inwiefern haben sich meine Erwartungen bestätigt? Lehrende hingegen beschäftigen sich mit der Reflexion der methodisch-didaktischen Konzeption von Lerneinheiten bzw. Inhalten.

Exemplarisch eruieren wir im Zusammenhang der Reflexion folgende Anregungen:

- Inwiefern haben dich deine Erfahrungen bereichert? Führe ein konkretes Beispiel auf!
- Was hat dir im Arbeitskontext besonders gut gefallen?
- Wie gestaltete sich die Zusammenarbeit mit Arbeitskollegen und/oder anderen Lernenden im Nachbarland?
- Welche Herausforderungen/Schwierigkeiten hast du wahrgenommen?
- Inwiefern bewertest du die Unterstützung und Begleitung durch den Lehrenden? Was war hilfreich? Was hat dir gefehlt?

Resümierend kann pointiert werden, dass dieses Handlungsfeld den essenziellen Kern des gesamten Mobilitätsprogramms darstellt. Resümierend werden die wichtigsten Wesenszüge in der nachstehenden Tabelle zusammengeführt und um konkrete Methoden bzw. Werkzeuge ergänzt:

Tabelle 32: Handlungsfeld 3 – Mobilitäten in der Euregio (Quelle: Eigene Darstellung)

Handlungsfeld	Mobilitäten in der Euregio Rhein-Waal
Ziele und Inhalte des Handlungsfeldes	• Ausdifferenzierung eines pädagogischen Ansatzes • Individualisierung der Mobilität • Abstimmung von Lehr- und Lernzielen • Gewährleistung sowie Definition des Umfangs der pädagogischen Begleitung vor, während und nach der Mobilität • Pädagogisch-didaktische Aufbereitung und Konzeption der drei Mobilitätsphasen • Erstellung von Lernprodukten und -einheiten Phase der Vorbereitung • Auseinandersetzung mit dem Selbst (individuelle Lernziele, Erwartungshaltungen, Stärken-/Schwächenanalyse, etc.) • Fokus auf Lernende • Sprachliche, kulturelle, berufliche, praktische, psychologisch/mentale Vorbereitung Phase der Durchführung • Lernende: grenzüberschreitende Aktivität steht im Fokus • Lehrende: Unterstützung bzw. Begleitung der Lernenden steht im Mittelpunkt • Analyse und Erkundung des Berufsprofils • Dokumentation der Erfahrungen und des Erlebten • Verschränkung von situations- und erfahrungsorientiertem sowie selbstorganisiertem Lernen • Ausdifferenzierung des Unterstützungsgrads • Umgang und Lösungsansätze bei Herausforderungen und Schwierigkeiten

(Fortsetzung Tabelle 32)

Handlungsfeld	Mobilitäten in der Euregio Rhein-Waal
	Phase der Nachbereitung • Selbstreflexion sowie das Ausleuchten von Rezeptionsfeldern • Methodisch-didaktische Aufbereitung von Reflexionsprozessen • Beleuchtung von geeigneten Reflexionswerkzeugen • Überlegungen zur prospektiven beruflichen Orientierung • Reflexion der im Vorfeld definierten Lernziele, Erwartungshaltungen und Lernergebnisse • Beleuchtung der Kompetenzentwicklung
Leitende Fragestellungen	• Welche individuellen Lernziele möchte ich auf persönlicher, kultureller, sprachlicher, beruflicher Ebene verfolgen und erreichen? • Was motiviert mich, an einer Mobilität teilzunehmen? • Worin sehe ich meine Stärken? In welchen Situationen erkenne ich diese? • Wo sehe ich noch weiteren Entwicklungsbedarf? • Wie würde mich meine beste Freundin/mein bester Freund beschreiben? • Was sind die Aufgabenbereiche? • Welche Tätigkeiten möchte ich besonders gerne? • Inwiefern haben mich meine Erfahrungen bereichert? Führe ein konkretes Beispiel auf! • Was hat mir im Arbeitskontext besonders gut gefallen? • Wie gestaltete sich die Zusammenarbeit mit Arbeitskollegen und/oder anderen Lernenden im Nachbarland? • Welche Herausforderungen/Schwierigkeiten hast du wahrgenommen?
Exemplarische Methoden/Instrumente/Werkzeuge	• Brainstorming/Mind Maps • Lerntagebuch • Stärken-/Schwächenanalyse • Checkliste • Interaktives Lernmaterial (Video, Foto, Blogeintrag, etc.) • Formative Gespräche zwischen Lehrenden und Lernenden • Diskussionsrunden • Lernjournal • Feedback-/Reflexionsgespräche • Supervisionen • Visualisierung der Lernerfahrung • Portfolio • Erstellung von Berufsprofilen • Aufgabenbearbeitung • Rollenspiel • Präsentation

Handlungsfeld 4) Reflexion und Evaluation

Um eine erfolgreiche Mobilität zu gewährleisten und das Mobilitätsprogramm langfristig im Netzwerk verstetigen zu können, bedarf es letztlich einer umfassenden Reflexion und Evaluation auf programmatischer respektive strategischer Ebene, wenngleich die persönlichen Erfahrungen, die unmittelbar nach dem Auslandsaufenthalt durch den Lernenden reflektiert werden, implizit mitgeführt werden, denn ebendiese Personengruppe leistet bereits einen aktiven Beitrag zur Qualitätssicherung. Dies konnotieren wir als abschließendes Handlungsfeld der *Navigating Euregio Mobility* und wird vornehmlich von Lehrenden, internationalen Koordinatoren oder auch der Schulleitung getragen.

An dieser Stelle bieten sich Instrumente zur Qualitätssicherung von Mobilitäten an. Ziel ist es, neben der Verstetigung von Mobilitäten, ebenso die Bedeutung von Mobilitäten im Netzwerk transparent zu akzentuieren.

Als inhaltliche Rezeptionsbereiche empfehlen sich im Rahmen ebendieses Handlungsfeldes u. a. das Ausleuchten von Potenzialen und Herausforderungen im Programm, Faktoren des Erfolgs, Entwicklungsanforderungen in Bezug auf personenbezogene, organisatorische, kommunikative Abläufe bzw. Prozesse an den jeweiligen Bildungsinstitutionen, innerhalb der Tandems, mit Unternehmen sowie mit Euregio Akteuren.

Um weitere Anhaltspunkte zu konstatieren, können im operativen Sinne formative respektive summative Evaluationsinstrumente wie beispielsweise definierte Qualitätskriterien in Form einer Checkliste zielführend sein, wohlwissend, dass diese Kriterien zunächst als Ausgangspunkt für weiterführende qualitative Evaluationen wie u. a. Reflexions- und Feedbackgespräche vor Ort mit den jeweiligen Tandempartnern oder quantitative Fragebogenumfragen fungieren. Nichtsdestotrotz bieten sie eine Navigationslinie im Zuge des letzten Handlungsfeldes. Vor diesem Hintergrund kontrastieren wir folgende Anhaltspunkte für mögliche Qualitätskriterien, die grundlegend als eine verallgemeinernde Orientierung genutzt werden können, jedoch Raum für flexible Anpassungen mit Blick auf die jeweiligen Gegebenheiten vor Ort sowie im Netzwerk eröffnen:

- Integration des Mobilitätsprogramms in den Bildungsgang bzw. schulische Aktivitäten
- Definition der konkreten Zielsetzung/Erwartungshaltungen
- Dauer und Zeitpunkt der Mobilität
- Definition der konkreten Zielsetzung
- Klärung von Zuständigkeiten, Zusammenarbeit mit Beteiligten, Definition von stringenten Kommunikationsabläufen

- Administrative/operative Vorbereitungen (notwendige Unterlagen, Vereinbarungen etc.)
- Berücksichtigung logistischer Vorbereitungen
- Platzierung und Gestaltung von Informations-, Beratungs- und Disseminationsaktivitäten
- Individualisierung des Mobilitätsprozesses
- Berufliche, sprachliche, persönliche, kulturelle, psychologische/mentale Vorbereitung: dezidierte Auseinandersetzung und klare Zielsetzung bzw. Erwartungshaltungen
- Pädagogisch-didaktische Konzeption von Lerneinheiten und methodische Aufbereitung der Inhalte
- Definition von konkreten Lernzielen
- Pädagogische Unterstützung: Betreuung und Begleitung der Lernenden vor, während und nach der Mobilität
- Dokumentation von Erfahrungen und dem Erlebten: Auseinandersetzung mit Dokumentationswerkzeugen
- Reflexion der erworbenen Kenntnisse/Fähigkeiten und Kompetenzentwicklung: Auseinandersetzung mit Reflexionswerkzeugen
- Reflexion und Evaluation des gesamten Mobilitätsprogramms (mit Blick auf strategische, operative, programmatische Aspekte)
- Berücksichtigung von Verbesserungspotenzialen und Entwicklungsbedarfen

Tabelle 33: Handlungsfeld 4 – Reflexion und Evaluation (Quelle: Eigene Darstellung)

Handlungsfeld	Reflexion und Evaluation
Ziele und Inhalte des Handlungsfeldes	• Reflexion und Evaluation auf programmatischer respektive strategischer Ebene • Qualitätssicherung des Mobilitätsprogramms • Verstetigung und Transparenz von Mobilitäten im Netzwerk • Ausleuchten von Potenzialen und Herausforderungen im Programm, Faktoren des Erfolgs, Entwicklungsanforderungen in Bezug auf personenbezogene, organisatorische, kommunikative Abläufe bzw. Prozesse • Definition von Qualitätskriterien als reflexiver Bezugsrahmen
Leitende Fragestellungen	• Wie gestaltet sich die finale Reflexion respektive Evaluation? Zeitpunkt? Umfang? Adressaten? • Welche Inhalte sollen abgedeckt werden? • Welches Instrument kommt zum Einsatz? • Inwiefern können Verbesserungspotenziale bzw. Entwicklungsbedarfe eruiert werden?

(Fortsetzung Tabelle 33)

Handlungsfeld	Reflexion und Evaluation
	• Inwiefern kann der Erfolg der Mobilität bewertet werden? • Inwiefern trägt die Mobilität zur Qualitätssicherung sowie zur Akzentuierung der Bedeutung im Netzwerk bei?
Exemplarische Methoden/Instrumente/Werkzeuge	• Checkliste • Qualitätskriterien • Formative/Summative Evaluationen • Qualitative Instrumente/Methoden (Diskussionsrunden, Feedback-/Reflexionsgespräche, Supervisionen, etc.) • Quantitative Instrumente/Methoden (Fragebogenumfragen, etc.)

Abschließend kann zusammengeführt werden, dass *Navigating Euregio Mobility* einerseits Anknüpfungs- und Erweiterungspotenziale zur Ausgestaltung von spezifischen Handlungs- und Entwicklungsfeldern im Rahmen von Mobilitäten bietet. Andererseits fungiert der Handlungsrahmen ebenso als Orientierungs- und Reflexionshilfe in den verschiedenen Phasen eines Mobilitätsprogramms. Vordergründig richtet sich der Handlungsrahmen auf Lehrende, die im Zuge der jeweiligen Tandempartnerschaft eine Mobilität nicht nur organisieren und koordinieren, sondern auch die Lernenden unterstützend begleiten.

7.4 Ausblick: Über Grenzen gehen, denken und handeln

Der vorliegende Bericht hat Projektaktivitäten vom Netzwerk Ler(n)ende Euregio Rhein-Waal mit dem Fokus auf Bildungsaustausche und Mobilitäten aufgearbeitet. Basis waren Projektdokumentationen und -analysen, Einblicke und Gespräche mit Projektakteuren, Modellprojekte an Tandemstandorten und damit verbundene Interviewstudien. Die ersten Durchläufe konnten entsprechend der standortspezifischen Projektanlage vorgenommen werden. Pandemiebedingt mussten dann die weiteren Vorhaben an den Standorten abgesagt werden und konnten auch nicht durch digitale Formate ersetzt werden. Somit war an den Standorten zwar eine umfassende Erfahrungsbasis vorhanden, allerdings war es nicht möglich, die Prototypen weiterzuentwickeln oder auch neue Erfahrungen aufzunehmen. Dies wies aus Sicht der Begleitforschung die Chance auf, deutlich tiefer bestehende Erfahrungen aufzunehmen, Anknüpfungen an die Tradition im Netzwerk Ler(n)ende Euregio herzustellen und sich den Besonderheiten

einer Mobilitätsarbeit in der Euregio Rhein-Waal anzunähern. Unsicherheiten und Unschärfen zur weiteren Ausgestaltung möglicher Standortkonzepte bleiben offen. Dabei wurden mit dem Konzept der *Euregio Mobility* die besonderen Potenziale und Gestaltungsmerkmale von Bildungsaufenthalten und Mobilitäten in der Grenzregion aufgearbeitet.

Grundlegend stärkt *Euregio Mobility* die berufliche sowie euregionale Bildung in der Grenzregion und fördert dadurch eine nachhaltige Verankerung in der beruflichen Bildung und im Netzwerk Ler(n)ende Euregio. Ergänzend zeigen die Erkenntnisse des Berichts, dass *Euregio Mobility* im Sinne eines Leitbilds für eine strategische Planung und Schul-/Personalentwicklung fungieren kann, diese aber auch abverlangt. *Euregio Mobility* kann sich nur vor Ort entfalten und bedarf dort einer Verankerung, auf Unterrichts-, Bildungsgang- und Schulebene. Einerseits steht der Aufbau von Netzwerken und insbesondere starker Tandempartnerschaften im Fokus. Andererseits wird neben der Förderung sowie der (Weiter-)Entwicklung von euregionalen Kompetenzen ebenso eine (euregionale) Identitätsbildung der Lernenden und Lehrenden angestrebt. Die Stärkung eines kooperativen Netzwerks und der Tandempartnerschaften führt gleichsam zur Vermittlung grenzüberschreitender Inhalte sowie kultureller Aspekte des Netzwerks und festigt dadurch die Zusammenarbeit im Netzwerk.

Vor dem Hintergrund euregionaler Aktivitäten kann *Euregio Mobility* als fester Bestandteil im euregionalen Bildungsangebot des Netzwerks platziert werden. Es zeigt sich, dass dadurch die Attraktivität einer grenzüberschreitenden Zusammenarbeit gefördert wird und auch dass die Potenziale bzw. Treiber von Mobilitäten florieren und von den Akteuren, insbesondere den Lehrenden und Lernenden, ausgeschöpft werden können.

Mit Blick auf das Individuum bietet *Euregio Mobility* den Lernenden und den Lehrenden die Möglichkeit, das gemeinsam Erlebte zu reflektieren. Eben diese Reflexion von Erlebens- und Erfahrungsräumen führt dann letztlich zu einer euregionalen Kompetenzentwicklung sowie Identitätsbildung.

Die Darstellungen im Bericht pointieren die mit *Euregio Mobility* verbundenen Gestaltungsaufgaben und werden hier unter *Navigating Euregio Mobility* gefasst. *Euregio Mobility* und *Navigating Euregio Mobility* sind Bestandteil einer nachhaltigen Verankerung der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit im Netzwerk auf Basis kooperativer Tandempartnerschaften, die als Bindeglied zwischen den beruflichen Schulen und dem Netzwerk Ler(n)ende Euregio fungieren. Gleichsam schlagen die Tandems die Brücke zwischen der Förderung einer nachhaltigen Verstetigung eines Mobilitätsprogramms im Netzwerk und der Ausgestaltung von spezifischen Handlungsfeldern von Mobilitäten. Anhand des

sen wird ersichtlich, dass *Navigating Euregio Mobility* einen Beitrag zur Internationalisierungsstrategie im euregionalen Netzwerk leistet.

Eine weitere Einbindung in eine strategische Planung und Schul-/Personalentwicklung in Verbindung mit einer euregionalen Bildungsarbeit ist demnach notwendig. Diese Herausforderung wird unter *Navigating Euregio Mobility* gefasst. Dabei wird deutlich, dass *Navigating Euregio Mobility* eines Zusammenspiels von Handlungen auf Unterrichts-, Bildungsgang-, Schul- und regionaler Ebene bedarf. Hier konnten Gestaltungsbereiche und Handlungsfelder aufgedeckt werden, die gegenwärtig von individuellem Einsatz und individueller Bereitschaft getragen werden und einer institutionellen Verankerung bedürfen, um didaktisch-curriculare Verankerung in den Bildungsgängen zu ermöglichen und den Rahmen für didaktisch-methodisches Handeln bereitzustellen. Dies kann dann Basis sein, um die Potenziale, Chancen und Treiber von Mobilitäten optimal zu nutzen und letztlich auch ausbauen zu können. *Navigating Euregio Mobility* trägt zur Weiterentwicklung des Konstruktes *Euregio Mobility* bei. Damit stehen die Akteure in der Praxis vor der Herausforderung, für den jeweiligen Kontext und die jeweilige Zielgruppe Potenziale gewinnbringend zu nutzen und auszugestalten. Die folgende Abbildung zeigt dieses Zusammenspiel und die Merkmale von *Euregio Mobility* und Gestaltungsfragen von *Navigating Euregio Mobility* auf.

Die Abbildung verdeutlicht die komplexen Entwicklungsansprüche und zeigt Chancen zur standortspezifischen Weiterentwicklung im Rahmen einer regionalen Netzwerkarbeit auf. Hier ist es durchaus herausfordernd, diese Besonderheiten zu fassen. Dies hängt einerseits damit zusammen, dass mit diesen Konzepten ein Gestaltungsrahmen angeboten wird, der vor Ort ausdifferenziert werden kann. Genau dies führt zu sehr grundlegenden Fragestellungen, die zwar von außen an Tandems, Lehrende und auch Lernende herangetragen werden können, die Ausdifferenzierung und das jeweilige Verständnis können jedoch nur ansatzweise vorgegeben werden und sind diskursiv zu entwickeln. Gerade hier bestehen aus unserer Sicht vielfältige Unsicherheiten, Offenheiten und Unschärfen. Wir möchten dies hier nicht nochmals grundlegend aufnehmen, sondern anhand einiger ausgewählter Fragen und Aussagen sensibilisieren.

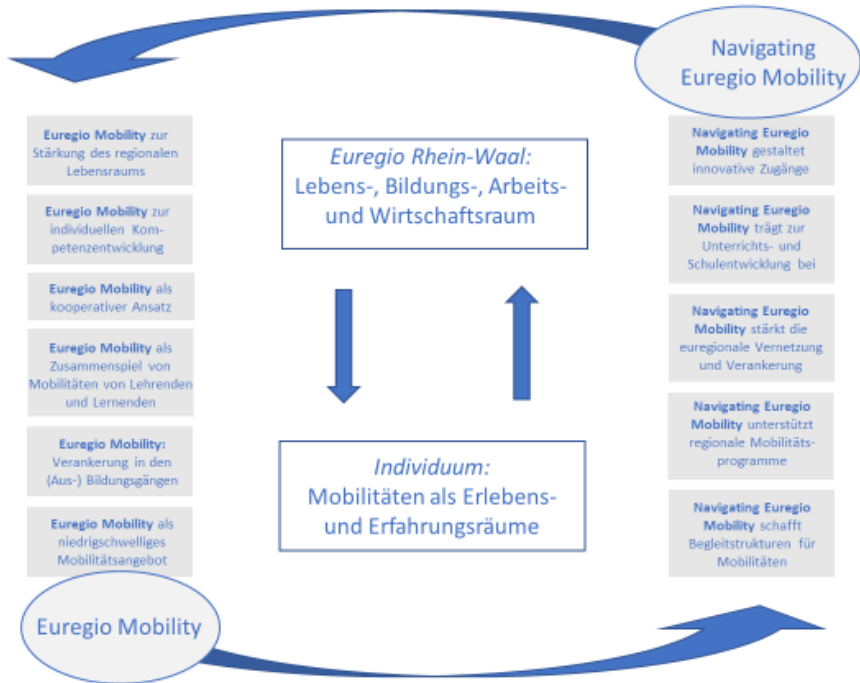


Abbildung 17: Zusammenspiel zwischen *Euregio Mobility* und *Navigating Euregio Mobility* (Quelle: Eigene Darstellung)

Wo ist der Mehrwert für die Teilnehmenden?

Der Mehrwert für die Lernenden und auch für die Lehrenden kann sehr unterschiedlich sein und ist auf den jeweiligen Kontext bzw. die Zielgruppe zu beziehen. Lernende in der beruflichen Bildung bringen unterschiedliche Hintergründe und Mobilitätserfahrungen mit. Dementsprechend kann der Mehrwert einerseits darin liegen, dass einer Gruppe von Lernenden eine Auslandserfahrung eröffnet wird und diese die Möglichkeit als eine Option für die eigene Person sehen. Auf der anderen Seite können Lernende auf anderweitige Auslandserfahrungen zurückgreifen. Damit stellt sich die Frage, was *Euregio Mobility* bewirken kann und was angestrebt wird: Die Mobilitätserfahrung wird eng an Handlungs- und Lernbereiche der Ausbildung angebunden und so z. B. das Wissen weiter differenziert und ausprägt und die Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen, Ein- und Ansichten steht im Vordergrund und hebt damit die

Frage hervor, was mit der Person über die Erfahrungs- und Erlebensräume der Mobilitäten passiert und wie diese begleitet werden kann.

Der Mehrwert entsteht (für Lernende und Lehrende) in einem Prozess und besteht aus diversen neuen Erkenntnissen und weiteren Outcomes. Beispiele für Lernende sind, dass ein Perspektivwechsel stattfinden kann und dass sie Erkenntnisse über den eigenen Lernprozess und den Berufsweg gewinnen können. Für die Lernenden findet zum Beispiel auch eine Öffnung für die Möglichkeiten der Berufswelt im Nachbarland statt. Über die offenen Kommunikationswege und auch über Erfahrungen in den Berufswettbewerben können Lernende für die Situation der mündlichen Prüfung auch ebenfalls Erfahrungen gewinnen.

Für Lehrende können beispielsweise neue Erkenntnisse für die eigene Praxis entstehen, die über den Austausch mit Kollegen, Institutionen und Betrieben im Nachbarland gewonnen werden. Die Struktur der Tandems ist eng mit den Bildungsgängen verbunden. Dies kann dazu führen, dass man gemeinsam über Erneuerungen oder Änderungen im Beruf diskutieren kann. Ein konkretes Beispiel hierfür ist E-Commerce, da dieser Bildungsgang in der Grenzregion relativ neu ist.

Der Mehrwert kann nicht von außen verordnet werden, sondern muss diskursiv herangetragen bzw. aufgearbeitet werden. Die Unschärfen und Offenheiten der Ausdifferenzierung von *Euregio Mobility* sind hier eine Chance, erfordern aber auch, dass der Rahmen immer wieder ausdifferenziert werden muss und dies nur in Abstimmung mit den Partnern erfolgen kann.

Bildung der Tandems

Passende Strukturen und Partnerschaften sind die Basis für funktionierende Mobilitäten. *Euregio Mobility* zeichnet sich dadurch aus, dass Vernetzungen und Strukturen geschaffen werden, die wiederkehrend verwendet werden und Lerngruppen zusammenführen. Die Tandems im Bereich Gartenbau und Erzieher sind Beispiele hierfür. Damit müssen Bildungsgänge zusammengeführt werden. Eher ähnliche Bildungsgänge sollten zusammengeführt werden, die die Möglichkeit anbieten, an beruflichen Themen gemeinsam zu arbeiten und Einblicke in ähnliche Bereiche zu erhalten. Allerdings muss man berücksichtigen, dass auf beiden Seiten der Grenze Bildungsgänge zum Teil anders geschnitten oder in anderen Bereichen des Bildungssystems verortet sind. *Euregio Mobility* muss die durchaus unterschiedlichen Interessen und Vorstellungen an die Mobilitätsarbeit zusammenführen und eine gemeinsame Perspektive auf die Mobilität suchen.

Gerade hier ist es von Bedeutung, dass funktionierende Interaktions- und Austauschformen bestehen und Vertrauen in der Zusammenarbeit mit dem Partner besteht. Die Anknüpfung und Aufnahme bestehender Kooperationsbeziehungen ist eine wichtige Voraussetzung für eine Vernetzung in der Region. Nichtdestotrotz weisen die Zusammenführung und die Einstiegsphase in Tandems eine hohe Bedeutung auf. Die Kooperation im Außenverhältnis bedarf oftmals einer Offenheit für Entwicklungen im Innenverhältnis. Gerade hier erscheint es wichtig, professionelle Begleit- und Netzwerkstrukturen zu gestalten.

Euregio Mobility für alle

Euregio Mobility für alle adressiert zwei Problemkreise, die nur bedingt im Rahmen des Projekts aufgenommen und gelöst werden konnten. Einerseits wird sehr wohl die Möglichkeit gesehen, dass auch Lerngruppen mit besonderen Begleit- oder Förderbedarf im Rahmen von *Euregio Mobility* gute Lern- und Entwicklungserfahrungen angeboten werden können. Dies zeigt sich gerade als herausfordernd, da Mobilitätskonzepte wiederum auch bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten ausbauen sollten, wie z. B. eigenständige Vorbereitung, das selbstsichere Agieren in einer fremden Umgebung oder die Bereitschaft, sich mit eigenen Vorstellungen auseinandersetzen und daran zu arbeiten. Andererseits wird angeführt, dass beispielsweise in der dualen Ausbildung zwar eine generelle Einschätzung besteht, dass Mobilitäten eine hohe Bedeutung besitzen, allerdings zum Beispiel aus betrieblichen Gründen eine Verankerung in der Ausbildung nicht möglich ist. Dies zeigt sich dann als eine Hürde für die Mobilitätsarbeit in Bildungsgängen. Hier gilt es, Mobilitätsprogramme in der regionalen Ausbildungsstruktur zu verankern. Das erfordert Engagement und Mehrarbeit von den Lehrenden.

Ausblick: „Über die Grenzen gehen, denken und handeln“

Dieser Satz prägt die Arbeit im Netzwerk Le(r)nende Euregio und wird auf programmatischer Ebene herangezogen. Er macht die Besonderheiten von *Euregio Mobility* greifbar und ist auch gleichzeitig mit einer Aufforderung verbunden. Berufliche Bildung zielt über Wissen und Verstehen auf die Eröffnung von Handlungsmöglichkeiten im Rahmen beruflicher Handlungsfelder. Dies ist mit einem handlungsorientierten Lernverständnis verknüpft, das wiederum darauf setzt, in beruflichen Handlungssituationen Wissen und Kompetenzen zu erwerben bzw. zu erweitern. *Euregio Mobility* bietet einen Rahmen an, um Handlungssituationen und, daran angebunden, Kompetenzentwicklungswege aufzunehmen.

Die Potenziale einer Grenzregion, die Kooperations- und Kommunikationsmöglichkeiten, der Austausch von Lehrenden und Lernenden, die Verschränkung von Mobilitäten und die Entwicklung von Mobilitätspfaden oder gruppenbezogener Mobilitäten sollten systematisch aufgenommen werden. *Euregio Mobility* kann hier Katalysator individueller und regionaler Entwicklung im Rahmen einer relevanten Bildungsarbeit sein. Dies erfordert eine verschränkte Unterrichts-, Bildungsgang-, Schul- und Regionalarbeit. Die Basis konnte in den vergangenen Jahrzehnten gelegt werden. Nun gilt es, diese zu stabilisieren und die gelegten Spuren aufzunehmen.

Literaturverzeichnis

- Ablass, D./Rosenthal, K. (2004): Alles eLearning? Vom CBT zur Lernplattform im Cyberspace – eine Führung durch Begriffe und Konzepte. In: Schindler, W. (Hrsg.): Bildung und Lernen online – eLearning in der Jugendarbeit. München 2004, S. 21–38.
- Ammann, C.-V. (2021): Forschungsbericht: Grenzüberschreitende Mobilitäten in der beruflichen Bildung: Eine qualitative Interviewstudie zu Erfahrungen von Lernenden aus den Niederlanden und Deutschland – im Kontext des Projekts zum Netzwerke Ler(n)ende Euregio (unveröffentlicht).
- Bartram, B. (2006): Comparing Language Learning Attitudes in England, Germany and the Netherlands: Some Methodological Considerations: Research in Comparative and International Education, 1 (1) 56–72. <https://doi.org/10.2304/rcie.2006.1.1.6>.
- Bendel, O. (2019): 350 Keywords Digitalisierung. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Bendel, O./Hauske, S. (2004): E-Learning. Das Wörterbuch. Oberentfelden, Aarau: Sauerländer Verlage AG.
- Bertelsmann Stiftung (2020): Digitalisierung in der beruflichen Bildung – drängender denn je! Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/2020_Thesenpapier_Digitalisierung.pdf [06.03.2021].
- Bos, W./Eickelmann, B./Gerick, J./Schaumburg, H./Schwippert, K./Senkbeil, M./Schulz-Zander, R./Wendet, H. (2014): ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster, New York: Waxmann.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2020) Lexika/Das Europalexikon/Euregio, aus: Große/Hüttmann/Wehling, Das Europalexikon (3.Auflage), Bonn 2020, Verlag J. H. W. Dietz, online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/das-europalexikon/176832/euregio> [07.09.2021].
- Busse, G./Frommberger, D./Meijer, K. (2016): Internationales Handbuch der Berufsbildung: Niederlande. Bonn: BIBB.
- Cedefop and ReferNet Germany (2018): Vocational Education and Training in Europe – Germany, online verfügbar unter: https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/Vocational_Education_Training_Europe_Germany_2018_Cedefop_ReferNet.pdf [11.06.2021].

- Cedefop and ReferNet Netherlands (2018): Vocational Education and Training in Europe – Netherlands, online verfügbar unter: https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/Vocational_Education_Training_Europe_Netherlands_2018_Cedefop_ReferNet.pdf [11.06.2021].
- DAAD Deutscher Akademischer Austauschdienst (2018): Niederlande: Kurze Einführung in das Hochschulsystem und die DAAD-Aktivitäten 2018, online verfügbar unter: https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen_studien/laendersachstand/niederlande_daad_sachstand.pdf [10.06.2021].
- Dahrendorf, R. (2006): *Homo Sociologicus*. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle (16. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dick, M. (2019): Auf Abwegen – Zur Kritik des Mobilitätsimperativs. In: *Debatte* 2 (2–2019), S. 177–185. DOI: 10.3224/debatte.v2i2.05.
- Diekmann, A. (2016): *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbeck: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Döring, N./Bortz, J. (2016a): Forschungs- und Wissenschaftsethik. In: Döring, N./Bortz, J. (Hrsg.): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*, Berlin 2016, S. 121–139.
- Döring, N./Bortz, J. (2016b): Untersuchungsdesign. In: Döring, N./Bortz, J. (Hrsg.): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*, Berlin 2016, S. 181–220.
- Döring, N./Bortz, J. (2016c): Datenerhebung. In: Döring, N./Bortz, J. (Hrsg.): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*, Berlin 2016, S. 321–578.
- du Bois-Reymond, M. (1998a): European Identity in the Young and Dutch Students' Images of Germany and the Germans, *Comparative Education*, 34:1, 27–40, online verfügbar unter: <https://www.jstor.org/stable/3099584> [18.07.2019].
- du Bois-Reymond M. (1998b): Negotiating National Stereotypes: Dutch Children's Image of Germany and the Germans, *Politics, Groups and the Individual* 7(1/2): 91–106.
- Duo (Dienst Uitvoering Onderwijs) (2020): Offene Bildungsdaten: Berufliche Sekundarschulbildung, Studenten nach Institution, Vorstand, Stadt, Gemeinde, Provinz, Typ mbo 2016–2020. Online verfügbar unter: https://duo.nl/open_onderwijsdata/databestanden/mbo/studenten/studenten-mbo1.jsp [03.03.2021].
- ECVET (2015): *Schritt für Schritt zur qualitätsgesicherten Mobilität*. ECVET-Roadmap. Bonn: Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung.

- Ehlers, U.-D. (2011): Qualität im E-Learning aus Lernericht (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Elo, J./Pörn; M. (2018): Challenges of implementing authenticity of tandem learning in formal language education, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, online verfügbar unter: DOI: 10.1080/13670050.2018.1516188 [16.03.2021].
- ERAC (European and Regional Affairs Consultants), MCON (Dieter Meyer Consulting) (2019): Sozioökonomische Analyse INTERRG VI Deutschland-Niederland. ERAC: s'Hertogenbosch.
- Euregio (o. J.): <https://www.euregio.org> [02.03.2021].
- Euregio (2017): Euregio Rijn-Waal in Cijfers/Euregio Rhein-Waal in Zahlen. Euregio Rhein-Waal: Goch. Online verfügbar unter: https://www.euregio.org/dynamic/media/3/documents/ERW_incijfers_web.pdf [02.03.2021].
- Euregio (2019): Euregio Rijn-Waal in Cijfers/Euregio Rhein-Waal in Zahlen. Euregio Rhein-Waal: Goch. Online verfügbar unter: https://www.euregio.org/dynamic/media/3/documents/ERW_incijfers_web.pdf [02.03.2021].
- Euregio Rhein-Waal/GrenzInfoPunkt (2019): Arbeit/dsmarkt Euregio Rhein-Waal, Arbeitsmarktanalyse. Kleve: Euregio Rhein-Waal/GrenzInfoPunkt. Online verfügbar unter: https://grenzinfo.eu/erw/wp-content/uploads/sites/7/2019/06/Arbeitsmarktanalyse_DE_V1-1-final-6.-Mai-2019.pdf [08.09.2021].
- European Commission (2019): Erasmus+ Annual Report 2018: Online verfügbar unter: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7985705e-41b7-11ea-9099-01aa75ed71a1/language-en> [23.03.2021].
- European Commission (2020): Proposal for a Council Recommendation on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience, 2020/0137, Brussels 01.07.2020.
- European Commission (2020a): Erasmus+ Annual Report 2020 overview factsheet: Online verfügbar unter: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/documents/erasmus-overview-factsheet_de [09.09.2021].
- Flick, U. (2011): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Flick, U. (2016): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Frehe, P./Kremer, H.-H./Kückmann, M.-A. (2015): Instructional Design of Mobilities in Vocational Education – Background, Concepts and Experiences. Detmold: Eusl.

- Frietman, J./Teerling, L./Busse, G. (2001): Die lernende Euregio, Aufbau eines euregionalen Informations- und Erfahrungsnetzwerk zur Stärkung des euregionalen Arbeitsmarkts und der Ausbildungsstruktur: ROC Nijmegen.
- Froschauer, U./Lueger, M. (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: facultas.wuv.
- GOVET (o. J.): 'Motor der Dualen Berufsbildung: Kooperation von Akteuren aus Wirtschaft, Staat und Gesellschaft'. Online verfügbar unter: https://www.govet.international/dokumente/pdf/Stakeholder_DE_2019.pdf [03.03.2021].
- Helfferrich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hövels, B./Kutscha, G. Hrsg (2001): Berufliche Qualifizierung und Lernende Region: Entwicklungen im deutsch-niederländischen Systemvergleich: Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär. – Bielefeld: Bertelsmann, (Berichte zur beruflichen Bildung; H. 246) ISBN 3-7639-0932-X.
- INTERREG: Interreg DE-NL Programme thematic objectives. Online verfügbar unter: <https://interreg.eu/programme/interreg-germany-the-netherlands-in-terreg-deutschland-nederland/> [02.03.2021].
- Jentges, S. und Sars, P. (2019): "Nabijheid benutten in het Leerproces – Het Project Nachbarsprache & Buurcultuur." *Levende Talen Magazine*, 5, pp. 13–16, online verfügbar unter: (2019) <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/view/1928/1535> [16.07.2021].
- KBA (o. J.): Geschiedenis van het netwerk Lernende Euregio (Geschichte des Netzwerks Lernende Euregio): <https://www.kbanijmegen.nl/vec/>. Die Zeitlinien sind online verfügbar unter: <https://www.kbanijmegen.nl/tijdlijnLE.htm> und auch unter <https://tijdlijn.lerende-euregio.com> [15.03.2021].
- KBA (o. J.): Abschlussbericht Bausteine für die euregionale Wirtschaft (2005–2008) Online verfügbar unter: <https://www.kbanijmegen.nl/tijdlijnLE.htm> [27.02.2021].
- KBA Nijmegen (2019): Evaluatieonderzoek Ler(n)ende Euregio. Online verfügbar unter: <https://www.kbanijmegen.nl/tijdlijnLE.htm> [27.02.2021].
- KBA Nijmegen (2021): Tijdlijn. Online verfügbar unter: <https://www.kbanijmegen.nl/tijdlijnLE.htm> [27.02.2021].
- Kennisnet (2017): Vier in balans-monitor 2017: de hoofdlijn. Online verfügbar unter: <https://www.kennisnet.nl/app/uploads/kennisnet/publicatie/vierinbalans/Vier-in-balans-monitor-2017-Kennisnet.pdf?download=1> [06.03.2021].
- Kennisnet (2021): Internetauftritt der niederländischen Bildungsinstitution Kennisnet. Online verfügbar unter: <https://www.kennisnet.nl/> [06.03.2021].

- Keppels, E./Frietman, J./Frietman, L. (2019): Evaluatieonderzoek Ler(n)ende Euregio Eindevaluatie. Projektnummer 2015.447 Nijmegen: KBA.
- Kerres, M./Ojstersek, N./Preussler, A./Stratmann, J. (2009): E-Learning-Umgebung in der Hochschule: Lehrplattformen und persönliche Lernumgebung. In: Dittler, U./Krameritsch, N./Nistor, N./Schwarz, C./Thillosen, A. (Hrsg.): E-Learning: Eine Zwischenbilanz. Kritischer Rückblick als Basis eines Aufbruchs, Münster 2009, S. 101–115.
- Kerres, M. (2018): Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote (5. Aufl.). Berlin: De Gruyter.
- KMK (2017): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf [06.03.2021].
- Kristensen, S. (2001): Learning by Leaving: Towards a Pedagogy for Transnational Mobility in the Context of Vocational Education and Training (VET). *European Journal of Education*, 36(4), 421–430. Online verfügbar unter: www.jstor.org/stable/1503693 [29.05.2020].
- Kristensen, S. (2004): Learning by leaving. Placements abroad as a didactic tool in the context of vocational education and training in Europe. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Kuckartz, U. (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung (3. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kultusministerium (2019): Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums über den Datenschutz an öffentlichen Schulen. Online verfügbar unter: https://it.kultus-bw.de/site/pbs-bw-kroot/get/documents_E1427590149/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/it.kultus-bw/Datenschutz%20an%20Schulen%20nach%20neuer%20EU%20DSGVO/dl-rechtsgrundlagen/VwV-Datenschutz-an-oeffentlichen-Schulen%20.pdf [06.03.2021].
- Kurz, A.; Stockhammer, C.; Fuchs, S.; Meinhard, D. (2007): Das problemzentrierte Interview. In: Buber, Renate; Holzmüller, Hartmut H. (Hg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen. Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2007, S. 463–474.

- Kuszpa, M. A. (2005): Manager lernen mit dem Handy – Erfahrungen mit mobilem E-Learning in der Weiterbildung von Führungskräften (Beitrag 5.9.1). In: Hohenstein, A./Wilbers, K. (Hrsg.): Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis (Loseblattsammlung Grundwerk 2001), Köln 2005, S. 1–3.
- Ladel, S./Knopf, J./Weinberger, A. (2018): Digitalisierung und Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Lamnek, S./Krell, C. (2016): Qualitative Sozialforschung (6. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Lerende Euregio (o. J.): <http://www.lerende-euregio.com/>
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung (6. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- MBO Raad (2019): Feiten en cijfers: Studenten. Online verfügbar unter: <https://www.mбораad.nl/het-mbo/feiten-en-cijfers/studenten> [03.03.2021].
- Medienberatung NRW (2020): Medienkompetenz Rahmen NRW. Düsseldorf: Medienberatung NRW. Online verfügbar unter: https://medienkompetenzrahmen.nrw/fileadmin/pdf/LVR_ZMB_MKR_Broschuere.pdf [06.03.2021].
- MyVETmo (2018a): Handbuch zum Students' Navigator. Erasmus+. Online verfügbar unter: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/f33b7b7e-e005-4119-9fb9-2bc32c4db805/textbook_deutsch.pdf [27.04.2020].
- MyVETmo (2018b): Video-Based Self-Presentation. Erasmus+. Online verfügbar unter: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/33569726-3c54-43aa-bcба-7217217d394d/myVETmo_VBS_Handbook_DE.pdf [30.04.2020].
- NABIBB (2019): Mobil in Europa mit Erasmus+: Daten und Fakten zu Auslandsaufenthalten von Lernenden und Bildungspersonal 2016–2018. Bonn: NA beim BIBB. Online verfügbar unter: <https://www.na-bibb.de/mobil-mit-erasmus> [23.03.2021].
- NRW 4.0 (2018): Lernen im Digitalen Wandel. Unser Leitbild 2020 für Bildung in Zeiten der Digitalisierung. Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf. Online verfügbar unter: https://www.land.nrw/sites/default/files/asset/document/leitbild_lernen_im_digitalen_wandel.pdf [13.03.2021].

- NUFFIC (2017): Statistics VET mobility. Den Haag: NUFFIC. Online verfügbar unter: <https://www.nuffic.nl/en/publications/statistics-vet-mobility/>.
- Raithel, J. (2008): Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Reynolds, T. J./Gutman, J. (1988): Laddering Theory, Method, Analysis, and Interpretation. In: Journal of Advertising Research, Heft 1, 28. Jahrgang, S. 11–31.
- ROC Nijmegen (2008): Sprache & Kultur: Die Niederlande und die Niederländer! Düsseldorf: Geschäftsstelle für EU Projekte und berufliche Qualifizierung der Bezirksregierung Düsseldorf (GEB).
- Sars, P.; Boonen, U. K.; Jentges, S. (2018): Samen elkaars taal en cultuur leren kennen: Het project Nachbarsprache & Buurcultuur. In: Levende Talen Magazine 105/2, 16–20. Online verfügbar unter: <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/view/1770/1377>, [14.07.2021].
- Sars, P.; Jentges, S. (2019): Duitse en nederlandse schoolleiders willen met en van elkaar leren. Samen elkaars taal en cultuur leren kennen: Het project Nachbarsprache & Buurcultuur. In: Levende Talen Magazine/, 12–17. Online verfügbar unter: <https://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/view/1945/1551>, [15.06.2021].
- Schulministerium Nordrhein-Westfalen (2019): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2019/2020. Statistische Übersicht Nr. 408. Online verfügbar unter: www.schulministerium.nrw.de/system/files/media/document/file/quantita_2019.pdf [03.03.2021].
- Sikking D./Vos, J. (2019): Handreiking functionaris voor gegevensbescherming po/vo. Uitleg over de verplichting om een FG aan te wijzen. Kennisnet. Online verfügbar unter: https://aanpakibp.kennisnet.nl/app/uploads/Handreiking_FG_po-vo-1.1.pdf [06.03.2021].
- Sloane, P. F. E. (2007): Berufsbildungsforschung im Kontext von Modellversuchen und ihre Orientierungsleistung für die Praxis – Versuch einer Bilanzierung und Perspektiven. In: Nickolaus, R./Zöller, A. (Hrsg.): Perspektiven der Berufsbildungsforschung – Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis. Bonn 2007, S. 11–60.
- Statista (2020): Digitale Bildung. Online verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/studie/id/72112/dokument/digitale-bildung/> [06.03.2021].
- Stelzer, J. (2021): Digitale Kompetenz – Profile im berufsbildenden Kontext. In: Beutner, M./Pechuel, R. (Hrsg.). Fostering Digitisation and Industry 4.0: Education – Vocation – Industry – Future, Köln 2021 (in Veröffentlichung).

- Stracke, C. (2006): E-Learning und Qualitätsstandards in der Entwicklungszusammenarbeit. In: Ludwigs, S./Timmler, U./Tilke, M. (Hrsg.): Praxisbuch E-Learning. Ein Reader des Kölner Expertennetzwerkes cel_C, Bielefeld 2006, S. 205–218.
- Strüver, A. (2002): Significant insignificance – boundaries in a borderless European Union: Deconstructing the Dutch-German transnational labor market, *Journal of Borderlands Studies*, 17:1, 21–36, DOI: 10.1080/08865655.2002.9695580.
- Strüver, A. (2004): ‘Everyone Creates One’s Own Borders’: The Dutch–German Borderland as Representation, *Geopolitics*, 9:3, 627–648, DOI: 10.1080/14650040490478710.
- Taal Verbindt (o. J.): <https://taal-verbndt.com/de/over-taal-verbndt/>
- Teerling, L. (o. J.): Die berufliche Bildung bei den Nachbarn: Ein Leitfaden für die Zusammenarbeit in der deutsch-niederländischen Grenzregion. Euregio e. V., Gronau, Nijmegen. https://euregio.eu/wp-content/uploads/2020/09/Leidfa-den_Die-berufliche-Bildung-bei-den-Nachbarn.pdf.
- Teerling, L. (2019): Anerkennung und Akzeptanz von Abschlusszeugnissen in der beruflichen Bildung. Eine Spurensuche nach bestehenden und vermeintlichen Problemen in der deutsch-niederländischen Grenzregion. Zweite überarbeitete Auflage. Euregio. Nijmegen
- Tenorth, H.-E.; Tippelt, R. (2007): Beltz Lexikon Pädagogik. 1. Aufl. Weinheim: Beltz (Studium Paedagogik). Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407291455.
- Urdan, T. A./Weggen, C. C. (2000): Corporate E-Learning: Exploring a new Frontier. Online verfügbar unter <http://papers.cumincad.org/data/works/att/2c7d.content.pdf> [27.02.2021].
- Venkatesh, V./Davis, F. D. (2000): A Theoretical Extension of the Technology Acceptance Model: Four Longitudinal Field Studies. In: *Management Science*, Heft 2, 46. Jahrgang, S. 186–204.
- Westerhuis, A. F. (2020): International mobility in apprenticeships: focus on long-term mobility: Netherlands. Cedefop ReferNet thematic perspectives series. Online verfügbar unter: https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2018/international_mobility_apprenticeship_Netherlands_Cedefop_ReferNet.pdf [23.03.2021].
- Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*, Weinheim 1985, S. 227–255.

- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: FQS Forum Qualitative Social Research Sozialforschung, Heft 1, 1. Jahrgang, Art. 22. Online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> [06.03.2021].
- Wordelmann, P. (2009): Berufliches Lernen im Ausland – Stand der Forschung und Desiderata an die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: bwp@: Berufs- und Wirtschaftspädagogik–online. Profil 2. Online verfügbar unter: http://www.bwpat.de/profil2/wordelmann_profil2.pdf [06.03.2021].

Anhang

Anhang I Begriffskompass: Erklärungen zur Terminologie im Gesamtbericht

Tabelle 34: Begriffskompass: Erklärungen zur Terminologie im Gesamtbericht

Begriff	Erklärung
Grundlegende Referenzpunkte/Rahmenverständnis	
Lernende	Im Bericht wird dieser Begriff aus diversen Gründen verwendet. In den Niederlanden werden Jugendliche in den ROCs (Regionale Ausbildungszentren) als das Äquivalent von <i>Studierenden</i> genannt. Dieser Begriff wäre aber im deutschen Kontext irreführend. Das Gleiche gilt für den deutschen Begriff <i>Auszubildende</i>, da er für den schulischen Kontext der beruflichen Bildung in den Niederlanden nicht geeignet wäre. Mit <i>Lernenden</i> bleibt der Fokus auf die Prozesse des Lernens in der beruflichen Bildung, die beispielsweise mit einem Begriff wie <i>Jugendliche</i> nicht gegeben wäre. Dieser Begriff der Lernenden umfasst männliche, weibliche sowie andere Geschlechteridentitäten gleichermaßen.
Lehrende	Mit diesem Begriff wird die Gruppe der Lehrenden genannt, ohne eine männliche oder weibliche Form auswählen zu müssen. Er wird gegenüber Bildungskraft oder Lehrkraft präferiert, da er die pädagogischen und didaktischen Aspekte der Rolle unterstreicht. Schließlich ist dieser Begriff auch ein passendes Pendant für Lernende
Euregio Terminologie	
Euregio	Euregio ist die Bezeichnung der Europäischen Union für die Regionen in der EU, die in Grenzgebieten liegen. Insofern ist dieser Begriff ein politisches Konstrukt. Der Begriff Euregio impliziert die verschiedenen euregionalen Regionen in der EU. Insofern wird im Bericht immer Euregio Rhein-Waal spezifiziert. Euregio E. [aus »europäisch« u. »Region« gebildet] ist ein grenzübergreifender Zusammenschluss lokaler und regionaler Gebietseinheiten der EU auf wirtschaftlichem, kulturellem und gesellschaftlichem Gebiet. Ziel ist es, die Regionen zu vernetzen, den Zusammenhalt und das europ. Bewusstsein der EU-Bürger zu stärken. Besonders gut funktioniert das in der dt.-niederl. Grenzregion. 1958 wurde die erste E. Eschede-Gronau gegrün-

(Fortsetzung Tabelle 34)

Begriff	Erklärung
	det. Solche Kooperationen sind erfolgreich bei grenzüberschreitender Raum- und Bauplanung, gemeinsamen Fremdenverkehrsregelungen oder Abwassersystemen. Es gibt ferner die Möglichkeit, Lehrer für eine länderübergreifende Tätigkeit auszubilden. »E.-Lehrer« unterrichten in den Grenzregionen zweisprachig und konzentrieren sich auf die interkulturelle Erziehung. Eine enge Definition einer E. ist nicht möglich, da jede E. über eine unterschiedliche Organisationsstruktur verfügt (z. B. punktuelle Zusammenarbeit, lose Arbeitsgemeinschaften, parlamentarische Versammlungen oder öffentlich-rechtliche Zweckverbände). Finanziert wird die interregionale Kooperation durch die EU und durch ihre Gemeinschaftsinitiative INTERREG. (Bundeszentrale für politische Bildung, 2020).
Euregio Rhein-Waal	Euregio Rhein-Waal ist die Bezeichnung für die Region, um die es im vorliegenden Bericht geht. Die grenzüberschreitende Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung findet in dieser geographischen Region statt. Sie ist durch die Flüsse Rhein und Waal gekennzeichnet. Nur Euregio allein zu erwähnen wäre irreführend, da es andere Euregios (u. a. zum Beispiel Euregio Maas-Rhein oder Ems-Dollart) gibt, die in verschiedenen Grenzregionen liegen.
Interreg	Interreg Deutschland-Niederland ist ein Förderprogramm der Europäischen Union, das die Zusammenarbeit in der Grenzregion unterstützt. Zusätzlich zur Euregio Rhein-Waal gibt es die Regionen Rhein-Maas-Nord und Ems-Dollart. Das Programm existiert seit Anfang der 1990er Jahre. Für die deutsch-niederländische Grenzregion steht in der Förderperiode 2014–2020 ein Betrag in Höhe von ca. 440 Mio. € zur Verfügung.
Zweckverband	Die Euregio Rhein-Waal ist ein öffentlich-rechtlicher Zweckverband, dem ca. 55 Kommunen und regionale Behörden angeschlossen sind. Hauptanliegen der Euregio Rhein-Waal ist die Verbesserung und Intensivierung der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit in Wirtschaft und Gesellschaft. Im Arbeitsgebiet der Euregio Rhein-Waal ist ein großes Potenzial für eine starke wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung vorhanden. Die Euregio Rhein-Waal bringt Partner zusammen, um gemeinsame Initiativen zu starten und somit Synergieeffekte zu nutzen. (https://www.euregio.org/ueberuns)
Das Netzwerk Ler(n)ende Euregio	
Euregio Mobility und Navigating Euregio Mobility	Im Bericht wird der Begriff <i>Euregio Mobility</i> verwendet, um die Potenziale und die Besonderheiten der Mobilitäten im Netzwerk Ler(n)ende Euregio zu bezeichnen. Der englische Begriff 'Mobility' ist gewählt worden, um ein sprachlich neutrales Wort einzusetzen, und eben kein niederländisches oder deutsches Wort. Das gleiche gilt für den Begriff <i>Navigating Euregio Mobility</i> .

(Fortsetzung Tabelle 34)

Begriff	Erklärung
Euregio Mobility	Der Begriff <i>Euregio Mobility</i> fasst die besonderen Gestaltungserfordernisse in der Bildungsarbeit in der Euregio und versucht die besonderen Chancen von Mobilitäten in der Euregio zu nutzen und davon ausgehend die qualitative Weiterentwicklung der beruflichen Bildung in und für die Euregio aufzunehmen.
Navigating Euregio Mobility	Der Begriff <i>Navigating Euregio Mobility</i> gestaltet Handlungsfelder, die für das Netzwerk Ler(n)ende Euregio entscheidend sind. Zudem bietet <i>Navigating Euregio Mobility</i> Anknüpfungs- und Erweiterungspotenziale zur Ausgestaltung von spezifischen Handlungsfeldern im Rahmen von Mobilitätsprogrammen und fungiert gleichsam als Orientierungs- und Reflexionshilfe, insbesondere für beteiligte Lehrende.
Ler(n)ende Euregio	Die Klammern im Begriff Ler(n)ende Euregio kreieren ein Wortspiel der Wörter für Lernen auf Niederländisch (<i>leren</i>) und Deutsch (<i>lernen</i>). Nur Euregio auszuwählen wäre irreführend, obwohl Ler(n)ende Euregio implizit verstanden werden könnte. Daher wird im Bericht Ler(n)ende Euregio durchgängig verwendet.
Netzwerk Ler(n)ende Euregio	Das Netzwerk Ler(n)ende Euregio bezeichnet alle Akteure und Aktivitäten, die im Netzwerk stattfinden. Im Bericht wird konstant das ‚Netzwerk‘ erwähnt. Dieses Netzwerk hat sich im Laufe der Zeit organisch entwickelt und erweitert. Im Bericht wird durchgängig vom Netzwerk gesprochen, wohlwissend, dass die Entwicklung von diesem Netzwerk auch einen eigenen Prozess durchlaufen ist.
Taal Unie/Taal Verbindt (Sprache Verbindet)	Taal Unie/Taal Verbindt ist der Name der aktuellen Phase der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung vom Netzwerk Ler(n)ende Euregio.
Tandem	Der Begriff Tandem bezieht sich auf den wechselseitigen Austausch zwischen Berufsschulen in der Grenzregion Rhein-Waal. In der aktuellen Pilotstudie bezieht sich der Begriff des Tandems auf die Ebene der Institution, weil jeweils zwei Institutionen in zwei verschiedenen Ländern miteinander kooperieren. Die Lernenden profitieren von dieser Tandemarbeit, indem sie an Bildungsaustauschen teilnehmen, während der sie die Partnerschule und relevante Betriebe besuchen, den Gegenbesuch in der eigenen Schule erleben und vielleicht mitgestalten. Das Gleiche gilt wiederum für die Lehrenden.
Internationale Koordinatoren	Diese Rolle gibt es nur an den niederländischen ROCs. Die internationalen Koordinatoren unterrichten nicht, sondern organisieren, unterstützen und gestalten die internationalen Aktivitäten ihrer Bildungseinrichtungen. Sowohl die Euregio Aktivitäten gehören dazu als auch Erasmus+ Mobilitäten und andere internationale Kontakte.

(Fortsetzung Tabelle 34)

Begriff	Erklärung
Mobilitäten in der Euregio	
Mobilitäten	Mobilitäten kennzeichnen Bildungsaufenthalte im Ausland. Dabei setzen Mobilitäten an unterschiedlichen Zielkorridoren an und sind mit dem Anspruch verbunden, zur gesellschaftlichen Entwicklung beizutragen. Mobilitäten stärken den Zusammenhalt sowie das Demokratieverständnis und bauen Ausgrenzungen ab (vgl. Programmleitfaden Erasmus+). Insgesamt bieten Mobilitäten vielfältige Potenziale und Entwicklungsmöglichkeiten für Jugendliche, Reform und Modernisierung beruflicher Bildung, mögliche Erfahrungen für internationale Perspektiven und Demokratie.
Mobilitätsprogramm	Das Mobilitätsprogramm umfasst den gesamten Prozess einer Mobilität. Wir differenzieren das Mobilitätsprogramm in insgesamt vier Handlungsbereiche: 1) Ziele und Motivation der Mobilität; 2) Organisation der Mobilitäten – Lehrende und internationale Koordinatoren; 3) Mobilitäten in der Euregio; 4) Reflexion und Evaluation.
Mobilitätsphasen	Die vorliegende Studie differenziert die Mobilität in drei Mobilitätsphasen. Phase 1 adressiert die Vorbereitungsphase. In dieser Phase werden nicht nur organisatorische bzw. administrative Vorbereitungen fokussiert, auch berufliche, sprachliche, persönliche oder kulturelle Vorbereitungen werden vorgenommen. Phase 2 umfasst die Durchführung einer Mobilität. Aus Perspektive der Lernenden steht hier die grenzüberschreitende Aktivität im Fokus, im Sinne der Lehrenden die Unterstützung bzw. Begleitung ebendieser Lernaktivitäten. Phase 3 bezieht sich auf die Nachbereitungsphase. Diese Phase zielt vornehmlich auf die Reflexion und Evaluation der Mobilität bzw. der Erfahrungen der Lernenden ab.
Digitalisierung von Mobilitäten	
Digitales Begleitinstrument	Der Begriff ‚Digitales Begleitinstrument‘ basiert im Rahmen der vorliegenden Studie auf einer kontextbezogenen Arbeitsdefinition. Demnach handelt es sich bei einem digitalen Begleitinstrument um eine Lehr- und Lernplattform, die vornehmlich Lehr- und Lernprozesse respektive Mobilitätsprozesse in ihrer Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung digital unterstützt und eine Einbettung in schulische Aktivitäten ermöglicht. Im Fokus stehen hierbei einerseits die Organisation und Verwaltung administrativer bzw. operativer Abläufe. Andererseits wird der individuelle Lehr- und Lernprozess strukturiert unterstützt.
Students Navigator App	Die Students Navigator App dient als exemplarischer Zugang eines digitalen Begleitinstrumentes. Mithilfe ebendieses Instrumentes wird die Dokumentation und Reflexion von Mobilitäten digital unterstützt.

(Fortsetzung Tabelle 34)

Begriff	Erklärung
Video-Based Self-Presentation (VBS)	Die Video-Based Self-Presentation (VBS) stellt exemplarisch ein digitales Werkzeug im Rahmen der Selbstreflexion von Mobilitäten vor, das als eine Möglichkeit zur Unterstützung von diversen Aufgabenbearbeitungen sowie selbstreflektierender Prozesse im Kontext von Mobilitäten, explizit in der Phase der Nachbereitung, eingesetzt werden kann.

Anhang II Das Bildungssystem in den Niederlanden

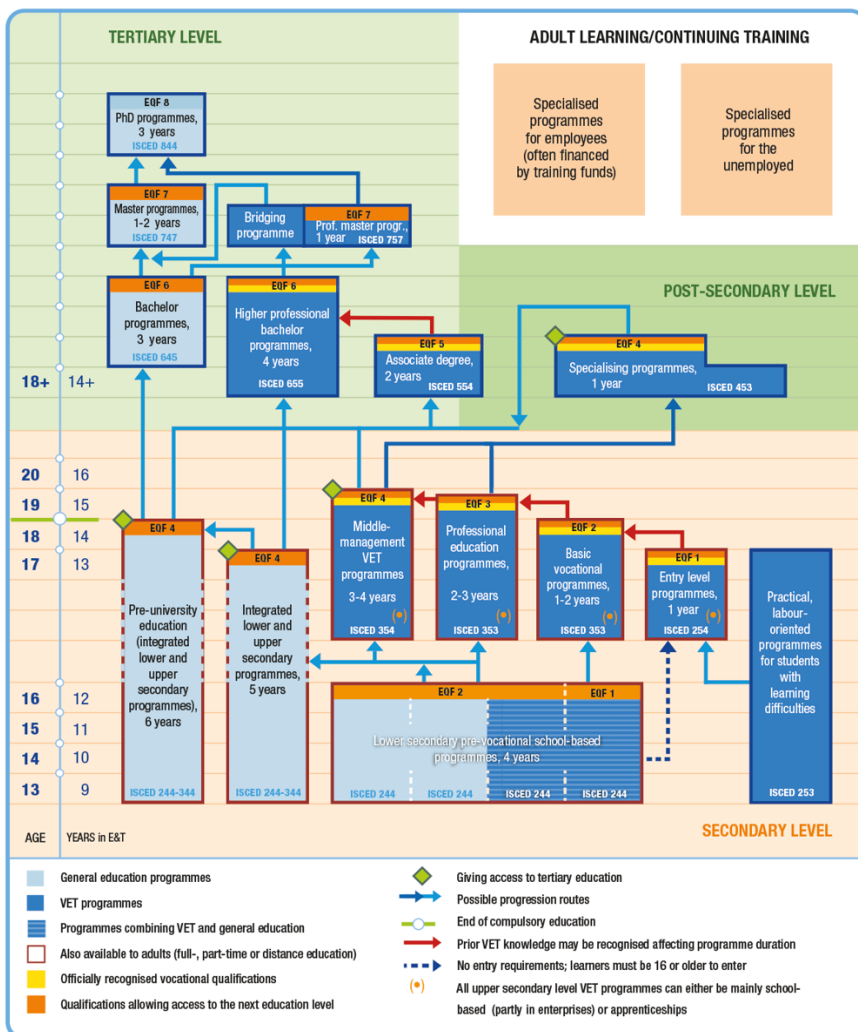


Abbildung 18: Das Bildungssystem in den Niederlanden (Quelle: Cedefop and ReferNet Netherlands: www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/netherlands-2019)

Anhang III Das Bildungssystem in Deutschland

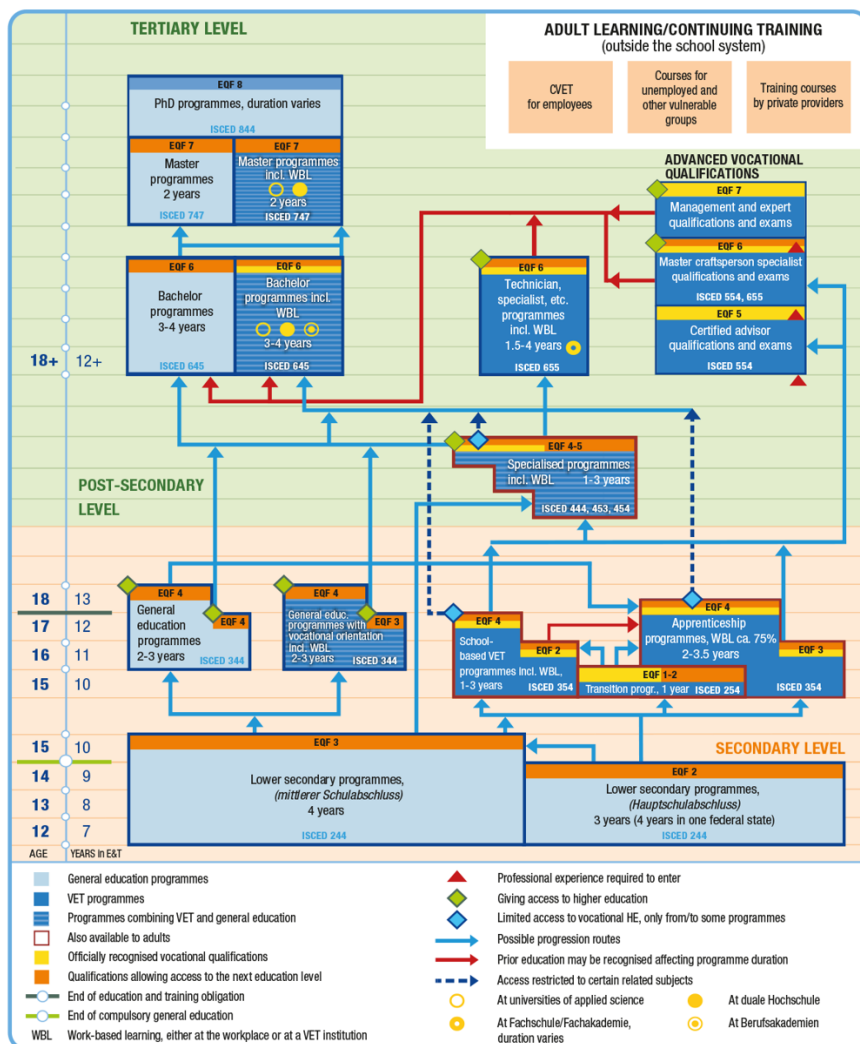


Abbildung 19: Das Bildungssystem in Deutschland (Quelle: Cedefop und ReferNet Germany: www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/germany-2019)

Anhang IV Euregio Mobility: Shaping a framework for mobilities and exchanges: A toolkit for learners, teachers and vocational colleges

This toolkit is designed to support vocational and education training (VET) colleges in the various stages of planning, carrying out and reflecting upon exchanges and mobilities between VET colleges in the Rhine-Waal cross-border region. It provides practical suggestions as well as guidelines for approaches to exchanges. This toolkit is specifically for learners, teachers, members of school leadership and international coordinators.

The characteristic features of *Euregio Mobility* within the Rhine-Waal cross-border region, within the Learning Euregio Network, will be outlined in a first step, before moving onto describing a framework for shaping mobilities and exchanges.

Euregio Mobility involves these characteristic features:

Strengthening contacts within the regional area

The strengthening of contacts within the regional and local area takes place through the exchange between and amongst learners and teachers, and through the switching of roles between the host role and the guest role. This occurs because of the exchange element of the mobility, which features a tandem structure of two VET schools working together in the Rhine-Waal cross-border region between Germany and the Netherlands, as well as regular vocational skill competitions. Additionally, there are company visits and cultural and social activities.

Developing competences

Participants have the opportunity to develop a range of competences in the tandem exchanges: social competence through engaging with the group from the neighbouring country; VET competence through discovering how training in their field operates in the neighbouring country, linguistic competence by finding their way in another linguistic context; intercultural competence through experiencing daily situations in the neighbouring country, and 'hidden competences' through engaging in new experiences.

Embedding Euregio Mobility through the activities of the Euregio participants

Motivated and committed teachers and other participants organise and support the tandems and exchanges and contribute to the organisational, curricular and logistical success of the cross-border exchanges. They carry out the planning, the visit itself and the reflection on the exchange. Their contribution is essential.

A cooperative approach

A cooperative approach is evident in the work within the tandems. Shared curricular interests facilitate the cooperation between the teachers, which continue across many years in some cases. With continuity in the membership of the tandems, the tasks for planning and organisation of the exchange visits can be allocated quickly and efficiently.

Teachers and learners working together

Preparing for the cross-border exchange work with the tandems is a joint experience shared by learners and teachers. Both groups may encounter new experiences, and both groups switch between the role of host and the role of guest within the tandem exchange.

Embedding the exchange in the curriculum

The connection between the tandems and shared curricular interests in the tandem groups means that teachers and learners have similar interests, and the company visits can be tailored to the interests of the groups. Embedding the tandem within the curriculum in this way also indicates the potential labour market in the cross-border region very clearly.

An accessible opportunity

The accessibility of the learning opportunity in the cross-border tandems in the Euregio Rhine-Waal is a defining feature of the Learning Euregio tandems. For the learners accessibility is made possible since the financing and planning is organised, at least in part, by the teachers, and the tandem visits are relatively short in duration. *Euregio Mobility* therefore represents an accessible cross-border exchange opportunity.

These are some of the main characteristics of *Euregio Mobility*, and indicate the potential for offering cross-border VET exchange experiences to learners and teachers. In the next step, a framework or toolkit for shaping mobilities is presented, including key stages and decisions in a VET school's decision to engage

in cross-border VET exchanges between Germany and the Netherlands. The toolkit covers the following four main areas:⁹⁸

- **Part One: Outlining the aims and motivation of the mobilities and exchanges**
- **Part Two: Organising the exchanges – teachers and international coordinators**
- **Part Three: Implementing mobilities and exchanges in the Euregio Rhine-Waal cross-border region**
- **Part Four: Reflecting and evaluating**

Part One: Outlining the aims and motivation of the mobilities and exchanges

Part One involves setting aims and identifying key motivations for the exchange or mobility, which will influence the decision-making processes in other areas. Considerations take place at the institutional level with regard to identifying potential exchange VET colleges and to integrating the mobility within the VET courses involved.

At this stage, VET colleges and teachers can access guidance and support from the Euregio Management Team, in particular the project managers for VET colleges in the Netherlands and Germany respectively. This applies to new mobilities and exchanges. For VET colleges with an established exchange, the main contact partners will be the teachers involved at both colleges in the tandem.

Whether the exchange is a new one or already established, initial contacts can be made at this point with companies and institutions that might consider hosting visits from the exchange group.

A shared understanding of the mobility and its aims, which is jointly communicated and reflected upon by the teachers and the international coordinators at the VET colleges involved, will help to embed the mobility within the institutions and the network and to implement the planned mobility.

Further questions include the extent to which, if at all, the mobilities can be interwoven into activities at the VET college and into teaching processes? Important practical questions, such as the duration of the mobility, will be considered by the partner institutions.

⁹⁸ The elements in the text are based on the following sources:

ECVET (2015); Frehe/Kremer/Kückmann (2015); Kristensen (2004); MyVETmo (2018); Wordelmann (2009).

In this context, establishing the learning and teaching goals is an essential step. These goals are not fixed, but remain flexible to the needs of the individual learners and the particular circumstances at each location.

These goals will include discovering more about the neighbouring country and the cross-border region. What are the cultural, work-related and linguistic characteristics of the neighbouring country? Which similarities and differences between the two countries can be identified?

The willingness of the learners to participate is a pre-requisite for a mobility. For this reason, it is useful to highlight the potential learning opportunities and possibilities of the mobility. For established mobilities, one option is to invite former participants to speak about an earlier trip. Learners may develop their competences further in terms of their personal, work-related, cultural and linguistic potential. The understanding the learners have of the mobility is essential, and can be reflected in discussions between the learners and teachers involved.

Identifying specific characteristics among the group of learners will also help to outline the level and type of engagement with individual learners that will be most suitable before, during and after the mobility.

Finally, at this point it is timely to begin considering which (digital) tools, processes and instruments could be used to document and reflect upon the experience of the mobility. More information about this is available in Part Four: Reflecting and evaluating.

The main elements included in Part One: Outlining aims and motivations are presented in the following table.

Table 35: Part One: Outlining aims and motivations

Field of activity	Part One: Outlining aims and motivations
Aims, content and tasks	• Integrating the exchange or mobility programme into the content of the vocational courses, into activities at the VET college and into teaching processes; • Setting the duration and the scope of the exchange or mobility; • Framing the cooperation and communication between all participants at the institutions and those within the Learning Euregio Network; • Contacting the Euregio Management Team for support and possible matching with a suitable VET college in the cross-border region; • Defining the overarching learning and teaching goals (for example, identifying key areas, developing an understanding of mobility);

(Continuing table 35)

Field of activity	Part One: Outlining aims and motivations
	• Identifying particular characteristics of the neighbouring country (similarities and differences); • Identifying the opportunities and the potential within the mobility or exchange; • Identifying the group of learners who will participate in the mobility or exchange; • Deciding upon the type and level of intensity of supervision by teachers; • Considering potential approaches to evaluating and reflecting upon the mobility or exchange.
Key questions	• To what extent can programmes for the mobility or exchange be integrated into activities at the institution and into teaching processes? • What should the duration of the mobility or exchange be? • How will the cooperation and the communication between the participating teachers be structured and framed? • What kind of ideas and concepts related to mobility and exchange do the participating teachers and learners have? • Which teaching and learning goals have the teachers identified in the context of the mobility or exchange? • What do the learners know about the neighbouring country? What particular characteristics does the neighbouring country have in terms of culture, training and work, language and so on? What are the similarities and the differences? • How can the target group of learners be described? What is the optimal amount of support for the learners during the mobility or exchange? • What is the potential of mobility programmes for learners in terms of their personal, vocational, cultural and linguistic development? • Which processes, instruments and tools can be identified to record, evaluate and reflect the learning experiences and learning outcomes?
Possible tools, instruments and approaches	• Agreeing on key issues internally and cross-border; • Ensuring sufficient communication between participants; • Conducting research; • Compiling reports, and • Holding discussion forums.

Part Two: Organising the exchanges – teachers and international coordinators

Organising the exchanges involves internal communication (within the VET institution, between colleagues, the school leadership and learners), as well as external communication (with the partner institution in the tandem, and also with external participants such as companies, Learning Euregio network members

and so on). As such, the organising processes take place at the interface of the exchange, and require effective and flexible communication.

Some, although not all, VET colleges in the Netherlands have international coordinators, who support mobilities of all kinds within their institution. This role does not exist in the same way at the VET colleges in Germany.

One of the initial tasks is to clarify areas of responsibility for the exchange. This task may be more time-consuming when setting up a new exchange. In established exchanges, these decisions may have become part of the routine of the exchange. These decision-making processes may also highlight cultural differences and differences in working practices at the VET colleges in the cross-border region.

Identifying contact partners at this point means that everyone involved in the mobility or tandem knows whom to contact when questions arise. Defining and allocating tasks within the mobility or partnership at this point will outline the scope of the exchange and anticipate tasks.

In addition, preparations within the VET institutions, including allocating work tasks and roles during the exchange visit programme, are undertaken at this point. Useful tools at this stage could include check lists, to do lists, as well as other types of documentation (which will then be useful for later visits). These tools also support the decision-making processes.

Certain documents are required for the mobility, such as the mobility agreement or other documents that are required for insurance purposes, for example. Less formal documents are also important, such as agreements between the VET colleges regarding shared learning goals.

A mobility or partnership agreement is a positive signal of trust and a key indicator of the quality of mobilities. ECVET provides a form for this purpose, in English and in German, which includes a general framework for effective cooperation. It outlines answers to questions such as: Where can I get advice and further information if there are questions or problems?

At this point the participants in the mobility or tandem partnership will begin to contact companies and institutions in the cross-border region in order to organise relevant visits for the exchange group. Which types of company and institution will be most appropriate for the group of learners? How can the initial contact be made? How will any problems and challenges that might arise during the course of the mobility be addressed?

A further area for discussion is the dissemination of information, both at the VET colleges and in the Learning Euregio network. Events, presentations and informative material need to reflect the different target groups (learners, parents

and guardians, companies, network members, interested members of the public and so on).

Logistical factors range from questions related to travel arrangements and accommodation, insurance requirements and possible financial assistance. Negotiating time away from their training company and from their VET institution for the duration of the mobility is a key factor for learners.

The organisational tasks lie mainly in the responsibility of the teachers and international coordinators, and involve the sustainable development of an organisational and strategic infrastructure between the respective VET institutions as well as within the Learning Euregio network. Reciprocity between the partners involved is essential in this context.

Table 36: Part Two: Organising the mobilities and exchanges – teachers and international coordinators

Field of activity	Part Two: Organising the mobilities and exchanges – teachers and international coordinators
Aims, content and tasks	• Allocating areas of responsibility; • Identifying relevant contact partners at the VET colleges and in the Learning Euregio network; • Defining and agreeing upon specific tasks and activities; • Managing the relevant documentation (exchange agreements and so on); • Contacting companies and institutions in both neighbouring countries to negotiate and organise visits with the group of learners; • Setting up communication channels and processes; • Making logistical arrangements (travel, insurance, financing).
Key questions	• Which organisational arrangements are required within the educational institutions before the exchange takes place? • Which documents are required? (Exchange agreements, partnership agreements and so on); • How, when and where will information and dissemination activities for learners, teachers, parents, guardians and companies take place? What kind of preparation is required? • What potential contacts are there with companies and institutions in the cross-border region? How can initial contacts be set up? • Which logistical factors are relevant?
Possible tools, instruments and approaches	• Documenting the discussions that take place within each VET institution and the cross-border discussions; • Agreeing decisions with the participants; • Carrying out relevant research; • Writing reports on the experience; • Discussing the mobility or exchange; • Compiling relevant to-do lists and check lists; • Possibly using brainstorming activities and mind maps.

Part Three: Implementing mobilities and exchanges in the Euregio Rhine-Waal cross-border region

The third field of activity is at the core of the mobility programme. It examines the mobilities in the Euregio Rhine-Waal cross-border region, divided into three phases: preparing the mobility, implementing the mobility and reflecting on and evaluating the mobility.

Developing a pedagogical approach is essential because the mobility is embedded in the ongoing learning and teaching processes. The engagement between teachers and learners depends on the respective situations that occur before, during and after the mobility. The level of this engagement depends on the agreed teaching and learning goals, as well as on the individual needs of the learners.

A key feature of the mobility is the focus on the learners themselves, and involves formulating learning goals and expected learning outcomes, as well as selecting tools and instruments to support the learners in reflecting upon their experiences throughout the mobility.

Phase 1 – Preparing the mobility

The preparation phase focuses on identifying and reflecting upon personal strengths. A key element of the personal development of the learners relates to their self-perception. The following questions can be used as a guide for reflection for the learners:

- Which particular learning goals would I like to work on, in terms of my personal, cultural, work-related and linguistic development?
- What is my motivation for participating in the mobility or exchange?
- What are my strengths?
- In which areas could I develop my strengths further?
- How would one of my friends describe me?

In addition, there are considerations concerning cultural, work-related, practical and psychological preparation for the mobility or exchange. From the teacher perspective, the following suggestions could be useful.

a) Linguistic preparation:

- Discussing helpful communication strategies in the language of the neighbouring country, including using online dictionaries and translation tools, using non-verbal communication, or choosing to use English. The lists of vocabulary for specific vocations, produced by the Learning Euregio Network, can be useful in this context.

- b) Cultural preparation:
 - Discussions related to cultural differences and differences in the working cultures of both countries in the cross-border region.
- c) Work-related preparation:
 - Preparing exploratory discussions about differences in working methods, techniques and organisational approaches differences in the neighbouring country.
- d) Practical preparation:
 - Preparations concerning issues such as transport arrangements, insurance provision and relevant documents.
- e) Psychological preparation:
 - Preparations concerning possible difficulties or problems during the mobility, and suggested strategies for dealing with them.

In addition, questions may arise in this context about how to integrate the experiences of the mobility into teaching and learning processes.

Phase 2 – Implementing the mobility

In the second phase, the cross-border activities are the main focus for the learners. The teachers can respond flexibly to the need for support or guidance in this phase. During this phase the learners find out as much as possible about their training course in the neighbouring country and begin to analyse similarities and differences. During this time the learners can begin to choose to use blogs, vlogs, learning journals or similar tools to document their experiences. Regular exchanges between teachers and learners can help to guide the process of navigating the mobility or exchange, and will also highlight if any learners need more support or guidance.

Phase 3 – Reflecting upon and evaluating the mobility

The learners reflect actively on their experience. Their task is to organise and present these reflection processes and they select suitable tools for reflection to do this.

This phase supports the learners in reflecting upon and ordering the range of experiences they have had during the mobility or exchange in the cross-border region. These reflections can form the foundation for further work-related considerations in the future. Learners select a reflection instrument, or a selection of them, that works best for them.

Learners also reflect upon the expectations of the mobility and the learning goals and aims. To what extent were all the goals achieved? To what extent were the expectations met? In which areas could the learners continue to develop further? Teachers may choose to reflect at this point on the concepts that were developed for teaching goals and content.

The following suggested questions could support reflection, for example:

- To what extent did you find the experience enriching? Please provide some examples.
- What did you find particularly interesting at the visits to VET colleges and companies?
- How would you describe your interaction with learners and other colleagues from the neighbouring country?
- Which challenges and difficulties did you identify?
- How would you describe the support and guidance from the teachers? To what extent was it helpful? What further support would you suggest?

The main features of implementing mobilities and exchanges in the Euregio Rhein-Waal are summarised in the following table.

Table 37: Part Three: Implementing mobilities in the Euregio Rhine-Waal

Field of activity	Part Three: Implementing mobilities and exchanges in the Euregio Rhine-Waal
Aims and content	• Designing and preparing a suitable pedagogical and didactic approach; • Identifying the particular characteristics of the mobility or exchange; • Agreeing on teaching and learning goals; • Deciding upon and defining the scope of the support available from the teachers before, during and after the mobility or exchange; • Developing a learning concept for the three phases of the mobility or exchange, and • Creating learning material. Before the mobility • Setting individual goals, defining expectations analysing personal strengths and weaknesses; • Placing the focus on the learners; • Preparing the learners in terms of the potential cultural, practical, psychological, and vocational factors. During the mobility • The focus of the learners is on the cross-border activities; • The teachers' focus is on supporting the learners;

(Continuing table 37)

Field of activity	Part Three: Implementing mobilities and exchanges in the Euregio Rhine-Waal
	• Analysing and exploring the particular vocational and education training profile; • Documenting the experience; • Allocating the relevant amount of support; • Providing and suggesting solutions when challenges and difficulties arise. After the mobility • Processing self-reflection; • Identifying suitable tools for reflection; • Reflections on future vocational decision-making; • Reflection upon the pre-defined learning goals, expectations and learning outcomes; • Reflecting upon competences that have been developed.
Key questions	• Which individual learning goals would you like to follow in terms of your personal, cultural, linguistic and vocational competences? • What is your motivation to take part in this mobility? • Where do you see your strengths and in what type of situations do you recognise them? • Identify areas which you could further develop. • How would your best friend describe you? • What are your areas of responsibility? • Which activities did you particularly enjoy? • In which ways was the experience enriching for you? Please give examples. • What did you find particularly interesting in terms of the work context? For example, during visits to companies and VET institutions? • How would you describe your interactions with teachers, learners and other contacts during your visit to the neighbouring country? • Which challenges and difficulties did you experience?
Examples of possible tools and instruments	• Brainstorming and mind maps • Learning journals • Analysing strengths and weaknesses • Writing and working with a checklist • Developing interactive learning material such as videos, photos blogs and so on • Setting up discussion groups • Discussing feedback and reflection • Visualising the learning experience • Compiling a portfolio • Developing descriptions of occupations • Using role play • Preparing and giving presentations

Part Four: Reflecting and evaluating

Reflecting upon and evaluating the mobility or exchange, using various relevant perspectives (the learners, the teachers, the international coordinators, the Learning Euregio Network, for example) contributes to the further success and sustainability of the exchanges and mobilities within the network. This is Part Four of this toolkit for framing mobilities and exchanges. The responsibility for this area lies with the learners and also with the teachers, international coordinators and the senior leadership teams at the VET colleges.

This area focuses on identifying successful factors and further potential, as well as challenges. These can relate to personal, organisational and communication processes within the VET institutions, within the tandems, with companies and also with other participants in the Learning Euregio Network.

Evaluation instruments could include assessing quality criteria in the form of a check list, for example, which could be a starting point for further qualitative evaluations using feedback discussions with tandem partners. Questionnaires are a further option.

The following key points could be used to offer a general overview of a mobility or exchange, while still offering flexibility for particular characteristics at each location as well as in the network. Examples of the criteria could include:

- Integrating the mobility into the VET course and/or activities;
- Defining the learning aims and objectives and expectations;
- Deciding upon the scheduling and the duration of the mobility;
- Clarifying who is responsible for what, working together with participants, defining communication channels;
- Preparing the required documents and agreements and other administrative tasks;
- Organising logistical arrangements;
- Designing and setting out relevant information materials;
- Arranging for individualised elements of the mobility or exchange;
- VET-related, linguistic, personal, cultural, psychological preparation, as well as setting out clear goals and expectations;
- Developing pedagogical and didactic concepts for learning content and appropriate methods;
- Defining learning goals;
- Providing pedagogical support and guidance for the learners before, during and after the mobility or exchange;
- Documenting the experience: using a variety of tools for documentation;

- Reflecting upon the knowledge and skills gained, as well as on competences developed and using tools for reflection;
- Reflecting and evaluating on the mobility programme or exchange as a whole, considering strategic and operative elements;
- Considering areas for further development and improvement.

The following table offers a summary of Part Four: Reflecting and evaluating.

Table 38: Part Four – Reflecting and evaluating

Field of activity	Part Four: Reflecting and evaluating
Aims and content	• Reflecting and evaluating at a strategic level; • Quality assurance of the mobility programme; • Sustainability and transparency of the mobilities in the network; • Highlighting the potential and the challenges in the mobility or exchange; the factors involved in success and the factors that require development regarding processes related to individuals, organisations and communication, and • Defining quality criteria.
Key questions	• When should the final reflection or evaluation take place? What should its scope be? Who is involved? • What content should be included? • Which instruments will be used? • To what extent can areas for improvement and development be identified? • To what extent can the success of the mobility be determined? • To what extent does the mobility contribute to the quality assurance and to the significance of the network?
Examples of possible tools and instruments	• Checklist; • Quality criteria; • Formative and summative evaluations; • Qualitative instruments and methods, including discussion groups; • Feedback and reflection discussions, and • Quantitative instruments and methods, such as questionnaires.

Angaben zu den Autor*innen



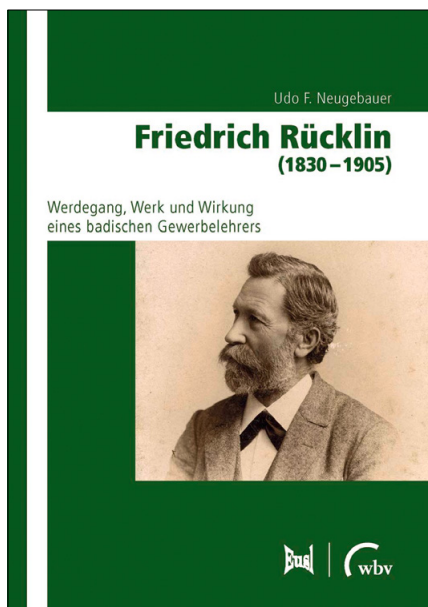
Professor H.- Hugo Kremer ist Inhaber der Professur für Wirtschaftspädagogik, insbesondere Mediendidaktik und Weiterbildung an der Universität Paderborn. Seine Forschungsinteressen beinhalten sowohl Innovationen in der beruflichen Bildung, digitale Lehr- und Lernprozesse an beruflichen Schulen als auch Inklusion an beruflichen Schulen in Deutschland. E-Mail: hugo.kremer@uni-paderborn.de



Frau Jana Stelzer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik an der Universität Paderborn. In ihrer Dissertation untersucht sie digitale Lehr- und Lernprozesse an beruflichen Schulen. Weiterhin liegen ihre Forschungsinteressen im Bereich Peer Mentoring und in den Auswirkungen der Covid-19 Pandemie auf berufliche Bildung in Deutschland. E-Mail: jana.stelzer@uni-paderborn.de



Dr. Stephanie Wilde ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik an der Universität Paderborn. Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich vergleichender beruflicher Bildung, interkultureller Kompetenz und der Rolle von Sprache(n) in Bildungsprozessen. E-Mail: stephanie.wilde@uni-paderborn.de



2021, 285 S., 39,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7008-7
Auch als E-Book

Udo F. Neugebauer

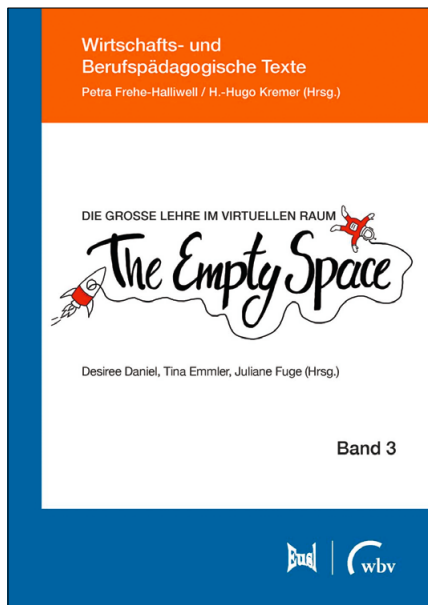
Friedrich Rücklin (1830 - 1905)

Werdegang, Werk und Wirkung eines badischen Gewerbelehrers

Der badische Gewerbelehrer Friedrich Rücklin (1830-1905) gilt als Pionier der später Berufs- und Wirtschaftspädagogik genannten Fachdisziplin. In der vorliegenden Untersuchung wird auf der Basis von Archivrecherchen und aus einer heuristischen Perspektive seine (berufliche) Biografie rekonstruiert. Rücklins Werke und berufspädagogischen Konzepte werden einer kritischen Analyse unterzogen. Anschließend werden die verschiedenen fachbezogenen Rezeptionen seines Wirkens in mehr als 100 Jahren nachgezeichnet. Die abschließende persönliche Würdigung Rücklins diskutiert seinen Status als „Klassiker“.

Ein ausführliches Verzeichnis sichert die Primär- und Sekundarquellen der historisch-biographischen Untersuchung. Die ergänzenden Brieftranskriptionen und historischen Erläuterungen zu den schulisch-institutionellen Spezifika des Großherzogtums Baden im Anhang betten die Analysen in ihren historischen Kontext ein.

wbv.de/eusl



Wirtschafts- und Berufspädagogische Texte, 3
 2021, 210 S., 39,90 € (D)
 ISBN 978-3-7639-6990-6
 Auch als E-Book

Desiree Daniel, Juliane Fuge, Tina Emmmler (Hg.)

Die große Lehre im virtuellen Raum: The Empty Space

Der Titel des vorliegenden Sammelbandes: „Die große Lehre im virtuellen Raum: The Empty Space“ spielt lautsprachlich mit den Begriffen der „Lehre“ und „Leere“ und ist nicht zufällig so gewählt. Zwischen On-line-Meetings, Breakout Rooms, Etherpads und Open Source Documents ist eine (a) synchrone Lehre sowohl Experimentierfeld für die Gestaltung von digitalen Lehrformaten als auch Hoffnungsträger, Kontakte dort herzustellen, wo sie für die Aufrechterhaltung von Bildungschancen unabdingbar sind, aber eben nur im virtuellen Raum gepflegt werden dürfen. Obwohl konzeptionelle Überlegungen und Strategien zur Förderung von Medienkompetenz bereits seit vielen Jahren entwickelt und publiziert werden, hat die Corona-Situation gezeigt, dass viele Überlegungen zu kurz greifen oder schlichtweg in der Praxis nicht realisierbar sind.

Der vorliegende Sammelband möchte sich vor allem jenen didaktischen Formaten zuwenden, die in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Hochschullehre mit einem Fokus auf den virtuellen Raum entwickelt worden sind und sich während der vergangenen Online-Semester als praktikabel bewährt haben. Das Ziel ist es die verschiedenen Angebote zu systematisieren und aus einer Lehrperspektive zu reflektieren.

wbv.de/eusl

Diese Publikation richtet den Blick auf Mobilitäten und Bildungsarbeit in der Grenzregion Rhein-Waal. Es wird eine Bestandsaufnahme zur Zusammenarbeit in der Berufsbildung im Rahmen des Netzwerks Ler(n)ende Euregio vorgestellt und auf dieser Basis Tandemaustausche zwischen berufsbildenden Schulen in den Niederlanden und in Deutschland fokussiert. Weiterhin wird der mögliche Beitrag von digitalen Instrumenten in Mobilitäten in der beruflichen Bildung, auch mit Blick auf die Covid-19 Pandemie, analysiert.

Mit den beiden Konstrukten „*Euregio Mobility*“ und „*Navigating Euregio Mobility*“ werden sowohl die Ziele und das Potenzial solcher Mobilitäten in der Grenzregion Rhein-Waal als auch ihre Umsetzung dargestellt.

Das Forschungsprojekt arbeitet mit drei ausgewählten Tandemaustauschen zusammen, explizit mit jeweils einem Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen und einem ROC in den Niederlanden. Alle Schulen befinden sich in der Grenzregion Rhein-Waal. Die drei Tandempartnerschaften sind in die folgenden Bildungsgänge organisiert: Einzelhandel, Erzieher/-in und Gartenbau.

Die Publikation liefert Argumente für eine breite Palette an Mobilitäten für Lernende und Lehrende, die als Multiplikatoren für die eigenen Schulen agieren können. Der Austausch zwischen den Lehrenden ist bedeutend und kann die Nachhaltigkeit der Zusammenarbeit sichern. Die Struktur der Tandempartnerschaften (relativ kurze Zeitdauer, Planung durch die Lehrenden) ermöglicht eine zugängliche, niederschwellige Partizipation von Lernenden, die über die Grenze gehen und denken.

Ein Eustl-Titel bei wbv Publikation



ISBN: 978-3-7639-7243-2