

Mobilitätskultur in der Europäischen Union – Erwartungen und Motive

Günter J. Friesenhahn

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Koblenz

Abstract

Mobilitätsprogramme gehören seit 25 Jahren zu den bedeutenden Initiativen und Strategien, um Bürger/-innen das EU-Europa als Lern-, Beschäftigungs- und Erfahrungsraum attraktiver zu machen. Diese Programme verdanken sich auf der strukturellen Ebene im Wesentlichen ökonomischen Prämissen, können aber durchaus auch auf der persönlichen Ebene fruchtbare interkulturelle Lernprozesse entfalten und als notwendige Basis für das Konzept einer europäischen Bürgerschaft angesehen werden. Die Teilnahme an Mobilitäts-Programmen hängt stark von der persönlichen Lebenssituation der jungen Menschen ab. Aktuell hat Mobilität wieder Hochkonjunktur. Die proklamierte Gleichrangigkeit von beruflicher Bildung und wissenschaftlichem Studium sucht nach Wegen der Anerkennung und Validierung von Kompetenzen. Mithilfe von Qualifikationsrahmen sollen Kompetenzen transnational vergleichbar werden. Die damit verbundene Standardisierung ist für Soziale Arbeit nicht nur schwierig zu handhaben, sondern grundsätzlich problematisch.

1. Feierlicher Einstieg

Das EU-Programm Erasmus feierte 2012 seinen 25. Geburtstag.

Was 1987 mit ca. 3000 Studierenden begann und im Studienjahr 2011/12 bei mehr als 250.000 Nutzern angekommen ist, ist in den Worten der EU-Kommissarin Androulla Vassiliou EU-Kommissarin für Bildung, Kultur, Mehrsprachigkeit, Jugend und Sport, eine der größten Erfolgsgeschichten der Europäischen Union:

Part of

Elsen, S. & Aluffi Pentini, A. (Eds.). (2013). *Gesellschaftlicher Aufbruch, reale Utopien und die Arbeit am Sozialen*. bu.press.

<https://doi.org/10.13124/9788860461049>



Es ist unser bekanntestes und beliebtestes Programm. Über Erasmus-Austausche können Studierende ihre Fremdsprachenkenntnisse verbessern und Kompetenzen wie Anpassungsfähigkeit erwerben, was ihre Beschäftigungschancen erhöht. Ferner erhalten Lehrende und anderes Bildungspersonal die Möglichkeit, zu sehen, wie Hochschulbildung in anderen Ländern funktioniert, und die besten Ideen mit nach Hause zu nehmen.

Kommissions-Präsident Jose´ Manuel Barroso fügte hinzu:

Erasmus hat eine enorme Wirkung entfaltet; nicht nur für die einzelnen Studierenden, sondern auch für die europäische Wirtschaft insgesamt. Da das Programm Lehre von hoher Qualität und ein modernes Hochschulwesen mit engeren Kontakten zwischen Hochschuleinrichtungen und Unternehmen fördert, hilft es uns, die Diskrepanz zwischen vorhandenen und nachgefragten Qualifikationen abzubauen. Darüber hinaus vermittelt es jungen Menschen das Vertrauen und die Fähigkeit, in anderen Ländern mit den passenden Arbeitsplätzen zu arbeiten, anstatt in einem Land festzusitzen, in dem es keinen Bedarf für ihre Qualifikation gibt. (<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/12/83&format=HTML&aged=0&language=DE&guiLanguage=en>)

Erasmus und die dann folgenden Programme, insbesondere das 1988 gestartete Programm „Jugend für Europa“ waren aus der Sicht der Verantwortlichen des 1985 gegründeten European Centre for Community Education – ECCE geradezu ideale Instrumente, um die Ziele von ECCE umzusetzen: Europa als soziale Gemeinschaft zu fördern, multilaterale Austauschprogramme anzuregen, zu entwickeln und zu fördern und schließlich interkulturelle Lernmöglichkeiten für Fachkräfte der Sozialen Berufe einzurichten (http://www.ecce-net.eu/will_en.html).

Zeitgleich mit der Einführung von Erasmus 1987 führte das ECCE unter der Leitung von Terry May, Günter J. Friesenhahn, Liliana Dozza und Friedrich W. Seibel das erste multilaterale Trainings-Seminar zum Thema „International Youth Exchange and Intercultural Learning“ durch, dem in den Folgejahren noch mehrfach wiederholt wurde.

Es gab – so kann man das rückblickend resümieren – eine Art euphorische europabezogene Aufbruchsstimmung, die – aus heutiger Sicht – nicht frei von idealistischen Vorstellungen war. Diese Aufbruchsstimmung wurde auch genährt von damaligen Neu-Akzentuierungen einiger Politikbereiche in der EU. Pietro Adonnino legte für dem ein Jahr zuvor vom Europäischen Rat eingesetzten Ad-hoc-Ausschuss „Europa der Bürger“ 1985 einen Bericht vor, in dem er darlegte, wie aus Sicht der europäischen Institutionen die Bürger die EU im Alltag erfahrbar gemacht werden könnte. Diese Perspektivenerweiterung hin zu den BürgerInnen Europas hatte mit der Erkenntnis zu tun, dass der ökonomische und politische Integrationsprozess Europas ohne flankierende soziale und bildungsbezogene Maßnahmen fragmentarisch und instabil bleiben mußte. Anstelle eines Europas der undurchsichtigen, bürokratischen Institutionen sollte ein „Europa der Bürger“ wachsen, in dem sich die Menschen kennen lernen, kulturelle Unterschiede wertschätzen, mobil sind und zugleich über eine Bejahung der europäischen Wertgrundlagen eine europäische Identität ausbilden sollten. Dieses Konzept war für einige Jahre mit einer ernstgenommenen sozialen und demokratietheoretischen Idee verbunden.

Im Bericht sind einige Vorschläge enthalten, wie die Mobilität der Menschen innerhalb Europas zu erhöhen sei. Dazu gehörten die Steigerung der Mobilität der Bürger durch Erweiterung der Freizügigkeit sowie Aktionen in verschiedenen Politikbereichen z. B. Europäisierung der Medienpolitik und Europäisierung und Erweiterung von Bildungsprogrammen (Fremdsprachen, Austausch, Kooperation), gemeinsame Forschung auf den Gebieten Gesundheitswesen, soziale Sicherheit, verbesserte Kommunikationstätigkeit, Drogenbekämpfung, einheitlicher Notfall-Gesundheitspass sowie eine Förderung von Städtepartnerschaften. Zur Ausprägung einer europäischen Identität sollte die offizielle Einführung europäischer Symbole (Europäische Flagge, Europäische Hymne, Briefmarkenmotive) beitragen (<http://omniaverlag>).

de/europa/DVD_Europa/media/Lexikon/Pdf/Europa_der_Buerger.pdf; http://aei.pitt.edu/992/1/andonnino_report_peoples_europe.pdf).

Die damaligen Schlagworte klingen wie aus einer anderen Zeit: Soziales Europa, Europa der Bürger, Demokratisierung der EU, europäische Identität gegenseitiges und interkulturelles Lernen waren inhaltliche Rahmungen für einen Diskurs, der sich nun auch in den Sozialwissenschaften – die sich bis dato wenig mit EU-Politik beschäftigt hatten – zu entwickeln begann. „Europäische Förderprogramme im Bildungswesen“ (Friesenhahn, Schäfer & Seibel, 1989), die auch mit Finanzmitteln ausgestattet waren, konnten auch als praxisbezogene Ergänzungen der programmatisch in Gang gekommenen interkulturellen Pädagogik in Einwanderungsgesellschaften (vgl. Friesenhahn, 1988; Auernheimer, 1990; Hamburger, 1994) gelesen werden. Mit den Programmen gingen neu geschaffene Kooperationsformate und didaktische Innovationen (z.B. multilaterale Intensivseminare) einher, die auf der personalen Ebene von den teilnehmenden Studierenden und Lehrenden sehr positiv bewertet wurden. Insofern darf man auch bei einer kritischen Perspektive nicht übersehen, dass diese Programme eine Reihe von vielfältigen Kollateral – Gewinnen in Form von attraktiven Angeboten für Lernen und Begegnung in Europa haben entstehen lassen (vgl. Hamburger, 1998). Natürlich war die Organisation dieser Seminare mühsam und erforderte hohes Engagement und eine längerfristige persönliche und organisatorische Perspektive der Beteiligten. Aus heutiger Sicht können diese Seminare mit ihrem Wissen um Kontinuität, Fachlichkeit und Kooperationsbereitschaft als Vorreiter des peer learnings angesehen werden. Damit ist ein EU-Konzept multilateraler Seminare von Fachkräften der Sozialen Arbeit gemeint, dem aktuell im Rahmen der EU-Jugendstrategie eine große Bedeutung zugemessen wird.

Dass seitens der EU immer wirtschaftliche Interessen prioritär im Spiel waren, wurde damals zwar erkannt, aber nicht als Einschränkung für pädagogische, interkulturelle Lernprozesse gesehen, da bei den Befürwortern Europas eine zuversichtlichere Diskurskultur herrschte. (Der Zauberlehrling lässt grüßen: „Herr, die Not ist groß! Die ich rief, die Geister, Werd ich nun nicht los.“).

Zwar war schon im Aktionsprogramm Jugend für Europa 1988 zu lesen: „Der Rat [...] hat bekräftigt [...] dass die Jugendlichen in angemessener Weise auf das Erwachsenen- und Erwerbsleben vorbereitet werden müssen, und [...] haben hierzu Aktionsprogramme angenommen.“

Diese ökonomische Programmatik war damals und ist heute umso mehr die treibende Kraft in den EU-Mobilitätsprogrammen. Dies wird aus gegebenem Anlass derzeit wieder aus verschiedenen Blickwinkeln bestätigt. Eberhard Funk von der GEW hat anlässlich eines Workshops beim Fachbereichstag Soziale Arbeit in Dresden am 24. Mai 2012 aus der Sicht der Gewerkschaft formuliert:

Europäische Bildungspolitik ist kein eigenständiges, unabhängiges Politikfeld, sondern funktionaler Bestandteil der europäischen Arbeitsmarktpolitik. Bildung wird gefördert soweit sie für einen prosperierenden Markt notwendig ist.“ Im Hinblick auf die Sozialpolitik der EU kommentiert Schieren: „Das Soziale ist als Folge der bestehenden Konstellationen ein Annex der Wirtschaftspolitik geblieben und folgt selbst dann, wenn soziale Ziele verfolgt werden, dem ökonomischen Paradigma. (Schieren, 2012, S. 11)

2. Veränderungen

Festzuhalten bleibt, dass die Mobilitätsprogramme seit ihrer Entstehung immer mal wieder verändert und an die Prioritäten der EU angepasst worden. Dies lässt sich auch am noch bis 2013 gültigen Programm „Lebenslanges Lernen (LLP)“, feststellen, welches den lebensbegleitenden Bildungsweg von der Schule über die Hochschule und Berufsbildung bis hin zur Erwachsenenbildung umfasst.

Das Programm für Lebenslanges Lernen ist als Dachstruktur konzipiert, die auf vier Säulen bzw. Unterprogrammen aufbaut. Im Rahmen dieser Unterprogramme werden Finanzhilfen für Projekte gewährt, die die länderübergreifende Mobilität von Einzelpersonen unterstützen, zum Aufbau bilateraler und multilateraler Partnerschaften beitragen oder die Qualität der Bildungs-

bzw. Berufsbildungssysteme steigern, beispielsweise durch die multilaterale Zusammenarbeit zur Innovationsförderung.

Insbesondere die EU-Kommission plant die nächste Programmgeneration mit dem Namen „Erasmus für alle“ (2014–2020) so zu organisieren, dass die Bereiche allgemeine und berufliche Bildung so wie der Jugend- und Sportbereich unter einem Dach „vereint“ sind.

Erasmus für alle beruht auf der Prämisse, dass Investitionen in die allgemeine und berufliche Bildung der Schlüssel dazu sind, das Potenzial der Menschen unabhängig von ihrem Alter oder ihrem Hintergrund freizusetzen. Das Programm soll nicht nur ihre persönliche Entwicklung voranbringen, sondern auch zum Erwerb neuer Fertigkeiten und zur Verbesserung der Beschäftigungsaussichten beitragen. (http://ec.europa.eu/education/erasmus-for-all/index_de.htm)

Das neue Programm konzentriert sich auf:

- die Bereitstellung zielgerichteter transnationaler Lernmöglichkeiten,
- die Anpassung der Qualifikationen an den Bedarf des Arbeitsmarktes, um die Beschäftigungsfähigkeit, den Unternehmergeist und die Beteiligung junger Menschen zu fördern,
- Freiwilligentätigkeit sowie außerschulische und informelle Bildung und
- die Förderung weitreichender Reformen und die Modernisierung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in ganz Europa und darüber hinaus.

„Strenge Qualitätsanforderungen an die Mobilität, die Konzentration auf wichtige politische Ziele, bei denen eine kritische Masse erreicht werden kann, und die Komplementarität mit anderen EU-Programmen tragen zur Gewährleistung eines sehr hohen europäischen Mehrwerts bei.“ (http://www.jugendpolitikeneuropa.de/downloads/4-20-2931/a_budget_for_europe_2020_-_part_ii_policy_fiches_de.pdf).

3. Institutionalisierte Mobilitätsdruck und Verlockungen

Insbesondere junge Menschen sollen – so das Credo der Mobilitätsprogramme – mobiler werden. Mobilität wird in diesem Kontext auf der einen Seite mit positiver persönlicher Entwicklung konnotiert und auf der anderen Seite mit verwertbaren und gewünschten Effekten im Hinblick auf *employability* in Zusammenhang gebracht.

Dies wird u.a. deutlich in der EU-Strategie mit dem Namen: Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum (<http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20%20DE%20SG-2010-80021-06-00-DE-TRA-00.pdf>).

Teil dieser Strategie ist das Projekt „Youth on the move“. Bei diesem Konzept geht es um die Förderung der Mobilität von Studierenden und Auszubildenden in Verbindung mit der Verbesserung der Beschäftigungschancen. Lebenslanges Lernen und Mobilität werden gefördert und gefordert und in die persönliche Verantwortung eines Jeden gestellt. Dabei wird ein unreflektierter Zusammenhang zwischen Beschäftigungsfähigkeit und Beschäftigungschancen konstruiert. Ausgeblendet wird bei dieser Rhetorik, dass Mobilität nicht nur Rahmenwerke und Programme als Motoren braucht, sondern Zielpunkte in Form von bestehenden, attraktiven Arbeitsplätzen. Dazu ist festzuhalten, dass z.B. die Jugendarbeitslosigkeit innerhalb der EU in fast allen Ländern seit dem Zeitpunkt der Lissabon Strategie (2000) z.T. dramatisch angestiegen ist, in einigen Ländern der EU liegt die Quote bei über 40 % (vgl. Friesenhahn, 2011).

In den Mobilitätskontext gehören noch weitere Dokumente, wie das Grünbuch *Die Mobilität junger Menschen zu Lernzwecken fördern* (2009), in dem darauf hingewiesen wird, dass die Mobilität zu Lernzwecken die Qualität des Humankapitals verbessere, da somit die Schüler und Studierenden Zugang zu neuem Wissen erhielten, ihre Sprachkenntnisse erweiterten und interkulturelle Kompetenzen erlangten. Auch Arbeitgeber – so das Versprechen der Politik – würden den Wert dieser Mobilitäts-Erfahrung erkennen und schätzen. Die Zuversicht besteht, dass diejenigen, die als junge Lernende

mobil seien, dies zumeist auch später im Arbeitsleben fortführten (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0329:FIN:DE:pdf>).

Eine quantitative Zielgröße wird schließlich im Abschlussdokument der Konferenz in Leuven (April 2009) angegeben. Da heisst es unter der Überschrift: *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*:

Mobility is important for personal development and employability; it fosters respect for diversity and a capacity to deal with other cultures. It encourages linguistic pluralism, thus underpinning the multilingual tradition of the European Higher Education Area and it increases cooperation and competition between higher education institutions. Therefore, mobility shall be the hallmark of the European Higher Education Area. We call upon each country to increase mobility, to ensure its high quality and to diversify its types and scope. In 2020, at least 20% of those graduating in the European Higher Education Area should have had a study or training period abroad (<http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=3401>).

In der Summe konstruiert diese Programmatik den gewünschten Habitus der EU-Bürger/-innen: Mobil, flexibel, permanent lernbereit. Eine positiv besetzte Mobilitätskultur soll gefördert und mit entsprechenden Instrumenten und Ressourcen ausgestattet flächendeckend implementiert werden.

Es ist aber auch deutlich erkennbar, dass das proklamierte Investment in Mobilität auch Dividenden bringen soll. Dies passt zu den Eckpunkten des sich durchsetzenden EU-Bildungsverständnisses, in dem die Parallelisierung von beruflicher und allgemeiner Bildung, erhöhte Durchlässigkeit im Bildungssystem, Stufung der Bildungsgänge und die Output-Orientierung dominieren. Dazu gehören auch die vielfältigen Bemühungen, Lernerfolge und -ergebnisse zu erfassen, anzuerkennen und zu validieren, die außerhalb des institutionalisierten Bildungssystems erworben wurden, z.B. durch Validierungsinstrumente wie den Youthpass (<http://www.jugend-in-aktion.de/youthpass/>) und den EUROPASS (<http://www.europass-info.de/>).

Schaut man aber als Ganzes hinter die einzelnen Instrumente, so ist Vorsicht angebracht: Es geht nämlich um die Taxierung persönlicher und fachlicher

Kompetenzen, die auf unterschiedlichen Lernwegen erworben und für vielerlei Zwecke anerkannt werden sollen. Es geht um eine strukturelle Kopplung von allgemeiner Bildung mit beruflicher Ausbildung und non-formalen Bildungsprozessen sowie um die klare Unterordnung der Bildungspolitik unter die Wirtschaftspolitik. Das aus heutiger Sicht diese Wirtschaftspolitik aus ökologischer, sozialer, demokratietheoretischer, verteilungspolitischer Hinsicht gescheitert ist, bleibt unbeachtet. Damit werden die Koordinaten der bisherigen Diskurse um Aus- und Berufsbildung sowie Studium und Wissenschaft gründlich verschoben. Beispielhaft zeigt sich diese neoliberale Verschiebung in der ESCO-Initiative der EU (European Skills, Competences and Occupation Taxonomy):

In the framework of the New Skills for New Jobs initiative (2009), a group of independent experts recommended to develop 'a common language between education/training and the world of work. This recommendation has been affirmed by Europe 2020 ('A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth') as well as by the conclusions adopted by the Education Council on 13 May 2010 which called for a common language and an operational tool. This need is addressed by ESCO. (<http://joinup.ec.europa.eu/asset/esco/description>)

4. Facts zur Mobilität

Wer will und kann eigentlich an Mobilitätsprogrammen teilnehmen und wozu sollen diese Mobilitäts-Anstrengungen dienen? Befragt man die Studierenden nach ihren Motiven, geht es den meisten zunächst darum, eine Fremdsprache zu lernen bzw. die vorhandenen Schulkenntnisse aufzufrischen. Viele wollen „einfach mal weg“, um andere Menschen und Kulturen kennenzulernen. Die nachgewiesene Sprachkompetenz, eine höhere Flexibilität und der durch das Erleben einer fremden Kultur erlernte Umgang mit fremden und manchmal schwierigen Situationen werden als Mehrwert hervorgehoben. In unterschiedlichen Studien (bezogen auf Schüler, Lehrlinge, Studierende) werden übereinstimmend folgende Effekte von Mobilitätsaktivitäten herausgestellt (vgl. z. B. Thomas, 2006):

- Steigerung des Selbstbewusstseins und der sozialen Kompetenzen,
- Steigerung der interkulturellen Kompetenzen,
- Steigerung der Fremdsprachenkompetenzen,
- Bedeutung der Begegnungserfahrung im Kontext der Gesamtbiographie.

Diese Einschätzungen decken sich mit den Ergebnissen einer Langzeitstudie, die Motive und Effekte im deutsch-amerikanischen Schüleraustausch untersuchte:

For both Americans and Germans, the most important reason for becoming an exchange student were a desire for increased independence, a sense of adventure/desire to travel enhanced intercultural understanding, greater foreign language proficiency, the honour of being an exchange students, and an increased sense of uniqueness... Well over 90 % of both Germans and Americans said that the exchange experience was valuable in the sense that they acquired abilities or traits that were subsequently useful to them. (Bachner & Zeitschel, 2009, S.58–63)

Den letztgenannten Aspekt beobachten wir auch bei einigen unserer Absolventen, die z.T. nach Beendigung des Studiums in ihr Gastland zurückkehren, um dort zu arbeiten.

Bei deutschen Studierenden gehen im Durchschnitt mehr Frauen als Männer ins Ausland. Das liegt u.a. daran, dass Frauen wesentlich häufiger in Sozial-, Sprach- und Kulturwissenschaften immatrikuliert sind, die aufgrund ihrer Inhalte einen Auslandsaufenthalt begünstigen. Insgesamt sollte diese Zahl allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass Frauen es häufig wesentlich schwerer haben, einen Auslandsaufenthalt zu realisieren. Gerade ältere Studentinnen, die neben dem Studium zumeist Familie und Haushalt zu bewältigen haben, werden im Prinzip von der gelebten Praxis der Auslandsprogramme ausgeschlossen. Empirisch bilden bei männlichen und weiblichen Studierenden die mobilen jungen Menschen die Ausnahme, weit über 80% bleiben zu Hause.

Bundesdeutsche Studien zum Thema, z.B. „Internationalisierung des Studiums – Ausländische Studierende in Deutschland – Deutsche Studierende im Ausland. Ergebnisse der 19. Sozialerhebung des Deutschen

Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2011) zeigen skizzenhaft folgendes Bild:

- Die Auslandsmobilität variiert nach wie vor deutlich in Abhängigkeit von den sozialen Herkunft der Studierenden;
- Die Quote der Studierenden mit studienbezogenen Auslandserfahrungen steigt von der unteren bis zur oberen Herkunftsgruppe (von 11 % auf 20 %);
- Die erwartete finanzielle Mehrbelastung ist mit Abstand der wichtigste Aspekt bei der Abwägung zur Auslandsmobilität;
- Die Sorge um den Zeitverlust im Studium steht bei den Studierenden an zweiter Stelle;
- Für mehr als jede/n Dritten sind die Trennung von Partner/in, Kind, Freunden und/oder der Wegfall von Leistungen bzw. Verdienstmöglichkeiten wichtige Hinderungsgründe.

Mittlerweile geben anteilig deutlich mehr Studierende an, dass ihre Bereitschaft, einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt durchzuführen, beeinflusst ist durch: „Probleme mit der Anerkennung im Ausland erbrachter Leistungen“ (plus 7 Prozentpunkte), „geringer Nutzen für mein Studium“ (plus 5 Prozentpunkte) und „Zeitverlust im Studium“ (plus 4 Prozentpunkte). Finanzielle Gründe sind gegenüber 2006 ebenfalls angestiegen: „Wegfall von Leistungen und Verdienstmöglichkeiten“ (plus 4 Prozentpunkte) und „finanzielle Mehrbelastung (plus 2 Prozentpunkte).

Der weitaus größte Teil der Studierenden wird dabei finanziell durch die Eltern unterstützt (75 %). Es folgen Stipendien, mit denen 61 % der Studierenden ausgestattet sind. Fast die Hälfte der Studierenden finanziert das Auslandsstudium auch mit eigenem Verdienst, der vorher in Deutschland erworben wurde. 30 % derjenigen, die im Ausland studiert haben, erhielten dafür finanzielle Zuwendungen nach dem BAföG (33 %). Die persönliche Einstellung zu einem Auslandsaufenthalt wird am häufigsten von der erwarteten finanziellen Mehrbelastung durch einen solchen Aufenthalt beeinflusst.

Die finanziellen Hinderungsgründe korrelieren stark mit der sozialen Herkunft der Studierenden.

Studierende an Universitäten befürchten anteilig stärker als Studierende an Fachhochschulen Zeitverluste im Studium (49 % vs. 39 %) sowie Probleme mit der Anerkennung der im Ausland erbrachten Leistungen (32 % vs. 26 %).

Die persönliche Einstellung zu einem Auslandsaufenthalt wird am häufigsten von der erwarteten finanziellen Mehrbelastung beeinflusst. Mittlerweile bieten zwar einzelne Hochschulen Fördermöglichkeiten für Auslandsaufenthalte an (<http://www.mystipendium.de>), dennoch ist dies nur ein „Tropfen auf den heißen Stein“.

In einer Vergleichsstudie *Youth on the move? Student mobility and immobility in Portugal and Northern Ireland* (http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP74_Cairns.pdf) kommt David Cairns zu dem Ergebnis, dass die Mobilitätsoptionen durch den „Habitus“ der Familie beeinflusst werden und sich stark unterscheiden.

In both research locales, the family and to a lesser extent peers played an extremely important role in mobility decision-making, more so than, say, educational professionals or peers, who were rarely cited as sources of information or as mobility role models. (Cairns, 2013, o.S.)

Überlagert wird der prägende und unterstützende Habitus derzeit, d.h. seit 2009 von den Konsequenzen der Finanzkrise und den damit veränderten ökonomischen Situationen in einzelnen Ländern.

What remains to be explored in this analysis are the influences upon mobility decision making, Including migration to other countries. The most obvious answer is the neoclassical economic explanation: young people move to pursue better career opportunities and/or to escape what may be difficult financial circumstances at home. (http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP74_Cairns.pdf)

Noch deutlicher wird das ökonomische Motiv bei Borrenko/Usatenko (2013):

Nowadays the willing to emigrate is the visible trend of young people and opportunity for long-term learning mobility are often used as chances to stay abroad for employability. The statistic data and sociological surveys show, that professional development and employability are the most important value for young people. Nevertheless it is understandable, that expectations for being employed have weak connection with the expectation from education. In 2009 the unemployment rate among young people in Ukraine increased to 18.0% (30.0–40.0% of registered unemployed people are those up to 35) and 21.0% of young Ukrainians didn't have any income of their own. Moreover the 44.0% of young people were afraid of becoming unemployed within next 2 years (Diuk, 2012, S. 145–187). The newest surveys prove the tendencies, that more than half of young people aged 18 from 29 want to leave the country.

Die Motive, Möglichkeiten und Erwartungen hinsichtlich der „Mobilität zu Lernzwecken“ variieren also erheblich.

Zu beobachten ist auch aus unserer deutschen Sicht, dass Studierende inzwischen immer häufiger auf die EUProgramme und deren knappe Fördermöglichkeiten verzichten und sich lieber selbst organisiert und ohne Stipendium Studien- und Praktikumsplätze auch im außereuropäischen Ausland suchen. Nicht mehr nur England, Frankreich und Spanien sind die Favoriten, sondern inzwischen eher Australien, Neuseeland, Kanada, USA, Südamerika und Afrika und damit verbindet sich die Frage: kann man die dort erworbenen Kompetenzen „brauchen“, wem dienen sie und wie und warum werden sie zertifiziert, validiert und anerkannt?

Spätestens jetzt stellt sich aber eine grundsätzliche Frage:

Müssen/sollen/dürfen mobile junge Menschen wirklich nur das lernen, was validiert werden kann? Ist ein Auslandsaufenthalt nichts wert, wenn am Ende nichts übrig bleibt, was man zu Hause verwerten kann? Was passiert mit dem, was ich gelernt habe und für das es im Inland kein studienrelevantes Äquivalent gibt? Wer entscheidet über den Sinn des Gelernten?

Konkret bedeutet dies für eine Studierende der Sozialen Arbeit: Ersetzt die z.B. in England erbrachte Leistung im Modul „social work and law“ auf

Stufe 6 des EQR die in Deutschland geforderte Leistung „Rechtliche Rahmenbedingungen der Sozialen Arbeit“?

5. Europäischer Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen

Von erheblicher Bedeutung in diesem Kontext sind die Bestrebungen, mithilfe des Europäischen und des Deutschen Qualifikationsrahmen (vgl. Thole & Lohmann, 2010; Bartosch, 2010; Böllert, 2010; Lohmann, 2011), Transparenz und Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen herzustellen und damit Mobilität zu fördern.

Der "Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen" (EQR) geht auf einen Vorschlag der EU-Kommission aus dem Jahr 2006 zurück und zielt auf eine umfassende Neujustierung des Verhältnisses von beruflicher Aus- und Weiterbildung und akademischer Bildung. Der EQR beschreibt auf acht „Referenzniveaus“ in operationalisierter Form Lernergebnisse, die Menschen im Prinzip nach einem Lernprozess vorweisen können sollten (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_de.htm).

„Kernstück des EQR sind acht Referenzniveaus zur Beschreibung dessen, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist, zu tun“.

Die damit attestierten Qualifikationen sollen helfen, unterschiedliche Lern- und Bildungswege sowie erreichte Ausbildungs- und Studienabschlüsse europaweit transparent und vergleichbar zu machen. Qualifikationen, die außerhalb formaler Bildung erworben wurden, sollen dabei ebenfalls berücksichtigt werden. Dadurch soll die arbeitsmarktbezogene Mobilität gesteigert werden. Die Bildungsminister der EU und das Europäische Parlament haben diesen Vorschlägen zugestimmt.

Diese Empfehlung sollte zur Modernisierung des Bildungs- und Ausbildungssystems, der Kopplung zwischen Bildung, Ausbildung und Beschäftigung sowie der Brückenbildung zwischen formalem, nicht formalem und informellem Lernen dienen und auch zur Validierung von durch Erfahrungen erlangten Lernergebnissen beitragen.

Der EQR sieht vor, dass die Mitgliedsstaaten ihre nationalen Qualifikationssysteme bis 2010 an den EQR koppeln und transparente nationale Qualifikationsrahmen entwickeln sollen. Dies ist in Deutschland mit der Verabschiedung des Deutschen Qualifikationsrahmens vom 22. März 2011 geschehen. (<http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/>).

Fortan soll auf allen Zeugnissen oder anderen Qualifikationsnachweisen vermerkt sein, welchem der acht festgelegten Referenzniveaus die erworbenen Qualifikationen zuzuordnen sind. Es geht in der Binnenlogik des Mobilitäts-Paradigmas das zeichnet sich klar ab – um Transparenz, Vergleichbarkeit und Qualitätssicherung. Sollte vor mehr als zehn Jahren mit der sog. Bologna-Reform ein europäischer Bildungsraum erschlossen werden, geht es nun um einen europäischen Bildungsmarkt, auf dem die Gleichwertigkeit von schulischer, beruflicher und akademischer Bildung angestrebt wird. Eine durchgängige Orientierung an Kompetenzen und beruflicher Handlungsfähigkeit soll demnach den EQR charakterisieren.

Entscheidend in europäischer Perspektive ist, dass jedes Qualifikationsniveau grundsätzlich auf verschiedenen Bildungs- und Karrierewegen erreichbar sein soll. Hinzu kommt, dass der EQR sich als Brückenbildung von formalem, non-formalem und informellem Lernen versteht und es im Weiteren um Validierung von durch Erfahrungen erlangten Lernergebnissen geht. Insofern liegt dem EQR ein erweitertes Bildungsverständnis zugrunde, das Bildungsprozesse nicht nur in formalen Strukturen verankert. (Böllert, 2010, S. 94)

Auch die bisherige Fokussierung auf einen überschaubaren Lebensabschnitt Studium löst sich in der Perspektive des EQR auf. „Bildung wird zu einem lebenslangen, in Niveau und Lebensaltersstufen gegliederten Projekt des Kompetenzerwerbes für das Arbeitsleben; Bildungsbiographien werden zu Lebensläufen in Kompetenzstufen“ (Thole & Lohmann, 2010, S. 70).

6. Die Macht von Vorschlägen, dominanten Begriffen und die Suche nach Standards in der Sozialen Arbeit

Europäische Strategien und Programme sind keine rechtsverbindlichen Regelungen, sondern entfalten ihre nachhaltige Wirkungen auf nationaler Ebene oft durch die „Offenen Methode der Koordinierung“. „Vorschläge“ der EU-Kommission schaffen Rahmenbedingungen, die einerseits einen starken Impuls im Hinblick auf Europäisierung der (organisatorischen) Bildungsgestaltung ausüben. Andererseits bewirken sie aber auch einen Schub zur De-Nationalisierung, indem deutlich wird, dass die nationalen Akteure zunehmend weniger Einflussmöglichkeiten auf die Gestaltungs- und Definitionsmöglichkeiten von Bildung haben. Schon die Bologna Reform hatte das Ziel, die Mobilität durch die Überwindung der Hindernisse, die der Freizügigkeit in der Praxis im Wege stehen zu fördern und dabei die Vergleichbarkeit von erbrachten Leistungen zu verbessern und die Anerkennung von im Ausland erbrachten Leistungen zu gewährleisten. Strukturell soll durch die Harmonisierung der Studienabschlüsse die Chancen der Zusammenarbeit und die grenzüberschreitende Mobilität erhöht werden. Der Europäische Qualifikationsrahmen führt dies differenziert weiter.

Diesem Streben nach Standardisierung und Vereinheitlichung beiden Makrostrukturen steht eine konstitutive Vielfalt von Sozialer Arbeit im Bereich der inhaltlichen Mikrostrukturen (Inhalte in der Ausbildung) gegenüber. Zweifellos braucht man im Rahmen von internationalen Mobilitätserwartungen und -aktivitäten und deren Verwertung im heimischen Kontext eine Verständigung darüber, was Soziale Arbeit ist und welche Professionen sie gemeint sind.

Soziale Arbeit entwirft sich im Wesentlichen in und aus einem bestimmten gesellschaftlich konturierten Kontext. Deshalb ist es wichtig, die jeweiligen nationalen Entstehungs- und Wirkungszusammenhänge zu entschlüsseln. Je nachdem aus welcher Perspektive Soziale Arbeit betrachtet wird, entstehen jeweils andere Bilder, andere Anforderungen und andere Ansprüche (vgl. Thimmel & Friesenhahn, 2010). Jede wissenschaftliche Disziplin, die Anspruch auf wissenschaftliche Anerkennung erhebt, muss klarmachen, was ihr Gegenstand ist. Dieser Anspruch ist wissenschaftstheoretisch weitgehend

unbestritten, birgt aber in unserem Kontext eine besondere Anforderung insofern, als die Standards und Regeln der Diskursproduktion in verschiedenen Ländern durchaus unterschiedlich sind und unterschiedliche Denktraditionen zur Begründung von Konzepten und der Praxis Sozialer Arbeit herangezogen werden.

Aufgabe für Soziale Arbeit als Profession und Disziplin ist es, sich inhaltlich an der Diskussion um Mobilität zu beteiligen. Soziale Arbeit ist als Teil des sozialen Sicherungssystems in den Globalisierungsprozess eingebunden und diese Einbindung ist zwischen den Polen sozialpolitischer Indienstrahmung und fachlich-kritischer Begleitung sozialer Entwicklungen jeweils neu zu verorten und muss als Themenfeld in der Ausbildung – wenn schon, denn schon – auf allen Stufen entsprechender Qualifikationsrahmen fest verankert werden.

Nicht nur die Transparenz von Ausbildungsgängen und Vergleichbarkeit von Lernergebnissen und Abschlüssen verdient Aufmerksamkeit, sondern auch fachliche Auseinandersetzung über die Eigenarten und Spezifika der Ausbildungssysteme und -inhalte in den verschiedenen Ländern sowie die strukturellen Rahmenbedingungen, unter denen Soziale Arbeit stattfindet – und dies sollte dann auch nicht auf Europa beschränkt bleiben. Als Beispiele für die Einbeziehung inhaltlicher Positionen können die Global Standards for Social Work Education and Training gelten (http://www.iasswaiets.org/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=28&Itemid=49&andern), wobei es bei genauer Betrachtung eben nicht um Standardisierung, auch nicht um eine hierarchische Zuordnung zu Referenzniveaus, sondern um die Durchsetzung fachlicher Minimalanforderungen in unterschiedlichen nationalen Kontexten geht.

7. Perspektiven

Wenn über Soziale Professionen, Mobilität und Europa gesprochen wird, kommt oft nur das EU-Europa in den Blick. Hier stehen die vergleichbaren Kompetenzen zur Einpassung in den transnationalen Arbeitsmarkt im Vordergrund. Es geht um eine konkrete Verzahnung von Beschäftigungspolitik und Bildungspolitik, wobei die Konnotation des Begriffs Bildung nicht an

den Gehalt der klassischen Bildungsidee der freien, entfalteten Persönlichkeit anschließt. Dies wird vor allem (eigentlich nur?) in Deutschland als schwerwiegendes Problem betrachtet.

Bildung soll – so die EU-Lesart – vor allem als arbeitsmarktgängige Qualifizierung verstanden werden. Es geht im Sinne eines Investment um die Anhebung der Bildungsstandards in Europa, um leichteren Zugang zum Lernen in allen Lebensphasen an unterschiedlichen Orten, um eine Öffnung der Bildungsinstitutionen gegenüber dem lokalen Umfeld, Europa und der Welt und um die optimale Nutzung vorhandener Ressourcen. Institutionelle Rahmungen von Lernprozessen verlieren zugunsten persönlicher Kompetenzen an Bedeutung. Lebenslanges Lernen wird zur Pflichtaufgabe. Die Programmformel „Mobilität zu Lernzwecken“ sollte ehrlicher Weise „Mobilität zu Beschäftigungszwecken“ heißen

Unumkehrbar führt die zunehmende internationale Verflechtung zu Veränderungen der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Sozialer Arbeit in Europa. Dabei gibt es einen klaren Trend in den Fachdiskursen über Europäische Soziale Arbeit, jedweder Idee bzw. Strategie einer Gleichschaltung, Vereinheitlichung oder Harmonisierung eine Absage zu erteilen. Stattdessen wird die Notwendigkeit der *Kontextualisierung* betont und ein neuer Umgang mit Differenzen eingefordert. Wir können davon ausgehen, dass die Unterschiede in den Erscheinungsformen der Sozialen Arbeit in unterschiedlichen Ländern eher zu- als abnehmen werden. Im Grunde bleibt die Vielfalt das Entscheidende und zwar im Hinblick auf Praxismodelle, Studiengänge und Berufsbezeichnungen. Dies ist klug zu managen.

Die Architektur der Bachelor- und Masterstudiengänge ist weitgehend vorgegeben, hat aber nicht zur Vereinheitlichung von Inhalten und Studiengängen geführt.

Der hohe Freiheitsgrad bei den Inhalten bietet gerade in der Bundesrepublik Deutschland Gelegenheit für standortspezifische Profile, die sicher auch als strategisches Element ins Spiel kommen, wenn es um die Rekrutierung von Studierenden geht.

Darüber hinaus führt die Bachelor-, Master-, Promotionsstruktur der Ausbildungsgänge zu erkennbaren Hierarchien innerhalb einer Profession, die sich bisher eher den Prinzipien der Gleichheit und Solidarität denn den Prinzipien des Wettbewerb und der Konkurrenz verpflichtet fühlt. Diese Stufung hat es ja auch früher in Form der Differenzierung zwischen Universitäts- und Fachhochschuldiplom und den damit verbundenen laufbahnrechtlichen und finanziellen Aspekten auch schon gegeben. Aus meiner Sicht sind die (Fach-) Hochschulen die Gewinner dieser Geschichte, da erst die sog. Bologna-Reform ihnen die Möglichkeiten zu Masterstudiengängen und damit den Absolvent/innen den klaren Zugang zu Leitungsfunktionen und zur Promotion in der Sozialen Arbeit eröffnet hat.

Formal wird das durch den „Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit“ unterstützt, in dem die Kompetenzebenen für verschiedene Qualifikationsebenen der Ausbildung niedergelegt sind (http://www.fbts.de/uploads/media/QRSArb_Version_5.1.pdf).

Wir stehen heute vor ähnlichen Problemen wie vor 25 Jahren, dennoch sind wir heute analytisch weiter, brauchen aber auch den Idealismus der vergangenen Epoche, um den Spielraum, den es in der EU-Politik immer gegeben hat und geben wird, auch im Sinne einer Gestaltung des Sozialen zu nutzen. Im Rahmen Sozialer Arbeit sollte es nicht um „Hauptsache: mobil“ gehen, sondern auch um persönlichen und fachlichen Zugewinn. Vielleicht gelingt es sogar, dass die mobilen Studierenden „Soziale Arbeit als internationale Profession“ erkennen und durch und wegen ihrer individuellen Mobilität an dieser Profilierung kompetent mitwirken. Grenzüberschreitende Mobilität (einen Überblick über „Instrumente für Mobilität und lebenslanges Lernen“ findet man unter (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/mobility_de.htm) verlangt den gekonnten Umgang mit Differenzen. Dafür ist eine klare Zielsetzung, curriculare Verankerung, inhaltliche Strukturierung, persönliche Reflektion und fachliche Begleitung notwendig.

Literaturverzeichnis

- Auernheimer, G. (1990). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2011). Studierende Im Bachelor Studium 2009. *Ergebnisse der 19. Sozialerhebung des deutschen Studierendenwerkes*, durchgeführt durch HIS Hochschulinformationssystem. Bonn: Eigendruck.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2010). Internationalisierung des Studiums – Ausländische Studierende in Deutschland – Deutsche Studierende im Ausland. *Ergebnisse der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks*, durchgeführt durch HIS - Hochschul Informations-System. Bonn: Eigendruck. Zugriff am 15.05.2007 über http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/leoimpact07_de.pdf
- Bachner, D. J. & Zeuschel, U. (2009). *Students of Four Decades*. Münster: Waxmann.
- Bartosch, U. et al. (Hrsg.). (2010). *Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit* (Version 5.1). Eichstätt: Eigendruck FBTS.
- Bartosch, U. (2010). Die Europäisierung der Hochschullandschaft und die Einführung von Qualifikationsrahmen. *Erziehungswissenschaft* (41), S. 73–92.
- Böllert, K. (2010). Entwicklung und Herausforderungen des Deutschen Qualifikationsrahmen. *Erziehungswissenschaft* (41), S. 93–100.
- Borenko, Y. & Usatenko, G. (forthcoming). Challenges for recognition of non-formal learning and learning mobility in Ukraine: education, labour market and society. In G. J. Friesenhahn et.al. (eds.), *Learning Mobility and Non-formal Learning in European Contexts*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Cairns, D. (forthcoming). Pre-conditions for movement in Portugal and Ireland: social inequality, mobility field and habitus. In G. J. Friesenhahn et.al. (eds.), *Learning Mobility and Non-formal Learning in European Contexts*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Friesenhahn, G. J. (1988). *Zur Entwicklung interkultureller Pädagogik*. Berlin: Express.
- Friesenhahn, G. J., Schäfer, H. M. & Seibel, F. W. (1989). *Europäische Förderprogramme im Bildungswesen*. Koblenz: ECCE.

- Friesenhahn, G. J. & Thimmel, A. (2010). Internationalität in der Sozialen Arbeit. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit* (3. Aufl.) (S. 387–402).
- Friesenhahn, G. J. (2011, Juni). Mobil sein, vergleichen können, Lernen ermöglichen. *Neue Praxis*, S. 647–655.
- Friesenhahn, G. J. & Kniephoff-Knebel, A. (2011). *Europäische Dimensionen Sozialer Arbeit*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Hamburger, F. (1994). *Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft*. Frankfurt: Cooperative-Verlag.
- Hamburger, F. (1998). Interkulturelles Lernen durch europäische Kooperationen. Evaluation des ACCESS-Studienprogramms. In F. Hamburger (Hrsg.), *Faszination und Realität des Interkulturellen. Evaluationen zum europäischen Studium* (S. 9–28). Mainz: Logophon.
- Lohmann, I. (2011): Zur Vorgeschichte des Europäischen Qualifikationsrahmens und zum Stand der Diskussion über seine nationale Umsetzung. Eine skeptische Zwischenbilanz. *Erziehungswissenschaft*, 42, S.41–54.
- Schieren, S. (2011): *Europäische Sozialpolitik*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Thole, W. & Lohmann, I. (2010). Vom Bologna Prozess über den Europäischen zum deutschen Qualifikationsrahmen. *Erziehungswissenschaft*, 41, S. 67–72.
- Thomas, A. et al. (2006). *Erlebnisse, die verändern. Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.