

Arbeiten und Ausbildung im Nachbarland –

Zur Bedeutung einer grenzüberschreitenden beruflichen Orientierung und Einblicke in die Sicht von deutschen und polnischen Schüler*innen

Rebecca Lembke, Stephan Friebel-Piechotta*, Izabela Bieda**

** Institut für Ökonomische Bildung, An-Institut der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg*

Zusammenfassung

Die Herstellung regionaler Bezüge ist in der beruflichen Orientierung von zentraler Bedeutung. In Grenzregionen bestehen hierbei spezifische Herausforderungen, allerdings auch Potenziale. Um diese zu nutzen und auch um den Herausforderungen begegnen zu können, sollten die Einstellungen, Bereitschaften sowie bestimmte Kompetenzen der Schüler*innen bei der Konzeptionierung und Durchführung einer grenzüberschreitenden beruflichen Orientierung berücksichtigt werden. Vor diesem Hintergrund wurden die Mobilitätsbereitschaft, Einstellungen zum Arbeiten im (europäischen) Ausland und die interkulturelle Kompetenz von Schüler*innen (n=557) aus der Euroregion Pro Europa Viadrina erhoben. Die Ergebnisse deuten auf Gemeinsamkeiten deutscher und polnischer Schüler*innen, aber auch auf unterschiedliche Einstellungen hin, die in der Gestaltung einer grenzüberschreitenden beruflichen Orientierung berücksichtigt werden sollten.

Abstract

To establish a relationship between regional specifics and career learning and education is of key significance. In border regions there are specific challenges, but also opportunities. In order to make use of these and also to be able to face the challenges, students' attitudes, readiness as well as certain competences should be taken into account when designing and implementing a cross-border career education and learning. Against this background, the willingness to mobility, attitudes towards working in in (Europe) abroad and the intercultural competence of pupils (n=557) from the Euroregion Pro Europa Viadrina were surveyed. The results point to similarities between German and Polish pupils, but also to different attitudes that should be taken into account when designing a cross-border career learning and education.

1 Einleitung

Schüler*innen sollen sich im Rahmen der beruflichen Orientierung einerseits mit ihren eigenen Fähigkeiten, Interessen und Neigungen (subjektive Dimension) und andererseits mit den Ausbildungs-, Studien- und Beschäftigungsmöglichkeiten auseinandersetzen (objektive Dimension). Dabei stellen auch die Betrachtungen der beruflichen Anforderungen sowie der Chancen und Risiken zentrale Inhalte dar (vgl. u. a. Jung 2013, 304 f.; Richter 2016, 32 ff.). Beiträge zur Auseinandersetzung mit beiden Dimensionen können durch die Herstellung regionaler Bezüge in der beruflichen Orientierung geliefert werden. Hierbei dient die Region als Gegenstands- und Erfahrungsbereich, in dem Entwicklungen in der Arbeitswelt aufgezeigt und den Schüler*innen eigene Erfahrungsmöglichkeiten durch Praxiskontakte ermöglicht werden können (vgl. Fletemeyer/Friebel-Piechotta 2019, 144).

Grenzregionen¹, wie beispielsweise die Euroregion Pro Europa Viadrina (im Folgenden PEV), weisen die Besonderheit auf, dass sie Teile mehrerer Staaten umfassen - ein Umstand, der bei der Herstellung regionaler Bezüge im Rahmen der beruflichen Orientierung in Grenzregionen zu berücksichtigen ist. So bestehen bei der grenzüberschreitenden beruflichen Orientierung auf der einen Seite spezifische Herausforderungen, wie sprachliche oder kulturelle Barrieren, auf der anderen Seite bietet sie aber auch Potenziale. Beide resultieren aus den unterschiedlich (wirtschaftlich, politisch, kulturell) geprägten Lebens- und Erfahrungswelten, in denen die Schüler*innen aufwachsen und die sie aufgrund der geografischen Nähe häufig im Alltag wahrnehmen (z. B. beim Überqueren der Staatsgrenze für die alltäglichen Erledigungen oder durch grenzüberschreitende berufliche Mobilität, die in ihrer unmittelbaren Lebenswelt erlebbar ist).

Um die Potenziale einer grenzüberschreitenden beruflichen Orientierung zu nutzen und den bestehenden Herausforderungen begegnen zu können, sollten, wie auch bei Lehr-Lern-Prozessen im Allgemeinen, die Einstellungen, Vorstellungen, Kompetenzen und Bereitschaften der Lernenden als Lernvoraussetzungen bei der Konzeption und Realisierung von Angeboten zur beruflichen Orientierung berücksichtigt werden. Ausgehend von der spezifischen Situation in Grenzregionen werden im vorliegenden Beitrag daher die Einstellungen der Jugendlichen zum Arbeiten bzw. zur Ausbildung im Ausland in den Blick genommen.

Gleiches gilt ebenfalls für die interkulturelle Kompetenz. Die Förderung der interkulturellen

¹ Im Interreg-Programm existieren 13 Grenzregionen mit deutscher Beteiligung (vgl. für eine Übersicht: https://www.interreg.de/INTERREG2014_/DE/Interreg/WasistINTERREG/InterregA/InterregA.html?nn=798482).

Kompetenz ist auch eine Zielsetzung von Bildungsmaßnahmen in der Euroregion PEV und kompatibel zu anderen Zielsetzungen der Region, wie etwa der Förderung einer gemeinsamen Identität und des europäischen Gedankens (vgl. Euroregion Pro Europa Viadrina 2013, 47 ff.).

Einstellungen, Bereitschaften und die interkulturelle Kompetenz basieren vor allem auf den eigenen Erfahrungen der Schüler*innen. Ausgehend von der Annahme, dass sich diese Erfahrungen auch in einer Grenzregion zwischen den Schüler*innen der verschiedenen Staaten der Region unterscheiden, ist die Zielsetzung der vorliegenden Studie die auf das Arbeiten und die Ausbildung im Ausland bezogenen Bereitschaften und Einstellungen sowie die interkulturelle Kompetenz von deutschen und polnischen Schüler*innen aus der Euroregion PEV zu erheben und zu analysieren. Hierdurch sollen erste empirische Erkenntnisse hinsichtlich der Lernausgangslagen für Maßnahmen im Bereich der grenzüberschreitenden beruflichen Orientierung gewonnen werden. Dieses Ziel wird verfolgt, weil derartige Untersuchungen trotz einer Vielzahl an praktischen Projekten in diesem Feld bis dato nicht vorliegen.

Die Ziele, Grenzen und Potenziale einer grenzüberschreitenden beruflichen Orientierung stellen den fachdidaktischen Rahmen der Studie dar (siehe 2.). Die Erhebung erfolgte im Rahmen einer Fragebogenstudie in der Euroregion PEV (siehe 3.). Auf Basis der Ergebnisse (siehe 4.) werden Implikationen für eine grenzüberschreitende berufliche Orientierung formuliert (siehe 5.).

2 Berufliche Orientierung in regionalen Grenzräumen

Die Kernaufgabe in der beruflichen Orientierung ist allgemein, die Jugendlichen durch Reflexions- und Informationsphasen auf die eigene Berufswahl vorzubereiten und den Übergang in die Berufs- und Arbeitswelt zu unterstützen. Diese befindet sich jedoch in einem steten Wandel. Daher sollen sich Schüler*innen mit aktuellen Trends der Arbeitswelt auseinandersetzen und die beruflichen Möglichkeiten im regionalen Wirtschaftsraum kennenlernen (objektive Dimension), um ihre persönlichen beruflichen Perspektiven abwägen zu können (vgl. u. a. Jung 2013, 304 f.; Richter 2016, 32 ff.). Hierbei bestehen bei einer grenzüberschreitenden beruflichen Orientierung einerseits spezifische Potenziale (siehe 2.1), andererseits aber auch besondere Herausforderungen (siehe 2.2).

Einen wichtigen Aspekt in der grenzüberschreitenden beruflichen Orientierung stellt die interkulturelle Kompetenz (siehe 2.3) dar. Diese ist einerseits als eine Lernvoraussetzung zu

berücksichtigen, andererseits soll sie gefördert werden, da sie u. a. mit Blick auf die Internationalisierung der Arbeitswelt und der damit verknüpften zunehmenden internationalen Ausrichtung von Ausbildungs- und Studiengängen von Relevanz ist. Dies zeigt sich beispielsweise auch in der zunehmenden Einrichtung von international ausgerichteten Studiengängen. Während im Jahr 2010 961 Studiengänge an 344 deutschen Hochschulen als international ausgewiesen waren, waren es 2020 2515 Studiengänge an 413 Hochschulen (vgl. HSI Monitor 2021). Diese Entwicklung kann auch als Reaktion auf den Bedarf des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes verstanden werden.

Des Weiteren stellen auch Einstellungen und Bereitschaften im Sinne von Verhaltensintentionen einen Teil der Lernausgangslagen einer grenzüberschreitenden beruflichen Orientierung dar. So könnte beispielsweise eine ablehnende Einstellung gegenüber dem Arbeiten im Ausland ebenso wie eine geringe Mobilitätsbereitschaft dazu zu führen, dass die Schüler*innen nicht dazu bereit sind, sich ernsthaft mit den Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten im Ausland zu befassen (siehe 2.4).

2.1 Chancen und Möglichkeiten

Das zentrale Potenzial einer grenzüberschreitenden beruflichen Orientierung liegt in der Möglichkeit, Schüler*innen Einblicke in Beschäftigungs- und Ausbildungsmöglichkeiten und damit verknüpft in die Arbeitswelt eines anderen Landes zu ermöglichen (Region als Gegenstandsbereich). Dies ist im Rahmen einer Vielzahl unterschiedlicher Praxiskontakte möglich, beispielsweise durch Expert*inneninterviews mit Berufstätigen aus dem Nachbarland, Betriebserkundungen oder Praktika in Unternehmen des Nachbarlands.

Im Rahmen einer grenzüberschreitenden beruflichen Orientierung können die Schüler*innen beispielsweise die Arbeits- und Ausbildungsmöglichkeiten des eigenen Landes und des Nachbarlandes kennenlernen (Region als Gegenstandsbereich). Außerdem ermöglicht sie Erfahrungen mit der Arbeitskultur und damit einhergehend eine Sensibilisierung für die Unterschiedlichkeit arbeitsbezogener Praktiken und Einstellungen sowie Wertehierarchien und daraus resultierende Verhaltensweisen (Region als Erfahrungsraum). Gezielt international ausgerichtete Praxiskontakte können einen Rahmen für die Auseinandersetzung der Schüler*innen mit diesen besonderen Erfahrungen bieten und sie auf den beruflichen Kontext beziehen. Im Rahmen derartiger Praxiskontakte können Schüler*innen somit Einblicke in die Arbeitskulturen des Nachbarlandes bekommen, die sich von denen des eigenen Landes zumindest hinsichtlich einiger Aspekte unterscheiden.

Ausgehend von den Untersuchungen von Hofstede (2001, 87 ff.) und Hopper et al. (2007, 98) (vgl. in: Sievert 2010: 8) unterscheiden sich Deutsche und Pol*innen kulturell beispielsweise im Hinblick auf den Umgang mit Unsicherheiten sowie in der Wahrnehmung von Zeit. So wird beispielsweise in der polnischen Kultur, anders als in Deutschland, abstrakten Konzepten, wie z. B. Aufgaben, Zielen, Regeln und Zeitrahmen, weniger Bedeutung beigemessen als in Deutschland, es sei denn, diese werden von Personen repräsentiert, die wertgeschätzt werden (nach Thomas et al. 1998 in: Fischer et al. 2007, 44). Hier stehen der Mensch und seine Befindlichkeiten im Zentrum. Des Weiteren gestalten Deutsche und Pol*innen Arbeitsprozesse in unterschiedlicher Weise, was aus einer stärkeren Fokussierung auf die Standardisierung von Arbeitsprozessen in Deutschland resultiert (vgl. Fischer et al. 2007, 105; Wec 2016, 183). Außerdem zeigt sich die Verbindung oder Trennung von Privatem und Beruflichem in Deutschland und Polen unterschiedlich. Während Deutsche beide Bereiche eher voneinander trennen, verbinden Pol*innen diese in der Regel miteinander (vgl. Wec 2016, 184). Zudem wies Janusz Hryniewicz (2004, 258 f.) anhand empirischer Befunde auf deutliche Unterschiede in den Einstellungen zur Arbeit und Arbeitskolleg*innen in Deutschland und in Polen hin, die auf die Religion zurückzuführen sind. Während in Polen Harmonie im Team häufig höher als Fachwissen bewertet und Erfolge eher als gesamte Teamarbeit präsentiert werden, ist es in Deutschland eher umgekehrt: Fachwissen und individueller Erfolg haben einen höheren Stellenwert als die Harmonie im Arbeitsteam.

Bei fehlender Kenntnis dieser Unterschiede kann es in Arbeitsbeziehungen zu Missverständnissen und zu Irritationen kommen, weil unterschiedliche Erwartungen aufeinandertreffen. Folglich können Arbeitgeber*innen und weitere Akteur*innen, die im Rahmen von Praxiskontakten in die schulische berufliche Orientierung eingebunden werden, als Exempel dienen, anhand derer den Schüler*innen grundsätzlich veranschaulicht wird, dass sich Arbeitskulturen oder auch Bildungsgänge in den verschiedenen Ländern deutlich voneinander unterscheiden können. Die im Rahmen von grenzüberschreitenden Praxiskontakten gewonnenen Einblicke sind somit nicht nur mit Blick auf die subjektive Reflexion der persönlichen Fähigkeiten und Interessen relevant, sondern auch bezogen auf die Kenntnis der Berufs- und Arbeitswelt.

Eine grenzüberschreitende berufliche Orientierung geht aber auch mit Potenzialen für die Arbeitgeber*innen von Grenzregionen einher. So können die Schüler*innen auf Beschäftigungs- und Ausbildungsangebote im Nachbarland aufmerksam gemacht werden. Hierdurch kann der möglichen Abwanderung der Jugendlichen nach dem Schulabschluss aus der Region entgegengewirkt werden, was mit Blick auf den allgemeinen Fachkräftebedarf in

den Regionen eine hohe Relevanz hat (vgl. Thurnherr 2014, 1). Grenzregionen sind häufig strukturschwach, da sie meist in peripherer Lage zu nationalen Wirtschaftszentren liegen, durch Abwanderung junger Menschen betroffen und durch die Gehaltsgefälle der angrenzenden Länder gekennzeichnet sind. Dies betrifft nicht nur die deutsch-polnischen Grenzregionen, sondern auch beispielsweise die Grenzregionen Österreich/Tschechien bzw. Österreich/Ungarn (vgl. Bittner/Hudler-Seitzberger 2006, 433), Deutschland/Frankreich oder Deutschland/Dänemark (vgl. Eberhardt et al. 2020, 2). Deshalb werden auch die Arbeitgeber*innen ein hohes Interesse daran haben, ihre Sichtbarkeit bei Schüler*innen über die Landesgrenze hinaus zu erhöhen und damit ihre Chancen verbessern, geeignete Auszubildende bzw. Fachkräfte zu gewinnen bzw. junge Menschen von der Abwanderung in andere Regionen abzuhalten, was gerade in einer strukturschwachen Region wie der Euroregion PEV eine Herausforderung darstellt.

2.2 Herausforderungen

Der Raum für die berufliche Orientierung der Jugendlichen in Grenzregionen ist durch die unmittelbare Nähe zur Landesgrenze beschränkt, weil der Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt des Nachbarlandes oftmals durch Sprachbarrieren, mangelnde Informationen über das Bildungssystem sowie durch unterschiedliche Anforderungen in Berufen, Bewerbungsmodalitäten und erschwerten Zugang zu Ansprechpartner*innen geprägt ist. Dies bestätigt die Studie von Thurnherr (2014, 11 f.), in der die Lehrkräfte und Jugendlichen im Grenzraum Deutschland/Schweiz/Österreich mangelnde Kenntnisse über die Gegebenheiten im Nachbarland als Hemmnis und Hindernis für die Suche nach einer Ausbildungsstelle im Nachbarland nennen. Das Ergebnis der Studie von Thurnherr (ebd.) ist in dem Zusammenhang insofern interessant, weil es sich hierbei um eine Grenzregion zwischen Ländern zum einen mit ähnlichen Schul- und Berufsbildungssystemen handelt (z. B. bezogen auf die duale Ausbildung, vgl. Bliem et al. 2014, 37 ff.), zum anderen auch um Staaten ohne Sprachbarriere(n), was den Zugang zu den benötigten Informationen und die Entscheidung für eine Ausbildung im Nachbarland deutlich erleichtern sollte.

Ausgehend von den Kooperationserfahrungen in der Region Weser-Ems/Nord-Niederlande weisen Frommberger et al. (2005, 8) darauf hin, dass Menschen auch in Grenzregionen über wenig Wissen bezüglich der Nachbarländer oder auch Europa verfügen und während ihrer Ausbildung oder im Beruf überraschenderweise wenige Erfahrungen mit dem Ausland sammeln, was auch die Studie von Thurnherr (2014, 11 f.) aus dem Grenzraum Deutschland/Schweiz/Österreich bestätigt. Die Untersuchungen von Wec (2016, 190) in der

deutsch-polnischen Grenzregion zeigen zudem, dass mangelndes Wissen über das Nachbarland sowie fehlende interkulturelle Kompetenzen soziale Beziehungen zum Arbeitsumfeld sowohl bei Vollmigrant*innen als auch bei Teilmigrant*innen (Pendler*innen) in den deutsch-polnischen Grenzregionen erschweren, was zur Aufteilung der Lebensbereiche in Arbeits- und Familienbereich führt und in der Konsequenz die Entwicklung von Parallelgesellschaften in der Grenzregion fördert. Folglich ist im Rahmen einer grenzüberschreitenden beruflichen Orientierung wichtig, Wissen über kulturelle Unterschiede zwischen Nachbarländern zu fördern und Informationen über deren Ausbildungsmöglichkeiten zu vermitteln. Durch gezielte Praxiskontakte, deren Reflexion auch die Förderung von interkulturellen Kompetenzen umfasst, können Vorbehalte gegenüber dem Arbeiten oder einer Ausbildung im Nachbarland verringert oder im besten Fall abgebaut werden. Hierbei scheint eine enge internationale Kooperation zwischen Arbeitgeber*innen, Einrichtungen der beruflichen Bildung, der allgemeinbildenden Schulen sowie weiteren in der beruflichen Orientierung aktiven Institutionen notwendig.

Auch die Lernvoraussetzungen und Lernausgangslagen der Schüler*innen können bei einer grenzüberschreitenden beruflichen Orientierung, wie auch im Kontext schulischer Lehr-Lern-Arrangements im Allgemeinen, eine Herausforderung darstellen. Dies gilt insbesondere auch für die grenzüberschreitende berufliche Orientierung, weil die berufsorientierenden Maßnahmen in den Schulsystemen inhaltlich und schulorganisatorisch unterschiedlich eingebettet sind, auf teilweise unterschiedliche Ausbildungs- und Übergangssysteme ausgerichtet sind (duales in Deutschland – nicht duales in Polen), und durch Personen mit fachlich unterschiedlichem Hintergrund realisiert werden (vgl. Bieda et al. 2022, 56 ff. und 86 ff.). Zu den bei schulischen Lehr-Lern-Prozessen grundsätzlich bestehenden herausfordernden Lernvoraussetzungen und -ausgangslagen kommen somit spezifische international divergierende Voraussetzungen und Ausgangslagen hinzu, die bei der Planung und Realisierung von Maßnahmen einer (grenzüberschreitenden) beruflichen Orientierung zu berücksichtigen sind. In diesem Kontext sind vor allem auch die Einstellungen und Bereitschaften zum Arbeiten im Ausland sowie die interkulturelle Kompetenz der Lernenden relevant.

2.3 Bedeutung interkultureller Kompetenz für eine grenzüberschreitende berufliche Orientierung

In privaten wie auch beruflichen Kontexten besteht die Notwendigkeit, mit Personen mit

unterschiedlichen kulturellen Hintergründen zu interagieren. So existieren innerhalb einer Gesellschaft unterschiedliche kulturelle Identitäten, die sich durch die Vermischung verschiedener Kulturen konstituieren und die sich nicht klar voneinander abgrenzen lassen, sondern die im Zuge der Globalisierung vielmehr miteinander verschmelzen (Transkulturalität) (vgl. Welsch 1997, 71). Transkulturalität meint allerdings nicht, dass kulturelle Unterschiede völlig negiert werden (vgl. Welsch 1997, 78), sondern sie bestehen fort, wenn auch mit sich ändernden Konturen und mit einer geringeren Relevanz. Vor allem mit Blick auf internationale Kontexte, also in Bezug auf Interaktionen von Einwohner*innen unterschiedlicher Staaten und somit auch bezogen auf eine grenzüberschreitende berufliche Orientierung, ist die Existenz kultureller Unterschiede trotz einer gewissen globalen Homogenisierung des Alltags der Menschen zu berücksichtigen. Diese in Teilen bestehende kulturelle Unterschiedlichkeit erfordert für einen interkulturellen Umgang bestimmte Einstellungen und ein spezifisches Wissen. Ein Konzept, das diese Konstrukte umfasst, ist die interkulturelle Kompetenz. Sie kann als Teil der Lernvoraussetzungen als auch der Zielperspektive einer grenzüberschreitenden beruflichen Orientierung verstanden werden und umfasst:

„[...] das Wissen um kulturelle Unterschiede, die Offenheit für andere Kulturen und adaptives Verhalten im Umgang mit Menschen anderskultureller Herkunft [...]. Interkulturelle Kompetenz ist [...] gegeben, wenn Personen unterschiedlicher Herkunft auf Grund der Fähigkeiten in den genannten Dimensionen in der Lage sind, eigene Bedürfnisse und Vorstellungen mit den Anforderungen der Situation und den Bedürfnissen des Gegenübers zu koordinieren“ (Reinders et al. 2011, 435).

Über das Verständnis des Begriffes der interkulturellen Kompetenz besteht in den unterschiedlichen Disziplinen keine vollständige Einigkeit (vgl. ebd., 434). Als übereinstimmend können aber in vielen Begriffsbestimmungen die Dimensionen Wissen, Einstellungen und Verhalten identifiziert werden. Hierzu zählen u. a. Einstellungen zum Umgang mit Menschen aus anderen Ländern sowie Wissen zum Leben in anderen Kulturen. Eine weitere Dimension beinhaltet die Häufigkeit der Kontakte mit Personen aus anderen Ländern bzw. Kulturen.

Mit Blick auf eine grenzüberschreitende berufliche Orientierung ist die interkulturelle Kompetenz aus zumindest zwei Gründen bedeutsam: Erstens setzt eine grenzüberschreitende berufliche Orientierung, in deren Rahmen Schüler*innen beispielsweise an Praktika im Nachbarland teilnehmen, u. a. eine gewisse Offenheit gegenüber Personen aus anderen Ländern sowie eine Selbstsicherheit und einen positiven Umgang mit kulturell anders geprägten Menschen voraus. Interkulturelle Kompetenz ist allerdings nicht nur Voraussetzung einer grenzüberschreitenden beruflichen Orientierung, sondern stellt zweitens eine Ziel-

dimension dieser dar. Da ein gewisses Maß interkultureller Kompetenz für einen Beruf oder eine Ausbildung im Ausland wie auch generell in einer stärker international ausgerichteten Wirtschaftswelt notwendig ist, sollte diese in der Schule und insbesondere im Rahmen der beruflichen Orientierung in Grensräumen gefördert werden. Folglich definiert auch die Kultusministerkonferenz (KMK) (2013) in ihrer Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ die Förderung interkultureller Kompetenz als eine fächerübergreifende Aufgabe. Hierbei versteht die KMK die interkulturelle Kompetenz „nicht nur [als] die Auseinandersetzung mit anderen Sprachen und Kulturen, sondern vor allem die Fähigkeit, sich selbstreflexiv mit den eigenen Bildern von Anderen auseinander und dazu in Bezug zu setzen sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entstehung solcher Bilder zu kennen und zu reflektieren“ (ebd., 2). Damit schließt diese Definition an dem Verständnis von interkultureller Kompetenz im wissenschaftlichen Kontext an, in dem vor allem drei zentrale Dimensionen unterschieden werden, die in aktuellen Modellen übereinstimmende Anerkennung finden (vgl. Göbel/Buchwald 2017, 74):

1. Kognitive Dimension: Wissen über andere Kulturen
2. Affektive Dimension: Einstellungen gegenüber anderen Kulturen und Emotionsregulationen
3. Handlungsbezogene Dimension: Handlungskompetenz im Umgang mit anderen Kulturen

Folglich beinhaltet die interkulturelle Kompetenz Wissen, Emotion und Handeln und kann als Handlungskompetenz in interkulturellen Zusammenhängen verstanden werden (vgl. Egbers 2019, 126). Sie basiert nach Bennett (1993) auf einer subjektiven Konstruktion von kulturellen Unterschieden und zeigt sich in Kommunikationssituationen im privaten und beruflichen Alltag (vgl. auch Göbel/Hesse 2009, 1143). Aufgrund der hier skizzierten Relevanz der interkulturellen Kompetenz wurde diese im Rahmen der vorliegenden Studie mit Hilfe der Skala von Reinders et al. (2011) erhoben.

Die Skala bildet Situationen ab, die im Alltag von Kindern und Jugendlichen auftreten und in denen sie handeln: „Ich rede oft mit Menschen (z. B. Mitschüler), die aus einem anderen Land kommen.“, „Ich bin freundlich zu Kindern aus anderen Ländern.“ oder „Ich kann mit Kindern, die aus einem anderen Land kommen, Spaß haben“. Damit wird das wesentliche Element berücksichtigt, dass sich interkulturelle Kompetenz in privaten oder beruflichen Kommunikationssituationen zeigt, in denen Personen handeln. Der Fragebogen von Reinders und Kollegen ist anders als andere Instrumente zur Erhebung von interkultureller Kompetenz auf junge Menschen und nicht auf Erwachsene ausgerichtet (vgl. ausführlich in Reinders et

al. 2011, 431 f.).

2.4 Einstellungen und Bereitschaften als Teil der Lernausgangslage einer (grenzüberschreitenden) beruflichen Orientierung

Einstellungen können auf Fakten (kognitive Dimension), Emotionen und Wertvorstellungen (affektive Dimension) und auf Beobachtungen des eigenen Verhaltens (behaviorale Dimension) basieren (vgl. Aronson et al. 2014, 218 ff.). Sie können somit u. a. auf dem Wissen zu einem Einstellungsobjekt fußen. Hierbei ist zu bedenken, dass dieses „Wissen“ nicht den „objektiven Fakten“ entsprechend muss, sondern vielmehr im Sinne subjektiver Vorstellungen (vgl. hierzu Kirchner 2015) diesen Fakten (in Teilen) auch widersprechen kann. Einstellungen können somit auf „falschen“ Annahmen des Individuums über einen Sachverhalt basieren. Ändert sich die Basis für eine Einstellung, kann sich auch die Einstellung verändern. Hierbei spielen soziale Einflüsse eine relevante Rolle. Werden einem Individuum beispielsweise neue Informationen zu einem Einstellungsobjekt unterbreitet, kann das zu einer Veränderung der Einstellung führen (vgl. Henninger 1994, 43 ff.). Gleiches gilt für die Veränderung der mit einem Gegenstand verbundenen Emotionen. Letztere können beispielsweise durch gezielte Kommunikations- bzw. Werbekampagnen beeinflusst werden. Einstellungen können somit auch als „ein hochgradig soziales Phänomen“ (ebd., 223) bezeichnet werden, „das vom angenommenen oder tatsächlichen Verhalten anderer Menschen beeinflusst wird“ (ebd., 223). Einstellungen haben zudem einen Einfluss auf das einstellungsrelevante Wissen bzw. dessen Entwicklung (vgl. Holbrook et al. 2005). So führt eine persönlich bedeutsame Einstellung dazu, dass sich Personen mit dem Einstellungsobjekt befassen und sich daher entsprechendes Wissen aneignen.

Einstellungen haben des Weiteren Einfluss auf das Verhalten. Dazu, wie dieser Einfluss genau besteht, geben verschiedene Theorien (vgl. u. a. Ajzen/Fishbein 1980, 84; Ajzen/Madden 1985, 458; Bentler/Speckart 1979, 454; Frey et al. 1993, 368) unterschiedliche Antworten. Gemeinsam ist diesen allerdings, dass der Einfluss von Einstellungen auf Verhalten nicht unmittelbar ist. Im Einklang damit steht die Erkenntnis, dass Einstellungen nicht linear in Verhalten überführt werden, sondern vielmehr eine Lücke zwischen Einstellungen und tatsächlichem Verhalten besteht (Attitude Behavior Gap) (vgl. Kollmuss/Agyeman 2002; Diekmann/Preisendörfer 1991). Ein deutlich valideres Proxy für das tatsächliche Verhalten einer Person als dessen Einstellungen sind die im Sinne einer Verhaltensintention verstandenen Bereitschaften einer Person (vgl. Kullmann et al. 2014), was sich auch aus den

zuvor genannten Modellen zum Zusammenhang zwischen Einstellungen und Verhalten ableiten lässt. Im Kontext der grenzüberschreitenden beruflichen Orientierung ist hierbei vor allem die Mobilitätsbereitschaft zu nennen, die in der vorliegenden Studie die individuelle Bereitschaft zum Wohnortwechsel oder zur Pendelmobilität umfasst. Eine Definition des Verständnisses ist zwingend erforderlich, weil zahlreiche unterschiedliche Mobilitätsphänomene in der Literatur beschrieben werden (vgl. Wörmer 2016, 10). Im Fokus dieser Studie stehen Mobilitätsformen, die eine räumliche Komponente (Pendeln, Umzüge) aufweisen (vgl. ebd., 11).

Für eine grenzüberschreitende berufliche Orientierung sind die entsprechenden Einstellungen und Bereitschaften aus folgenden Gründen relevant: Einstellungen haben einen Einfluss auf die Bereitschaft, sich mit Möglichkeiten einer Ausbildung bzw. eines Studiums oder einer Erwerbstätigkeit im Ausland auseinanderzusetzen, was mit Blick auf die schulische berufliche Orientierung wiederum in zweierlei Hinsicht bedeutsam ist. Zum einen besteht ein Einfluss der Einstellungen darauf, inwieweit und inwiefern sich die Schüler*innen eigenständig mit den entsprechenden Optionen befasst haben, also sich u. a. Informationen dazu beschafft haben. Zum anderen können die Einstellungen Einfluss darauf haben, wie intensiv sich die Lernenden mit den ihnen im Rahmen der schulischen beruflichen Orientierung unterbreiteten Informationen auseinandersetzen oder entsprechende Lern- und Erfahrungsgelegenheiten nutzen.

Darauf, dass die Jugendlichen in Grenzregionen bereits Erfahrungen mit grenzüberschreitender beruflicher Mobilität und dem Arbeiten im Ausland gemacht haben und sie daher auch entsprechenden Einstellungen und Mobilitätsbereitschaften entwickelt haben sowie darauf, dass Jugendliche aus verschiedenen Ländern aufgrund ihrer jeweils divergierenden Erfahrungen unterschiedliche Einstellungen und Bereitschaften aufweisen, deuten folgende Statistiken aus der Grenzregion Deutschland/ Polen hin. So ist die Region beiderseits der Oder geprägt ist durch:

- Abwanderung der Bevölkerung (vgl.: für Polen [Lebuser Woiwodschaft]: WUP 2020, 11; für Deutschland [Brandenburg]: LfBV 2020, 9 ff.)
- Wachsende Migration aus dem Ausland in die Euroregion (vgl. für Polen [Lebuser Woiwodschaft]: WUP 2020, 11; für Deutschland [Brandenburg]: LfBV 2020, 9 ff.)

Es wird jedoch angenommen, dass die polnischen und deutschen Jugendlichen einen unterschiedlichen Bezug zur grenzüberschreitenden beruflichen Mobilität haben. Die Annahme resultiert daraus, dass der Wegzug aus dem deutschen Teil der Euroregion in der

Regel in die westlichen Bundesländer erfolgt und nicht ins Ausland (vgl. Bangel et al. 2019, o. A.), wohingegen die Migrationsbewegung aus dem polnischen Teil der Euroregion zu 96% in das europäische Ausland führt, wovon 52% Deutschland als Zielland wählt (vgl. WUP 2019, 11). Zudem ist die Bereitschaft der Deutschen zur beruflichen Mobilität ins Ausland nicht ausgeprägt (vgl. Roose 2010, 120 ff.), während Polen als ein Auswanderungs- und Transitland für die Migranten gilt (vgl. Alscher 2008, o. A.).

Die Einstellungen und Bereitschaften zum Arbeiten und zur Ausbildung im Ausland sind somit einerseits relevant, weil sie eine Lernvoraussetzung bzw. Teil der Lernausgangslage einer grenzüberschreitenden beruflichen Orientierung sind und sollten als solche bei der Konzeptionierung entsprechender Maßnahmen berücksichtigt werden. Geschieht dies nicht, können ablehnende Einstellungen und nicht vorhandene Bereitschaften zur Ablehnung eines Angebots führen. Die Berücksichtigung der Einstellungen und Bereitschaften kann somit als eine Gelingensbedingung angesehen werden. Andererseits stellen sie aber auch einen Teil des angestrebten Ergebnisses beruflicher Orientierungsmaßnahmen dar. So kann die Entwicklung der Bereitschaft, sich mit Arbeits- und Ausbildungsmöglichkeiten auseinanderzusetzen als eine Zielperspektive berufsorientierender Maßnahmen angesehen werden. Hieraus ergibt sich der zweite Grund für die Relevanz der Einstellungen für eine grenzüberschreitende berufliche Orientierung, da diese, um sie gezielt beeinflussen zu können, im Vorhinein bekannt sein sollten.

3 Forschungsfragen und -design

Ziel der vorliegenden Studie ist die Erhebung zentraler Lernvoraussetzungen und Lernausgangslagen, die im Rahmen der grenzüberschreitenden beruflichen Orientierung relevant sind.

Ausgehend von den Ergebnissen sollen Rückschlüsse für die Gestaltung berufsorientierender Angebote im deutsch-polnischen Grenzraum PEV im Speziellen, aber auch für die grenzüberschreitende berufliche Orientierung im Allgemeinen gezogen werden.

Forschungsleitend sind folgende Fragestellungen:

- 1) Welche Einstellungen haben deutsche und polnische Schüler*innen zum Arbeiten im europäischen Ausland?
- 2) Wie ist die Bereitschaft deutscher und polnischer Schüler*innen ausgeprägt, im Ausland zu arbeiten (berufliche Mobilitätsbereitschaft)?
- 3) Welche Ausprägungen zeigen sich bei deutschen und polnischen Schüler*innen

hinsichtlich ihrer interkulturellen Kompetenz?

3.1 Studiendesign und Stichprobe

Die Erhebung der im vorliegenden Beitrag fokussierten Einstellungen, Bereitschaften und interkultureller Kompetenz erfolgte als ein Teilbereich im Rahmen einer umfassenden Studie, in der zusätzlich auch Einstellungen und Vorstellungen von deutschen und polnischen Schüler*innen zu internationalen wirtschaftlichen Beziehungen (in der EU) untersucht wurden. Die quantitative Fragebogenstudie wurde aufgrund der Covid-19-Pandemie im Zeitraum von Ende 2019 bis Anfang 2021 sowohl in Paper-Pencil-Form als auch online durchgeführt. Basis für die Entwicklung des Fragebogens war neben der vorliegenden validierten Skala zur interkulturellen Kompetenz (vgl. Reinders et al. 2011), die für die Studie angepasst wurde (siehe 3.2), u. a. auch eine qualitative Vorstudie (vgl. Abb. 1). Ziel dieser Interviewstudie war es u. a. Hinweise für die Formulierung von Items zur Erhebung der Einstellungen und der Bereitschaft zum Arbeiten im Ausland zu generieren. Hierfür war wiederum eine qualitative Vorgehensweise notwendig.

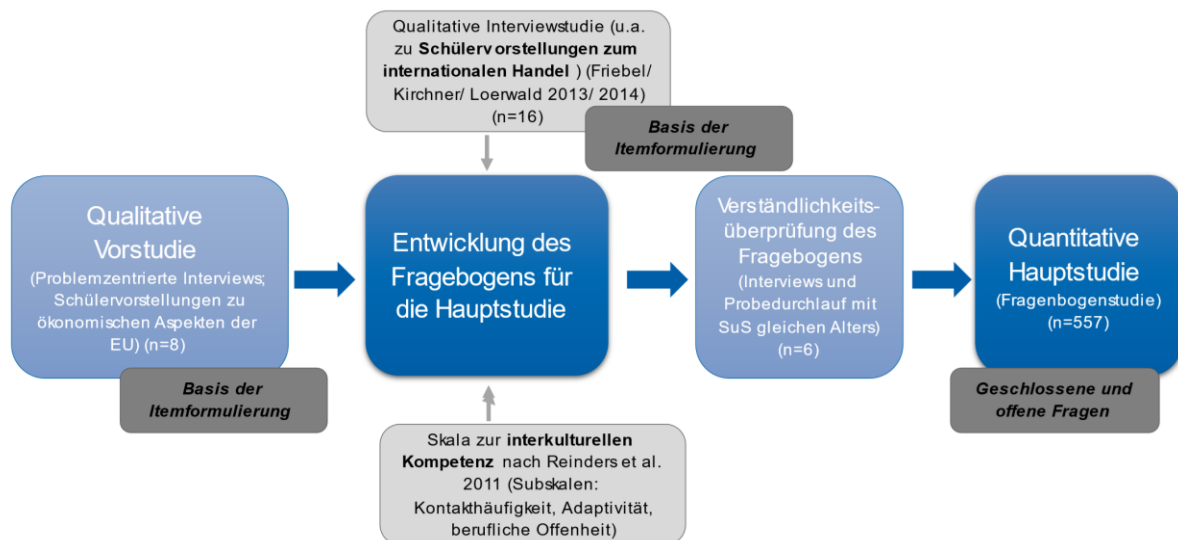


Abbildung 1: Forschungsdesign (eigene Darstellung)

Der Fragebogen wurde ins Polnische übersetzt, wobei das Bezugsland entsprechend der Zielgruppe angepasst wurde. Unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Bildungssysteme wurden zudem Antwortoptionen zu der Frage nach den höchsten schulischen Abschlüssen der Eltern an das jeweilige Bildungssystem in der Zielsprache angepasst. Hierbei wurde sichergestellt, dass die Vergleichbarkeit der Abschlüsse der deutschen und polnischen Eltern

beibehalten wurde (Haupt- Mittel-, Hochschulabschluss, bzw. Berufsausbildung, kein schulischer Abschluss).

An der quantitativen Fragebogenstudie haben insgesamt 583 Schüler*innen teilgenommen. Nach der Bereinigung der Daten ergab sich ein Stichprobenumfang von 557 Teilnehmenden. Aus Deutschland beteiligten sich 229 Jugendliche (107 Schüler*innen der Sek I (m=51; w=43; d=9; k. A.= 35) und 122 Schüler*innen der Sek II (m=44; w=47; d=4; k. A.=27)) und 328 Schüler*innen aus Polen (327 Schüler*innen der Sek I (m=114; w=121; d=30; k. A. 61) und 1 Schüler*in der Sek II). Die deutschen Schüler*innen der Sek I besuchen eine Oberschule in den Jahrgangsstufen 8 und 9, die mit den polnischen Schüler*innen der Jahrgänge 7 und 8 der polnischen Grundschule vergleichbar sind, da in Deutschland die Einschulung vorwiegend mit dem 6. Lebensjahr erfolgt, in Polen hingegen mit dem 7. Lebensjahr.

Des Weiteren wurden Schüler*innen eines deutschen Gymnasiums in der Jahrgangsstufe 11 befragt. Diese Schüler*innen der 11. Jahrgangsstufe werden in der Auswertung als eine weitere Teilnehmergruppe betrachtet.

3.2 Entwicklung des Fragebogens

Die Bereitschaft der Schüler*innen, eine Ausbildung im Ausland zu absolvieren bzw. im Ausland zu arbeiten (Mobilitätsbereitschaft), wurde mit Hilfe einer offenen sowie einiger geschlossener Fragen erhoben. Bei Letzteren handelt es sich um Aussagen, die ausgehend von der Vorstudie sowie theoretischer Überlegungen entwickelt wurden und die anhand einer vierstufigen Likert-Skala bewertet werden sollten (siehe für Beispielimens Tabelle 1).

Tabelle 1: Beispielimens berufliche Mobilitätsbereitschaft

Ausgangsfrage: <i>Du hast dich auf unterschiedliche Arbeitsstellen beworben und aus deinem Heimatland und Nachbarland eine Zusage erhalten. Wie würdest du dich entscheiden?</i>
Ich würde die Arbeitsstelle im Nachbarland antreten, wenn sie mehr meinen Interessen und Fähigkeiten entspricht.
Ich würde mich definitiv für die Arbeitsstelle im Heimatland entscheiden.
Ich würde mich für die Arbeitsstelle im Nachbarland entscheiden, wenn die Vergütung höher ist.
Ich würde mich für die Arbeitsstelle im Nachbarland entscheiden, wenn in dem Unternehmen auch in meiner Heimatsprache gesprochen wird.

Die Items zur Mobilitätsbereitschaft konnten mittels einer explorativen Faktorenanalyse zu zwei Skalen zusammenfasst werden. Eine für eine solche Analyse ausreichend hohe Korrelation zwischen den Items zeigt sich in dem Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium mit einem Wert von ,677 und einem höchst signifikanten Wert des Barlett-Tests ($p = ,000$). Die Skala

„Pro_Arbeitsstelle_Nachbarland“ (4 Items, Cronbachs Alpha=0,679) bildet eine Präferenz für das Nachbarland und die Skala „Pro_Arbeitsstelle_Heimat“ (2 Items, Cronbachs Alpha=0,751) für das Heimatland als Ort für eine Arbeitsstelle ab.

Die Erhebung der Einstellungen erfolgte ebenfalls mit Hilfe geschlossener Fragen, in deren Rahmen Aussagen anhand einer vierstufigen Likert-Skala (stimme ich zu/stimme ich eher zu/stimme ich eher nicht zu/stimme ich nicht zu) bewertet werden sollen. Auch diese Items wurden vor allem ausgehend von Ergebnissen der Vorstudie entwickelt (siehe für Beispiel-items Tabelle 2).

Tabelle 2: Beispielitems Einstellungen

Ausgangsfrage: <i>Wie denkst du über folgende Aussagen zu den Freiheiten in der Europäischen Union?</i>
Bei freien Arbeitsplätzen sollten die Landesbürger gegenüber anderen EU-Bürgern bevorzugt werden.
Jeder EU-Bürger hat das Recht in dem EU-Land zu arbeiten, wo er möchte.
Ein EU-Bürger sollte in dem Land arbeiten, in dem er auch wohnt.

Für die Erhebung der interkulturellen Kompetenz wurde auf eine validierte Skala von Reinders et al. (2011) zurückgegriffen. In der durchgeführten Studie in der Euroregion PEV wurden die Items des WIKI-KJ in einem Fragebogen in Aussagenformulierungen angepasst, die auf einer 4-stufigen Likert-Skala bewertet werden konnten. Des Weiteren ist die Subskala Offenheit um die Perspektive der Beruflichkeit ergänzt worden, um die persönliche Einstellung zur Entwicklung internationaler Beziehungen im Berufsleben zu erfassen. Ein Item wurde in die adaptierte Version des Fragebogens nicht übernommen, da Jugendliche in Unternehmen in überwiegender Weise die Situation vorfinden werden, dass Menschen aus unterschiedlichen Ländern im Unternehmen sind. Die Items wurden folgendermaßen angepasst:

Tabelle 3: Itemanpassungen der Skala interkulturelle Kompetenz

Subskala	Item	Originalformulierung WIKI-KJ	Umformulierung
<i>Kontakthäufigkeit</i>	Item 1	Wie häufig redest du mit Kindern/Schülern, die aus einem anderen Land kommen?	Ich rede oft mit Menschen (z. B. Mitschülern), die aus einem anderen Land kommen.
	Item 2	Wie häufig spielst du mit Kindern/Schülern, die aus einem anderen Land kommen?	Ich spiele oft mit Menschen (z. B. Mitschülern), die aus einem anderen Land kommen.
	Item 3	Wie häufig besuchst du Kinder/Schüler zu Hause, die aus einem anderen Land kommen?	Ich besuche oft Menschen (z. B. Mitschülern) zuhause, die aus einem anderen Land kommen.
<i>Adaptivität</i>	Item 4	Fühlst du dich sicher, wenn du mit Kindern/Schülern aus anderen Ländern redest?	Ich fühle mich sicher, wenn ich mit Kindern aus anderen Ländern rede.
	Item 5	Ist es für dich einfach, mit Kindern/Schülern aus anderen Ländern zu reden?	Es ist für mich einfach, mit Kindern aus anderen Ländern zu reden.
	Item 6	Bist du freundlich zu Kindern/Schülern aus anderen Ländern?	Ich bin freundlich zu Kindern aus anderen Ländern.
	Item 7	Kannst du mit Kindern/Schülern, die aus einem anderen Land kommen als du, Spaß haben?	Ich kann mit Kindern, die aus einem anderen Land kommen, Spaß haben.
<i>Offenheit</i>	Item 8	Ist es für dich okay, mit Kindern/Schülern aus anderen Ländern für die Schule zu lernen?	Es wäre für mich okay, mit Menschen aus anderen Ländern zusammen zu arbeiten.
	Item 9	Willst du mit Kindern/Schülern aus anderen Ländern gerne etwas zu tun haben?	Ich möchte später mit Menschen aus anderen Ländern etwas beruflich zu tun haben.
	Item 10	Findest du es gut, gemeinsam mit Kindern/Schülern aus anderen Ländern nach der Schule etwas zu machen?	Ich finde es gut, wenn Menschen aus anderen Ländern mit mir in einem Unternehmen arbeiten.
	Item 11	Findest du es gut, wenn Kinder/Schüler aus anderen Ländern an deiner Schule sind?	- keine Übernahme -

Aufgrund der sprachlichen und zum Teil inhaltlichen Anpassungen wurde im Rahmen der Datenauswertung eine wiederholte Faktorenanalyse zur Überprüfung der Konstruktstruktur durchgeführt. Eine ausreichend hohe Korrelation zwischen den Items zeigt sich in dem Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium mit einem Wert von ,857 und einen hochsignifikanten Wert des Barlett-Tests ($p < ,001$). Da die Skala der interkulturellen Kompetenz drei Subskalen beinhaltet, werden diese in der Festlegung von drei Faktoren berücksichtigt. Hierbei konnte im Wesentlichen eine vergleichbare Konstrukt-Reliabilität bestätigt werden (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Messwerte der Faktorenstruktur

Subskala	Item	Originalformulierung WIKI-KJ	Umformulierung		
		Cronbachs α	Gesamt (α)	Deutschland (α)	Polen (α)
Kontakthäufigkeit	Item 1	,69	,819	,848	,802
	Item 2	,75	,793	,745	,834
	Item 3	,66	,776	,590	,818
Adaptivität	Item 4	,69	,407	,183	,717
	Item 5	,62	,325	,224	,530
	Item 6	,45	,842	,763	,839
Offenheit	Item 7	,72	,706	,657	,610
	Item 8	,61	,467	,180	,540
	Item 9	,77	,778	,636	,770
	Item 10	,72	,857	,597	,861

Die Messwerte der Items liegen insgesamt in einem akzeptablen bis guten Bereich. Jedoch weist die Zuteilung der Items zu den Faktoren einige Besonderheiten auf. Die Items 4 und 5 erreichen in der Faktorzuordnung Adaptivität nur geringe Werte, hingegen sie bei einer Zuordnung zum Faktor Offenheit höhere Passungswerte haben (Item 4= ,506; Item 5= ,504). Dies zeigt sich ebenso in weitaus niedrigeren Werten, wenn die Faktorenanalyse nach Schulstandort durchgeführt wird. Diese Überprüfung erfolgt, um gegebenenfalls Interpretationsveränderungen in Folge der Übersetzungen ausschließen zu können. Vor allem zeigten sich aber niedrigere Zuordnungswerte bei den deutschsprachigen Schüler*innen. Ähnlich verhält es sich beim Item 8, das theoretisch dem Faktor Offenheit zuzuordnen ist, jedoch hinsichtlich des Faktors Adaptivität einen Passungswert von ,623 erreicht. Auch dies zeigt sich nochmal deutlicher, wenn die Überprüfung mit den Daten der deutschen Schüler*innen erfolgt.

Trotz dieser eher niedrig ausfallenden Werte kann das Konstrukt der interkulturellen Kompetenz auch unter Berücksichtigung der sprachlichen und inhaltlichen Ergänzungen als bestätigt betrachtet werden. Die Konstrukt-Reliabilität weist wie im Original gute Cronbachs α -Werte auf: Kontakthäufigkeit Original α = ,73 umformuliert α = ,806; Adaptivität Original α = ,71/ umformuliert α = ,749 und Offenheit Original α = ,82/ umformuliert α = ,726.

Neben der Bereitschaft und den Einstellungen zur Ausbildung bzw. Beschäftigung im Ausland und der interkulturellen Kompetenz wurden soziodemografische Daten der Schüler*innen und der Eltern erhoben, die ggf. einen Einfluss auf die Ausprägung der im Fokus der Studie stehenden Konstrukte haben könnten. Hierzu zählen das Geschlecht, Geburtsjahr, die zu Hause am häufigsten gesprochene Sprache sowie Angaben dazu, ob Eltern oder nahe Verwandte im jeweils anderen Land arbeiten. Des Weiteren wurden die schulischen und beruflichen Qualifikationen der Eltern erfragt.

4 Ergebnisse

4.1 Mobilitätsbereitschaft im Rahmen der Berufswahl

Die berufliche Mobilität spielt für Personen in Grensräumen eine bedeutende Rolle, da sie unter den Einflüssen beider Länder leben. So können beispielsweise strukturelle Zwänge entstehen, die durch die wirtschaftliche Situation des Herkunftslandes und Ziellandes ausgelöst werden, wie die Arbeitsmarktsituation, das Lohnniveau oder die zu erwartenden Aufstiegschancen im Zielland. Zusätzlich wirken sich bereits eigene Erfahrungen mit der Mobilität auf die Mobilitätsbereitschaft aus. Studien belegen, dass positive Einstellungen des sozialen Umfelds wie Eltern, Freunde und weitere Gleichaltrige sich positiv auf die eigene Bereitschaft zur beruflichen Mobilität auswirken (vgl. Baluku et al. 2021; Groh 2003.). Hierzu zählen auch soziodemografische Merkmale und die familiäre Situation (vgl. Schneider et al. 2002, 48). In der Grenzregion PEV sind das unterschiedliche Lohnniveau der beiden Länder Deutschland und Polen sowie die Fachkräftenachfrage im Bundesland Brandenburg bereits seit mehreren Jahren entscheidende Erklärungsfaktoren für die Mobilitätsbereitschaft von Pol*innen nach Deutschland (vgl. Schneider et al. 2002, 39). Dies spiegelt sich auch in der Befragung der Jugendlichen wider. Eltern oder Verwandte von 56,7 Prozent der befragten polnischen Jugendlichen arbeiten in Deutschland, denen nur sieben Prozent der Eltern und Verwandten deutscher Jugendliche gegenüberstehen. Damit gehört eine grenzüberschreitende berufliche Mobilität für polnische Kinder und Jugendliche wesentlich häufiger zur familiären Lebenssituation als für deutsche, weil Wanderungen durch Faktoren wie beispielsweise ein höheres Lohnniveau ausgelöst werden können. Hinter dieser Annahme steht ein Push-Pull-Konzept, wonach in der Herkunftsregion Faktoren die Menschen abstoßen (Push) und zugleich in der Zielregion anziehende Faktoren (Pull) existieren (vgl. Schneider et al. 2002, 43). Auf höhere Gehälter als Pull-Faktor weisen auch Astrov et al. (2018) am Beispiel von Grenzgängern aus Ungarn, der Slowakei und Tschechien nach Österreich hin. Hierbei stellen sie außerdem heraus, dass bei Grenzgängern insbesondere die Fremdsprachenkenntnisse eine zentrale Rolle spielen und nicht das Alter oder das Geschlecht (vgl. ebd. 2018, 26).

Aber nicht immer müssen nur externe Faktoren auf den Entscheidungsprozess einwirken. Auch im Individuum liegende Faktoren können sich auf eine hohe Mobilitätsbereitschaft auswirken, wenn die Person die Wanderung als "eine individuelle Investition in [das] Humankapital [begrift]" (Schneider et al. 2002, 43). In diesem Fall wird den Werterwartungstheorien folgend davon ausgegangen, dass das Individuum unterschiedliche

Entscheidungsalternativen besitzt und die Entscheidung nach dem zu erwartenden Nutzen trifft (vgl. ebd., 43). Die Person überprüft und wägt unterschiedliche Aspekte miteinander ab, inwiefern sie die Erwartungen erfüllen und so zu einer Wanderung führen könnten.

Doch nicht immer führt ein monetärer Vorteil im Zielort zu einer Abwanderung, weil auch soziale Aspekte berücksichtigt werden, z. B. Familie, Freunde und persönliche Netzwerke. Hierbei wird darauf hingewiesen, dass Wanderungsentscheidungen selten von einzelnen Personen getroffen werden, sondern häufiger von gesamten Familien (vgl. ebd., 45). So kann sich das soziale Umfeld auch hemmend auf eine Wanderungsabsicht auswirken.

In der vorliegenden Studie zeigten die polnischen Schüler*innen häufiger als die deutschen Jugendlichen die Bereitschaft, für eine Arbeitsstelle auch ins Nachbarland zu gehen. So stimmten die polnischen Schüler*innen den Items der Skala „Pro_Arbeitsort_Nachbarland“ stärker zu ($M=3,09$) als deutsche Schüler*innen ($M=2,73$), exakter Mann-Whitney-U-test: $U=18836$, $p=0,000$ (Effektstärke nach Cohen [1988] liegt bei $r=0,250$). Die deutschen Schüler*innen stimmen hingegen stärker den Items der Skala „Pro_Arbeitsstelle_Heimat“ zu ($M=2,88$) als die polnischen Schüler*innen ($M=2,38$), exakter Mann-Whitney-U-test: $U=17840,5$, $p=0,000$ (Effektstärke nach Cohen [1988] liegt bei $r=0,280$). Diese Gruppenunterschiede lassen sich auch identifizieren, wenn nur die Schüler*innen der Sekundarstufe I (Schüler*innen der Sekundarstufe II, 11. Jahrgang, wurden nur in Deutschland befragt) betrachtet werden.

Die hier beschriebenen Unterschiede bei der Mobilitätsbereitschaft zwischen polnischen und deutschen Schüler*innen lassen sich argumentativ auf die Erfahrung mit beruflicher Mobilität in der Familie zurückführen. Denn Hemmnisse oder Vorbehalte hinsichtlich einer Beschäftigung im Nachbarland können durch familiäre Erfahrungswerte abgebaut werden. Hierzu passt, dass es Hinweise auf die Einflüsse der Eltern auf die Mobilitätsbereitschaft der Schüler*innen gibt. Der Einfluss der Eltern auf den Berufsorientierungsprozess ist unumstritten. Sie sind als nahestehenden Bezugspersonen wichtige Berater*innen und Begleiter*innen in dem Prozess. Jugendliche stehen in einer dauerhaften Beziehung zu ihrem sozialen Umfeld, insbesondere ihren Eltern oder weiteren Bezugspersonen, wobei die Verbundenheit einen wichtigen Faktor darstellt, der sich auf den Berufswahlprozess auswirkt. Auch in dem Verständnis, dass die Berufswahlentscheidung ein Ergebnis eines Lernprozesses ist (vgl. Mitchell/Krumboltz 1994, 159; Bußhoff 1989, 32) nehmen die Berufswege der Eltern einen Einfluss als Ereignis in der Lebensumwelt der Jugendlichen. Jede Handlung der Jugendlichen, die sich aus den Ereignissen der Umwelt und den gegebenen Bedingungen ergibt, stellt sich als eine Lernerfahrung dar (vgl. Bußhoff 1989, 29). Wenn folglich die

Bedingungen eines Jugendlichen in der Form existieren, dass während der Schulzeit Auslandserfahrungen oder -begegnungen gemacht werden, so nimmt dies Einfluss auf spätere Handlungen und Entscheidungen des Jugendlichen sowie auf sein Selbstkonzept. Auch Erfahrungen und Erlebnisberichte sowie eine offene Haltung der Eltern werden in den Entscheidungsprozess des Jugendlichen einbezogen. In der vorliegenden Studie konnten Hinweise auf den Einfluss der Mutter auf die Mobilitätsbereitschaft ermittelt werden. So stimmen die Schüler*innen, deren Mutter als höchsten Abschluss eine berufliche Ausbildung vorweisen kann, der Skala „Pro_Arbeitsstelle_Heimat“ stärker zu ($M=2,82$) als Schüler*innen, deren Mutter einen Hochschulabschluss hat ($M=2,38$) exakter Mann-Whitney-U-test: $U=2872,5$, $p=0,002$ (Effektstärke nach Cohen [1988] liegt bei $r=0,233$). Zu diesem Befund passt, dass Schüler*innen, deren Mütter einen Hochschulabschluss haben, stärker der Aussage zustimmen, dass sie sich für eine Arbeitsstelle im Nachbarland entscheiden würden, um Auslandserfahrungen zu sammeln ($M=2,46$), als Schüler*innen, deren Mütter als höchsten Abschluss eine berufliche Ausbildung haben ($M=2,38$), exakter Mann-Whitney-U-Test: $U=2943$, $p=0,004$ (Effektstärke nach Cohen [1988] liegt bei $r=0,216$).

Die bisher dargestellten Befunde zur beruflichen Mobilitätsbereitschaft der Jugendlichen passen auch zu den Antworten auf die offene Frage, ob sie sich vorstellen könnten, eine Ausbildung im Ausland zu machen. Von 457 Jugendlichen (188 deutsche und 268 polnische Schüler*innen), die diese Frage beantwortet haben, könnten sich 42,36 Prozent der deutschen und 57 Prozent der polnischen Jugendlichen vorstellen, eine Ausbildung im Ausland zu machen. Gründe hierfür lagen vor allem bei den polnischen Jugendlichen in dem Bestreben, eine Fremdsprache zu erlernen und die persönlichen Entwicklungschancen und -möglichkeiten zu erhöhen. Für die deutschen Jugendlichen lag insbesondere der Grund vor neue Erfahrungen sammeln zu wollen:

Ich denke, dass Polen sehr begrenzt ist und wenn es die Möglichkeit gäbe, würde ich persönlich gerne im Ausland arbeiten. (298_PL)

Ja, weil mir mehr Möglichkeiten für meine Zukunft zur Verfügung stehen. (379_D)

Ja, es ermöglicht die Fremdsprachenkenntnisse zu vertiefen. (393_PL)

Ja, um eine neue Sprache zu erlernen. (324_D)

Ja, weil du somit ein breites Maß an neuer Erfahrung wie auch dazu gewonnene Kontakte erhältst. (314_D)

Ja, weil ich damit Auslandserfahrung bekomme, was mir im Job helfen kann. (49_D)

Ja, denn mit einer Ausbildung im Ausland sammelt man auch neue Erfahrungen. (360_PL)

Dementgegen führten 39,74 Prozent der deutschen und 24,7 Prozent der polnischen Jugendlichen an, dass sie sich keine Ausbildung im Ausland vorstellen können, weil sie die fehlenden Sprachkenntnisse als das zentrale Kriterium sehen. Die fehlenden Fremdsprachenkenntnisse wirken als ein Hinderungsgrund, diese Möglichkeit in Betracht zu ziehen. Zusätzlich wirken im Rahmen der ablehnenden Haltung vor allem in der Person liegende Gründe, wie die Verbindung zur Heimat oder die Nähe zur Familie und zu Freunden, die von den Jugendlichen beider Länder am häufigsten genannt wurden:

Nein, weil ich sehr an meine Heimat gebunden bin. (382_D)

Nein, weil ich eher in meinem Hauptland meine Zukunft haben möchte. (1_D)

Nein, ich lerne lieber in meinem Land. (566_PL)

Nein, weil ich meine Eltern nicht verlassen will und das Heimatland. (62_D)

Nein, um in der Nähe von meiner Familie und meinen Freunden zu sein. (116_PL)

Nein, weil ich Angst habe in einer Fremdsprache zu sprechen, weil ich im Fremdsprachenlernen nicht so gut bin. (260_PL)

Nein, weil ich vielleicht eine andere Sprache sprechen muss. (80_D)

4.2 Einstellungen zum Arbeiten im (europäischen) Ausland

Einstellungen sind Teil der Lernvoraussetzungen bzw. der Lernausgangslage und können als solche als Hemmnisse in Lernprozessen wirken (vgl. Weber 2012, 8). So könnten ablehnende Einstellungen zum Arbeiten im Ausland dazu führen, dass Schüler*innen einer grenzüberschreitenden beruflichen Orientierung skeptisch oder gar ablehnend gegenüberstehen. Bei der Konzeptionierung von Bildungskonzepten bzw. Maßnahmen im Bereich der beruflichen Orientierung sollten daher Einstellungen der Lernenden berücksichtigt werden. Vor diesem Hintergrund wurden im Rahmen der vorliegenden Studie Einstellungen zum Arbeiten im (europäischen) Ausland erhoben.

Mit Blick auf die deskriptive Auswertung der Daten ist als ein zentrales Ergebnis festzuhalten, dass die befragten deutschen und polnischen Schüler*innen der Möglichkeit, im europäischen Ausland arbeiten zu können, mehrheitlich positiv gegenüberstehen. So stimmten insgesamt 89,82 Prozent der Befragten der Aussage „Jeder EU-Bürger hat das Recht, in dem EU-Land zu arbeiten, wo er möchte“ (eher) zu. Der Aussage „Ein EU-Bürger sollte in dem Land arbeiten, in dem er auch wohnt“ stimmten hingegen nur 26,85 Prozent der Schüler*innen (eher) zu.

Mit Blick auf die Einstellungen zum Arbeiten im (europäischen) Ausland zeigen sich des

Weiteren Unterschiede zwischen deutschen und polnischen Schüler*innen. So stimmen deutsche Schüler*innen der Aussage „Ein EU-Bürger sollte in dem Land arbeiten, in dem er auch wohnt.“ stärker zu ($M=2,30$) als polnische Schüler*innen ($M=1,62$), exakter Mann-Whitney-U-Test: $U=18840$, $p=0,000$ (Effektstärke nach Cohen [1988] liegt bei $r=0,350$). Der Aussage „Jeder EU-Bürger hat das Recht, in dem EU-Land zu arbeiten, wo er möchte“ stimmen hingegen die polnischen Schüler*innen ($M=3,69$) stärker zu als die deutschen Schüler*innen ($M=3,50$), exakter Mann-Whitney-U-Test: $U=27182$, $p=0,006$ (Effektstärke nach Cohen [1988] liegt bei $r=0,124$). Diese Befunde stehen mit den identifizierten unterschiedlichen Bereitschaften polnischer und deutscher Schüler*innen, im Nachbarland zu arbeiten (siehe 4.1), im Einklang. So weisen die polnischen Schüler*innen eine höhere Bereitschaft auf im Nachbarland zu arbeiten als die deutschen Schüler*innen. Dieser Zusammenhang zwischen der Bereitschaft zur beruflichen Mobilität und der Einstellung zum Arbeiten im europäischen Ausland lässt sich auch statistisch zeigen. So korreliert die Skala „Pro_Arbeitsstelle_Heimatland“ positiv signifikant mit den Items „Ein EU-Bürger sollte in dem Land arbeiten, in dem er auch wohnt.“ (Pearson, $0,356^{**}$) und „Bei freien Arbeitsplätzen sollten die Landesbürger gegenüber anderen EU-Bürgern bevorzugt werden.“ (Pearson, $0,261^{**}$). Diese Ergebnisse liefern Hinweise darauf, dass eher grundsätzliche Einstellungen zum Arbeiten im europäischen Ausland im Zusammenhang mit der eigenen internationalen beruflichen Mobilitätsbereitschaft stehen könnten.

4.3 Interkulturelle Kompetenz bei Jugendlichen der Euroregion PEV

Die Erhebung der interkulturellen Kompetenz erfolgte in Form der Selbstbeschreibung. Die Schüler*innen bewerteten die Itemformulierungen auf einer 4-stufigen Likert-Skala von *1=stimme ich nicht zu* bis *4=stimme ich zu*. Insgesamt zeigen sich bei den polnischen und deutschen Schüler*innen gleichen Alters ähnliche Ausprägungen, hingegen sprechen ältere deutsche Schüler*innen ihrer interkulturelle Kompetenz höhere Werte zu (vgl. Abb. 2).

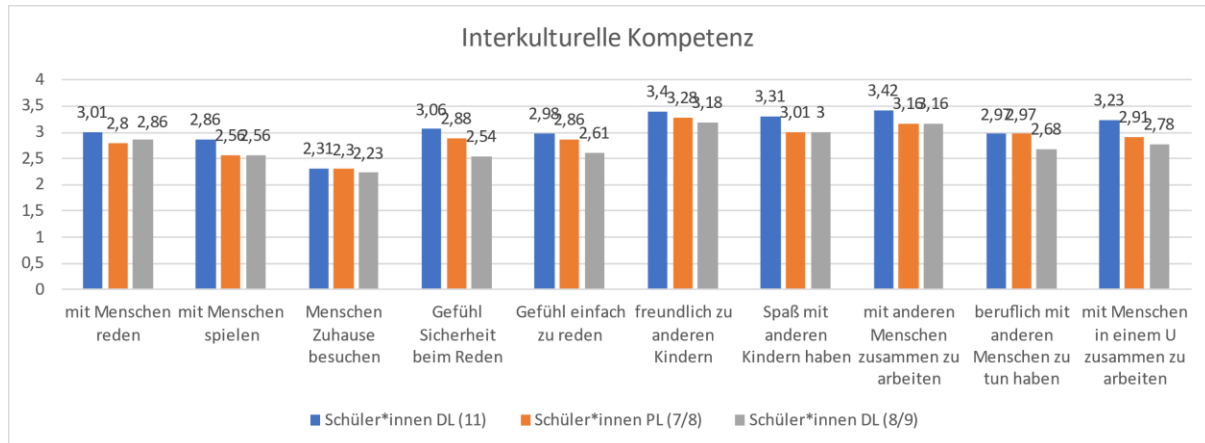


Abb. 2: Ausprägungen der interkulturellen Kompetenz deutscher und polnischer Schüler*innen (Mittelwerte nach Altersstufe; n=557)

Bei der Kontakthäufigkeit (Item 1–3) zeigen sich bei den Schüler*innen aus Polen und Deutschland gleichen Alters keine nennenswerten Unterschiede in der Ausprägung. Mit Blick auf die einzelnen Items der Subskala Adaptivität (Item 4–7) weisen polnische Jugendliche höhere Ausprägungen auf als die vergleichbare Gruppe deutscher Schüler*innen. Ein statistisch signifikanter Gruppenunterschied konnte bei der Skala jedoch nicht ermittelt werden. Die Schüler*innen geben an, sich sicher beim Reden mit anderen Menschen zu fühlen (M(PL)=2,88; M(DL)=2,54); dass es ihnen einfach fällt, mit Menschen aus anderen Ländern zu reden (M(PL)=2,86; M(DL)=2,61) und sie sich als freundlich gegenüber anderen (M(PL)=3,28; M(DL)=3,18) einschätzen. Hinsichtlich des Spaß haben Könnens mit Kindern anderer Länder zeigen die Schüler*innen aus Polen und Deutschland keinen Unterschied. Die unterschiedlichen Bewertungen der Items 4 und 5 können unter Umständen auf die sprachlichen Hürden zurückgeführt werden, dass deutsche Jugendliche seltener polnisch sprechen als polnische Jugendliche deutsch sprechen oder zumindest verstehen. In polnischen Schulen wird Deutsch als Fremdsprache ab der ersten Jahrgangsstufe als erste bzw. ab der siebten Jahrgangsstufe als zweite Fremdsprache als Pflichtfach unterrichtet (vgl. MEN/ORE 2017, 6). Ein vergleichbares Angebot für die polnische Sprache in deutschen Schulen wird hingegen seltener und vorwiegend nur im grenznahen Bereich gemacht.² Dass sich die Selbsteinschätzung zu den sprachlichen Hürden bei deutschen Schüler*innen der höheren Jahrgänge nicht zeigt, kann darauf zurückgeführt werden, dass sie sich sicher im

² Im Zuständigkeitsbereich des Staatlichen Schulamtes Frankfurt (Oder) wird Polnisch an acht Schulen (Grund-, Ober- und Förderschulen) als Wahlunterricht angeboten. Als Fremdsprache wird Polnisch an elf Schulen aller Schulformen im allgemeinbildenden Bereich (Grund-, Ober- und Gesamtschulen, Gymnasien) sowie in zwei Oberstufenzentren unterrichtet (Stand: 11.06.2022, vgl. MBS 2022, o. S.).

Umgang mit der englischen Sprache fühlen, die in beiden Ländern gleichermaßen unterrichtet wird.

Interessant stellen sich auch die Werte der Selbstbeschreibung dar, inwiefern die Jugendlichen eine Offenheit haben, mit Menschen anderer Länder zusammen zu arbeiten. Die befragten Jugendlichen stimmen in beiden Altersgruppen relativ stark der Aussage zu, dass es für sie „okay [wäre], mit Menschen aus anderen Ländern zusammen zu arbeiten.“ (Item 8: M(PL)=3,16; M(DL)=3,16; M(DL, Klasse 11)=3,42). Den Aussagen, mit Menschen aus anderen Ländern etwas beruflich zu tun haben zu wollen (Item 9: M(PL)=2,97; M(DL)=2,68) oder mit ihnen zu arbeiten (Item 10: M(PL)=2,91; M(DL)=2,78) stimmen deutsche Schüler*innen weniger stark zu als die vergleichbare Altersgruppe polnischer Jugendlicher. Damit zeigt sich insgesamt, dass polnische Schüler*innen im Vergleich zu gleichaltrigen deutschen Schüler*innen vermehrt leicht höhere Werte aufweisen und sie sich somit tendenziell eine leicht höhere interkulturelle Kompetenz zuschreiben. Große Unterschiede im Vergleich der Teilgruppen waren nicht zu erwarten, da die Jugendlichen in einer Euroregion leben, in deren Alltagssituationen und durch Schulpartnerschaften sowie gemeinsame Sportveranstaltungen, der Kontakt mit Jugendlichen des Nachbarlandes gefördert und unterstützt wird (vgl. Medvedieva et al. 2020, 82).

5 Fazit

Im Fokus dieses Beitrags stehen die Potenziale und Herausforderungen einer grenzüberschreitenden beruflichen Orientierung. Durch die Erhebung von Einstellungen zum Arbeiten und der Ausbildung im Ausland, der Mobilitätsbereitschaft sowie der interkulturellen Kompetenz von deutschen und polnischen Schüler*innen in der Euroregion PEV konnten erste Einblicke in die für die grenzüberschreitende berufliche Orientierung wichtigen Lernvoraussetzungen und -ausgangslagen ermöglicht werden.

Die Ergebnisse zeigen, dass es hinsichtlich der Mobilitätsbereitschaft länderspezifische Unterschiede bei den Jugendlichen gibt. So ist diese bei den polnischen Schüler*innen stärker ausgeprägt. Passend dazu haben polnische Schüler*innen auch eher positive Einstellungen zum Arbeiten im Ausland, während bei den deutschen Schüler*innen ablehnende Einstellungen dazu stärker ausgeprägt sind. Als Implikation für die schulische grenzüberschreitende berufliche Orientierung kann hieraus formuliert werden, dass deutschen Schüler*innen stärker die Potenziale an Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten im Ausland bzw. im Nachbarland verdeutlicht werden sollten.

Die interkulturelle Kompetenz ist eine Schlüsselqualifikation in einer globalen Welt und folglich

im beruflichen als auch im alltäglichen Kontext relevant. Die Gesellschaft wird zunehmend heterogener, was sich in Grenzregionen für Jugendliche in vielen Situationen zeigt. In der vorliegenden Studie zeigten die teilnehmenden Schüler*innen aus Polen und Deutschland keine erheblichen Unterschiede in ihrer Selbstbeschreibung der interkulturellen Kompetenzausprägung. Gleichwohl gilt es zu überprüfen, inwiefern durch Angebote im Rahmen der beruflichen Orientierung interkulturell erfolgreiches Handeln gefördert werden kann. Beispielsweise etablieren Schulen in Grenzgebieten Sportveranstaltungen mit Partnerschulen aus dem Nachbarland. Dieser Ansatz ermöglicht durch die gemeinsame Tätigkeit eine positive Ausgangsbasis des Miteinanders, ohne eine gemeinsame Sprache zu sprechen. Damit wird eine bedeutsame Brücke zwischen Jugendlichen zweier Länder und unterschiedlicher Kulturen gebaut.

Darüber hinaus ist es von zentraler Bedeutung, ein Bewusstsein für kulturelle Unterschiede zu fördern, um Verständnis und Akzeptanz zu schaffen sowie Vorbehalte und Ängste abzubauen. Denn Unterschiede werden zumeist an der Beobachtung fremden Verhaltens in der Verbindung mit den eigenen kulturellen Maßstäben interpretiert (vgl. Scheitzal 2007, 11). Auf die Akzeptanz kultureller Unterschiede folgt das Interesse, sich weiter damit auseinanderzusetzen. Dies mündet im günstigen Fall in der Empathie und der Fähigkeit, sich in die Lage der Person versetzen zu können und das eigene Verhalten und Denken darauf abzustimmen (vgl. ebd. 13).

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine erste Erhebung im Kontext einer grenzüberschreitenden beruflichen Orientierung. Die Studie wurde ausschließlich in einer Grenz-region durchgeführt. Daher sind die Ergebnisse nicht ohne Weiteres auf andere Grenz-regionen zwischen Deutschland und Polen oder anderen Staaten übertragbar. Dies gilt insbesondere hinsichtlich der Übertragbarkeit der Ergebnisse auf Schüler*innen, die nicht in einer Grenzregion leben. Vielmehr ist anzunehmen, dass diese zu den Probanden der vorliegenden Studie divergierende Einstellungen, Mobilitätsbereitschaften und Ausprägungen der interkulturellen Kompetenz aufweisen. Diese Annahme liegt darin begründet, dass sie nicht wie die Schüler*innen in Grenzregionen häufig Erfahrungen mit Menschen aus einem Nachbarland oder durch zum Beispiel die Eltern vermittelte Erfahrungen mit dem Arbeiten im Ausland haben.

Aus diesen Grenzen der vorliegenden Studien lassen sich nun wiederum Ansatzpunkte für weitere Forschungsaktivitäten ableiten. So sollten Studien wie die vorliegende in anderen Grenzregionen, in denen ggf. die ökonomischen und sozialen Bedingungen andere sind (zum Beispiel Deutschland/Frankreich oder Deutschland/Niederlande), untersucht werden. Da das

Arbeiten im Ausland bzw. internationale Arbeitsbeziehungen nicht nur in Grenzregionen (für die berufliche Orientierung) relevant sind, sollten entsprechende Studien auch mit Schüler*innen durchgeführt werden, die nicht in einer Grenzregion leben.

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine One-Shot-Fallstudie, die zwar Rückschlüsse auf die Lernausgangslage der Schüler*innen ermöglicht, aber keine Aussagen darüber zulässt, wie Maßnahmen einer grenzüberschreitenden beruflichen Orientierung wirken. Vor diesem Hintergrund scheinen Panelstudie mit mehreren Messzeitpunkten zielführend, um die Wirkung von Maßnahmen einer grenzüberschreitenden beruflichen Orientierung beispielsweise auf die interkulturelle Kompetenz oder die Einstellungen zum Arbeiten im Ausland sowie auf die Mobilitätsbereitschaft zu untersuchen.

Im Bereich der grenzüberschreitenden beruflichen Orientierung gibt es verschiedene praxisorientierte Projekte. Ein theoretisch-konzeptionelles Ziel-Inhaltskonzept, in dem auch konkrete Maßnahmen beschrieben werden, liegt bis dato nicht vor. Dieses zu entwickeln ist ein weiteres Desiderat.

Literaturverzeichnis

- Ajzen, I./Fishbein, M. (1980): Understanding attitudes and Predicting Social Behavior, Englewood Cliffs.
- Ajzen, I./Madden, T.J. (1986): Prediction of goal directed behavior – Attitudes, intentions, and perceived behavioral control. In: Journal of Experimental Social Psychology, 22 (5), 453-474.
- Alscher, Stephan (2008): Polen. Bilanz der Aus- und Einwanderung. Online: <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/laenderprofile/57772/polen/> (19.10.2022).
- Aronson, E. et al. (2014): Sozialpsychologie, 8. Aktualisierte Auflage, Hallbergmoos.
- Astrov, V./Holzner, M./Leitner, S./Mara, I./Podkaminer, L./Rezai, A. (2018): Migration, Demographische Entwicklungen und Zukunftsperspektiven, Forschungsbericht 12, Wiener Institut für Internationale Wirtschaftsvergleiche. Online: <https://wiiw.ac.at/die-lohntwicklung-in-den-mittel-und-osteuropaeischen-mitgliedslaendern-der-eu-dlp-4605.pdf> (22.02.2022).
- Baluku, M.M./Groh, J./Dalbert, C./Otto K. (2021): Cultural differences in geographic mobility readiness among business management students in Germany and Spain ahead of graduation. Online: <https://link.springer.com/article/10.1007/s43545-021-00171-0> (19.10.2022).
- Bangel, C./Blickle P./Erdmann, E./Faigle, P./Loos, A./Stahnke, J./Tröger, J./Venohr, S. (2019): Ost-West-Wanderung: Die Millionen, die gingen. Online: <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2019-05/ost-west-wanderung-abwanderung-ostdeutschland-umzug> (14.10.2022).
- Bennett, J. M. (1993): Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In M. E. Paige (Ed.): Education for the intercultural experience. Yarmouth, ME, 21-72.
- Bentler, P.M./Speckart, G. (1979): Models of Attitude-Behavior Relations. In: Psychological Review, 86 (5), 452-464.
- Bieda, I. Dolinski, A./Kozłowska, E./Lembke, R (2022): Gestaltung der Beruflichen Orientierung in den Schulen der Euroregion PRO EUROPA VIADRINA, Online: https://www.euro-job.net/fileadmin/user_upload/eurojob/004_berufliche_Orientierung/DE-Bildungsanalyse_220120-komprimiert.pdf (17.10.2022).
- Bittner, M./Hudler-Seitzberger, M. (2006): Arbeitsmarktmonitoring Struktur, Motive, Erwartungen und Wünsche des Arbeitsmigrationspotenzials in den Grenzregionen der Slowakei, Tschechiens und Ungarns mit Österreich; SWS-Rundschau (46.Jg.) Heft 4, Online: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/16451?locale-attribute=de> (19.02.2022).
- Bliem, W./Schmid, K./Petanovitch A. (2014): Erfolgsfaktoren der dualen Ausbildung. Transfermöglichkeiten, ibw-Forschungsbericht Nr. 177, Online: https://ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2014_ibw_wifi_fb177.pdf (01.06.2022).
- Bolscho, D. (2005): Transkulturalität – ein neues Leitbild für Bildungsprozesse. In: Datta, A. (Hg.): Transkulturalität und Identität: Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt am Main u. a., 29-38.

- Bußhoff, L. (1989): Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung. 2. Aufl. Stuttgart, Berlin, Köln.
- Cohen, J (1988): Statistical power analysis for the behavior science. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Diekmann, A./Preisendörfer, P. (1992): Persönliches Umweltverhalten: Diskrepanzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 44(2), 226–251.
- Eberhardt, C./Hugo, F./Le Mouillour, I./Mundt, S./Buchholz, L. (2020): Ausbildung und Mobilität in Grenzregionen (AMoG). Entwicklungsprojekt Abschlussbericht. Online: https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb_15316.pdf (24.02.2022).
- Egbers, J. (2019): Interkulturelle Kompetenzförderung in der Lehrer*innenbildung – Inhalte, Methoden und strukturelle Ausrichtungen. In: Baumert, B./ Röhll, S. (Hg.): Interkulturelle Kompetenz in der Schule. Religionsunterricht als Ort der Kulturbegegnung, Stuttgart.
- Euroregion Pro Europa Viadrina (2013): Entwicklungs- und Handlungskonzept der Euroregion PRO EUROPA VIADRINA. Online: <https://www.euroregion-viadrina.de/euroregion-pro-europa-viadrina/ziele/> (21.02.2022).
- Fischer K./ Dünstl S./ Thomas A. (2007): Beruflich in Polen. Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte. Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen.
- Fletemeyer, T./ Friebel-Piechotta, S. (2019): Regionale Bezüge im Rahmen der Beruflichen Orientierung und des Wirtschaftsunterrichts - Potenziale und Herausforderungen. In: Schröder, R.: Berufliche Orientierung in der Schule - Gegenstand der ökonomischen Bildung. Wiesbaden, 143-161.
- Frey, D./Stahlberg, D./Gollwitzer, P. M. (1993): Einstellung und Verhalten – Die Theorie des überlegten Handelns und die Theorie des geplanten Verhaltens. In: Frey, D./Irle, M. (Hg.): Kognitive Theorien, Bd. 1, 2., vollst. überarb., erw. Aufl., Bern, Göttingen, Toronto, Seattle, 361-398.
- Frommberger, D./Büsing, H./Klöpper, M. (2005): Modernisierung der beruflichen Bildung durch Internationalisierung - Eine Studie zu Situation und Zukunft der grenzüberschreitenden Berufsbildung am Beispiel der Region Weser-Ems – Nord-Niederlande, Oldenburg.
- Göbel, K./Buchwald, P. (2017): Interkulturalität und Schule. Migration – Heterogenität – Bildung, Paderborn.
- Göbel, K./Hesse, H.-G. (2009): Interkulturelle Kompetenz – ist sie erlernbar oder lehrbar? Konzepte für die Lehrerbildung, die allgemeine Erwachsenenbildung und die berufliche Weiterbildung. In Mertens, G./Frost, U./Böhm, W./Ladenthin, V. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft, Paderborn, 1139-1152.
- Groh, J. (2003): Geografische Mobilitätsbereitschaft – Eine kulturvergleichende Analyse soziodemografischer und personaler Einflussvariablen (Unveröffentlichte Diplomarbeit), Berlin.
- Henninger, M. (1994): Der Einfluss von Informationen auf Einstellungen, Erweiterung des theoretischen Bezugsrahmens und Modifikation der Erhebungsmethodik der "theory of reasoned action" (Dissertation), Tübingen.
- Hofstede, H. (2001): Culture's Consequences – Comparing Values, Behaviors, Institutions and

- Organizations Across Nations. 2nd Edition. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Holbrook, A. L./Berent, M. K./Krosnick, J./Visser, P. (2005): Attitude Importance and the Accumulation of Attitude-Relevant Knowledge in Memory. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 88 (5), 749-769.
- Hopper, T./ Scapens, R. W./ Northcott, D. (2007): *Issues in management accounting*. 3rd Edition. New York: Pearson Education
- Hryniewicz, J.T. (2004): *Polityczny i kulturowy kontekst rozwoju gospodarczego*. [Wirtschaftsentwicklung im politischen und kulturellen Kontext], Warszawa [Warschau].
- HSI-Monitor (2021): *Internationale Studiengänge und englischsprachige Studiengänge*. Online: <https://www.hsi-monitor.de/themen/internationale-studiengaenge> (19.02.2022).
- Jung, E. (2013): *Didaktische Konzepte der Studien- und Berufsorientierung für die Sekundarstufen I und II*. In Brüggemann, T./Rahn, S. (Hg.), *Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (298–314). Münster: Waxmann.
- Kirchner, Vera (2015): *Subjektive Sichtweisen als fachdidaktisches Forschungsfeld: Schüler- und Lehrervorstellungen in der ökonomischen Bildung*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 2(2015), 56–76.
- Kollmuss, A./Agyeman, J. (2002): *Mind the Gap – Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior?* In: *Environmental Education Research*, 8 (3), 239-260.
- Kullmann, H./Lütje, B./Textor, A. (2014): *Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung! – Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion*. In: *Schulpädagogik heute*, 5 (10), 1-14.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2013): *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf (15.09.2022).
- Landesamt für Bauen und Verkehr (LfBV) (2021): *Bevölkerungsvorausschätzung 2020 bis 2030 - Ämter, Verbandsgemeinden und amtsfreie Gemeinden des Landes Brandenburg*, Online: https://lbv.brandenburg.de/dateien/stadt_wohnen/Aemterschaetzung_2020_bis_2030.pdf (14.10.2022).
- Medvedieva, T./Vogler-Lipp S./Schiwietz, T./Szydlak, K./Adamczyk, A./Karmazyn, E./Bobryk, P./Lewandowska, J./Krieger, J./Modrzewska Chaciej, M. (2020): *Bildungskonzept VIADRINA 21+, Lebenslanges Lernen in der Euroregion PRO EUROPA VIADRINA, Analyse des Themenbereiches Bildung, Lebenslanges Lernen im deutsch-polnischen Kontext zur Ableitung grenzübergreifender Handlungsansätze für das Fallbeispiel Euroregion PRO EUROPA VIADRINA, Euroregion PRO EUROPA VIADRINA 2020* (Hg.). Online: https://www.euroregion-viadrina.pl/files/koncepcja_edukacyjna_viadrina_21_-_de.pdf (01.06.2022).
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBJS) (2022): *Bilinguale Angebote und Fremdsprachenzertifikate*. Online: <https://mbjs.brandenburg.de/bildung/gute-schule/bilinguale-angebote-und-fremdsprachenzertifikate.html> (21.02.2022).
- Mitchell, L. K./Krumboltz, J. D. (1994): *Die berufliche Entscheidungsfindung als sozialer Lernprozeß: Krumboltz' Theorie*. In: Brown, D./Brooks, L. (Hg.): *Karriere-Entwicklung*. Stuttgart, 157-210.

- Reinders, H./Gniewosz, B./Gresser A./Schnurr, S. (2011): Erfassung interkultureller Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen, Das Würzburger Interkulturelle Kompetenz-Inventar (WIKI-KJ). In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 6 (4), 429-452.
- Richter, M. (2016): Berufsorientierung von HauptschülerInnen - Zur Bedeutung von Eltern, Peers und ethischer Herkunft, Wiesbaden.
- Roose, J. (2010): Vergesellschaftung an Europas Binnengrenzen - Eine vergleichende Studie zu den Bedingungen sozialer Integration (Habilitationsschrift), Wiesbaden.
- Scheitzal, A. (2007): Interkulturelle Kompetenz: Forschungsansätze, Trends und Implikationen für interkulturelle Trainings. In: M. Otten/ A. Scheitza/ A.Cnyrim (Hg.), Interkulturelle Kompetenz im Wandel IKO: Fft./ M./ London. Online: https://www.kiik.eu/dokumente/Alexander_Scheitza_Interkulturelle_Kompetenz.pdf (26.11.2021).
- Schneider, N. F./Limmer, R./Ruckdeschel K. (2002): Berufsmobilität und Lebensform - Sind berufliche Mobilitätserfordernisse in Zeiten der Globalisierung noch mit Familie vereinbar? Bd 208, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.), Stuttgart. Online: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/94738/960a855dda7d9abbf61531be54c3e069/prm-23529-sr-band-208-data.pdf> (26.11.2021).
- Sievert, H. (2010): First Tests of the Dashboard in Europe – An Empirical Contribution to the Global Navigation of International Corporate Communications. Online: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1569527 (19.10.2022).
- Thomas, A./ Laves, G./ Kammhuber, S. (1998): General intercultural sensitizer für Soldaten der Bundeswehr. In: Untersuchungen des Psychologischen Dienstes der Bundeswehr, Bd. 33 (S. 9-127). München: Verlag der Wehrwissenschaften.
- Thurnherr, G. (2014): Transnationale Mobilität in der beruflichen Erstausbildung – Beeinflussende Faktoren in der Phase der Berufsorientierung für eine grenzüberschreitende Mobilität. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 27, 1-20. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe27/thurnherr_bwpat27.pdf (19.02.2022).
- Weber, B. (2012): Einstellungen – Zur Einführung in das Schwerpunktthema. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 3 (1), 7-13.
- Węc, J. J. (2016): Interkulturelle Kommunikation zwischen Polen und Deutschland und ihre Herausforderungen. Online: https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/33149/wec_interkulturelle_kommunikation_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y (02.04.2022).
- Welsch, W. (1997): Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In: Schneider, I./Thomson, C. W. (Hg.): Hybridkultur: Medien, Netze, Künste. Köln, 67-90.
- Wojewodzki Urząd Pracy w Zielonej Górze (WUP) (2020): Raport podsumowujący badanie w województwie lubuskim, Online: https://barometr.zawodow.pl/forecast-card-zip/2020/report_pl/raport_wojewodztwo_lubuskie_2020.pdf (11.10.2022).
- Wörmer, S. (2016): Berufliche Mobilität im Alltag. Praktiken und Formen alltäglicher Lebensführung, Berlin.