

**Andreas DIETRICH & Franka Marie HERFURTH**

(Universität Rostock)

**Implementierung struktureller Innovationen im Berufsbildungssystem zwischen internationalen privatwirtschaftlichen Initiativen und nationalstaatlicher Steuerung:  
Das Interreg South Baltic Projekt BBVET als Fallbeispiel**

Online unter:

[https://www.bwpat.de/ausgabe39/dietrich\\_herfurth\\_bwpat39.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe39/dietrich_herfurth_bwpat39.pdf)

in

**bwp@** Ausgabe Nr. 39 | Dezember 2020

**Berufliche Bildung in Europa – 20 Jahre nach Lissabon und am Ende von ET 2020.  
Entwicklungen und Herausforderungen zwischen supranationalen Strategien und nationalen Traditionen.**

Hrsg. v. **Karin Büchter, Karl Wilbers, Hubert Ertl, Dietmar Frommberger & Franz Gramlinger**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2020



[www.bwpat.de](http://www.bwpat.de)



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

---

**Implementierung struktureller Innovationen im Berufsbildungssystem zwischen internationalen privatwirtschaftlichen Initiativen und nationalstaatlicher Steuerung:  
Das Interreg South Baltic Projekt BBVET als Fallbeispiel**

---

**Abstract**

Europäische Wirtschaftsbeziehungen implizieren eine Öffnung der nationalen Bildungssysteme zur Erleichterung beruflicher Mobilität und Fachkräftesicherung. Vor diesem Hintergrund sind in den letzten Jahren drei zum Teil konkurrierende Strategien zur Implementierung struktureller Innovationen zu beobachten: Internationalisierungsstrategien als ordnungspolitische Regelungen, um nationale Ausbildungsstrukturen zu öffnen, die Entstehung und Nutzung europäischer Transparenzinstrumente sowie die Etablierung von Internationalen Sektoralen Qualifikationen. Diese drei Wege einer Europäisierung bzw. Internationalisierung spiegeln die Spannungen einerseits zwischen nationaler Bildungspolitik und supranationalen Interessen sowie Strategien und andererseits staatlicher respektive privatwirtschaftlicher Steuerung wider.

Ein möglicher Zwischenweg, grundständige berufliche Qualifikationen mit europäischem Bezug in Einklang mit nationalen ordnungspolitischen Regelungen zu bringen, wurde im Entwicklungsprojekt BBVET (2016-2019) erprobt und im Rahmen gestaltungsorientierter Forschung begleitet. Im Beitrag werden die konträren Internationalisierungsstrategien analysiert, ab- und eingegrenzt und systematisiert sowie Forschungsdesiderata identifiziert.

---

**Implementation of structural innovations in the vocational training system between international private-sector initiatives and governmental control:  
The Interreg South Baltic Project BBVET as case study**

---

European economic relations imply an opening of the national education systems to facilitate vocational mobility and secure the future skilled labour force. Taking this development into account, lately three partly competing strategies for the implementation of structural innovations could be observed: internationalisation strategies as regulatory rules to open up national vocational education systems, the emergence and use of European transparency instruments as well as the establishment of international sectoral qualifications. These three ways of Europeanisation or internationalisation reflect the tensions on the one hand between national educational policy and supranational interests and strategies as well as on the other hand state respectively private sector governance.

A possible intermediate way to bring vocational qualifications with European reference in line with national regulations was piloted in the development project BBVET (2016-2019), which was based on design-oriented research. In this article, the contrary internationalisation strategies will be analysed, delimited and systematized as well as research desiderata identified.

**Schlüsselwörter:** *Internationalisierung, Berufsbildungssystem, Innovationsstrategie, Internationale sektorale Qualifikationen (ISQ), gestaltungsorientierte Forschung*

**bwp@-Format:**  **DISKUSSIONSBEITRÄGE**

## 1 Problemorientierung und Zielstellung

Internationale und globale Wirtschaftsbeziehungen sowie die Entstehung europäischer Güter- und Arbeitsmärkte auf Grundlage der arbeitsmarkt- und wirtschaftspolitischen Steuerungsimpulse der Europäischen Union wirken sich zumindest mittelbar auf die nationalen Berufsbildungssysteme aus. Sie implizieren eine Öffnung und Internationalisierung der nationalen Bildungssysteme zur Erleichterung beruflicher Mobilität von Fachkräften und Absicherung des Fachkräftebedarfs (vgl. Frommberger/Baumann 2019). Gleichzeitig benötigen Fachkräfte Qualifikationen und Kompetenzen, die im deutschsprachigen Raum in der Regel als „Internationale Qualifikationen“ (Borch et al. 2003) gefasst werden, um einerseits Internationalisierungs- und Mobilitätsanforderungen erkennen und gegebenenfalls bewältigen zu können, andererseits um in zunehmend international agierenden Arbeitskontexten, wie z. B. in internationalen Teams oder Netzwerken, erfolgreich beruflich handeln zu können. Internationalisierung zeigt sich somit als Herausforderung für das Subjekt, für die Institutionen der beruflichen Bildung sowie für das gesamte Bildungssystem mit seinen Strukturen, Institutionen und Regelungen, wobei in diesem Beitrag auf letzteres der Fokus gelegt werden soll.

Wohlwissend, dass die angedeuteten Zusammenhänge nicht alle Beschäftigte, Berufe, Unternehmen und Regionen in gleicher Weise und Intensität betreffen, stellt sich das Problem, wie die nationalen Bildungssysteme auf diese Anforderungen reagieren (können). Geht man davon aus, dass die Fachkräfte nicht im Sinne neo-liberaler Steuerung ausschließlich eigenständig für ihre Employability zu sorgen haben, impliziert Internationalisierung somit eine Weiterentwicklung der Bildungssysteme durch Reformen bzw. strukturelle Innovationen. Dies lässt die Fragen zu, ob ausschließlich national gedachte Weiterentwicklungen der Berufsbildungssysteme i. S. nationaler Internationalisierungsstrategien zielführend sind oder ob es aufgrund der Heterogenität der Berufsbildungssysteme in Europa tatsächlich möglich ist, Abschlüsse und Zertifikate dieser Systeme durch Ausweis von Kompetenzniveaus über Transparenzinstrumente miteinander zu vergleichen und somit transnationale Internationalisierungsstrategien umzusetzen. In den letzten 20 Jahren haben sich drei Strategien entwickelt, die aufgrund von unterschiedlichen Treibern und Absichten zu unterschiedlichen strukturellen Innovationen im Berufsbildungssystem geführt haben. Aus unserer Sicht treten neben eine nationalstaatliche Steuerung bzw. eine Steuerung durch die europäische Union zunehmend internationale privatwirtschaftliche Initiativen, die – in der Berufsbildungsforschung und -politik kaum rezipiert – in einigen Branchen und im Bildungsbereich neben formalisierten Strukturen des Bildungssystems ‚erscheinen‘ und in zum Teil ungeklärter Beziehung zu diesem stehen. Somit können drei zum

Teil konkurrierende Strategien zur Implementierung struktureller Innovationen beobachtet werden: Internationalisierungsstrategien als ordnungspolitische Versuche, nationale Ausbildungsstrukturen zu öffnen, die Nutzung europäischer Transparenzinstrumente wie ECVET (European Credit System for Vocational Education and Training) und brachen- sowie transnationale Qualifikationsrahmen sowie die Etablierung von Internationalen Sektorale Qualifikationen (ISQ). Im Folgenden werden die drei benannten Strategien mit einem Fokus auf ISQ vorgestellt und diskutiert. Neben und vor dem Hintergrund dieser Strategien entstehen allerdings häufig im Rahmen von transnationalen Initiativen und Projekten kreative Einzellösungen im Sinne von Bottom-Up-Konzepten. Exemplarisch wird anhand von Forschungs- und Entwicklungsergebnissen aus dem Projekt BBVET (s. u.) erläutert und reflektiert, wie hier innovative internationale Bildungsgänge curricular entwickelt und in die nationalen Bildungssystemen implementiert werden – bzw. welche innovationshemmenden und -fördernden Bedingungen im Projekt BBVET zu erkennen sind. Dabei wird analysiert, wie in diesem durch gestaltungsorientierte Forschung begleiteten Projekt Bezüge zu den benannten Strategien entwickelt und umgesetzt wurden. Ziel des Beitrags ist es, exemplarisch die Implementierung struktureller Innovationen im Berufsbildungssystem zwischen internationalen privatwirtschaftlichen Initiativen und nationalstaatlicher Steuerung zu analysieren, erfolgreiche Handlungskonzepte auszuweisen und Forschungsdesiderata zu identifizieren – und letztendlich die Eignung und Relevanz der Internationalisierungsstrategien exemplarisch als Gestaltungs- und Forschungszugang zu hinterfragen.

## **2 Internationalisierung als Treiber für Innovationen in der beruflichen Bildung**

Internationalisierung und Globalisierung lassen sich als gesellschaftliche Megatrends beschreiben, die in den letzten Jahren weite Teile des gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Lebens erheblich beeinflusst haben und insbesondere europäische Gesellschaften und Volkswirtschaften stark verändert (vgl. Will/Diettrich 2012, 3 ff.). Globalisierung umfasst das „Grenzenloswerden alltäglichen Handelns in den verschiedenen Dimensionen der Wirtschaft, der Information, der Ökologie, der Technik, der transkulturellen Konflikte und Zivilgesellschaft“ (Beck 1997, 44). Die Globalisierung des wirtschaftlichen Handelns impliziert beispielsweise neue Formen der gesellschaftlichen und betrieblichen Verteilung und Organisation von Erwerbsarbeit. Weiterhin sind langfristig eine Zunahme von Migrationsprozessen, höhere Mobilitätsanforderungen und letztendlich auch die zunehmende europäische Integration und eine damit verbundene Verlagerung nationaler Kompetenzen auf die Gremien der EU zu beobachten (vgl. Borch et al. 2003). Diese Entwicklungen implizieren sowohl neue Anforderungen an die nationalen (Berufs-)Bildungssysteme der Mitgliedsstaaten Europas, aber ebenso die Harmonisierung von unterschiedlichen nationalen Bildungssystemen in diesem abgrenzbaren Wirtschaftsraum, um letztendlich komparative Wettbewerbsvorteile zu erlangen.

Nicht alle Volkswirtschaften und Regionen sind von Phänomenen und Effekten des Globalisierungsgeschehens gleichermaßen betroffen. Zudem ist es hilfreich, statt des sehr allgemeinen Globalisierungsbegriffs, als einem Bedeutungsverlust natürlicher Grenzen bezüglich Zeit und

Raum und damit einer sehr offenen Begrifflichkeit, in Anlehnung an Zürn (1998) von Internationalisierung und Denationalisierung als denjenigen Leitbegriffe zu sprechen, die Erwerbsarbeit und damit auch Berufliche Bildung verändern und auch zukünftig verändern werden. Dabei ist zum einen „Internationalisierung von (beruflicher) Bildung [...] die politische Antwort auf ökonomische Prozesse der Globalisierung“, d. h. im Rahmen von strukturellen Innovationen im Bildungssystem ist zu gewährleisten, dass unter Allokationsgesichtspunkten diejenigen Qualifikationen zur Verfügung gestellt werden, die das (internationale) Wirtschafts- und Beschäftigungssystem benötigt. Zum anderen sind „Strategien der Internationalisierung [...] am Ziel der „Qualifizierung der Beschäftigten eines Landes für die globalisierte Ökonomie“ (Hanf 2003, 1) auszurichten, d. h. Fachkräfte müssen die Möglichkeit erhalten, zur Verwirklichung ihrer beruflichen und privaten Ziele die berufliche Handlungskompetenz auch für eine internationale Berufs- und Arbeitswelt zu erwerben – in Formen zunehmend internationaler bzw. denationaler Aus-, Fort- und Weiterbildungskonzepte. Hier ist aktuell insbesondere auch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik z. B. im Rahmen länderübergreifender gestaltungsorientierter Forschungs- und Entwicklungsvorhaben gefragt. Darüber hinaus impliziert die Internationalisierung und Denationalisierung auch die (hier zu vernachlässigende) „weltweite Vermarktung von Bildungsangeboten“ (ebd.).

Zur Inter- bzw. De-Nationalisierung von traditionell auf nationale Arbeitsmärkte bzw. Berufs- und Tätigkeitsprofile ausgerichteten nationalen Bildungssystemen sind „Bildungsinnovationen“ auf unterschiedlichen Ebenen erforderlich, d. h. Neuerungen beim Lernen und Lehren, wie der Organisation von Bildung, Inhalten, Methoden, Medien oder ihrer Kombination (vgl. z. B. Reinmann-Rothmeier 2003) sowie als strukturelle Innovation Reformen im gesamten Bildungssystem. Nach einem betriebswirtschaftlichen Innovationsverständnis sind Innovationen kreative Akte, die in sozio-technischen System zu Veränderungen führen (vgl. z. B. Hauser 1990), wobei als Ergebnis des Innovationsprozesses Produktinnovationen (z. B. neue Bildungsgänge und -abschlüsse), Prozess- oder Verfahrensinnovationen (z. B. Verfahren der Anrechnung), Strukturinnovationen (z. B. Durchlässigkeit zwischen Bildungsbereichen) oder soziale Innovationen (Aufwertung informellen Lernens) vorliegen können.

Diesbezügliche inhaltliche Anforderungen bzw. Zielsetzungen werden einerseits durch eher zentralistisch bzw. politisch gelenkte Gesetzgebungsverfahren oder bildungspolitische Programme gesteuert und im Rahmen von Top-Down-Prozessen realisiert und somit politisch verordnet. Zum Teil werden Bildungsinnovationen aber auch dezentral an einzelnen Innovations- bzw. Projektstandorten sukzessiv entwickelt, wobei Entwicklungs- und Veränderungsoffenheit der Akteure notwendig ist und kreative Suchbewegungen, kollektives Lernen, Vernetzung und Reflexion möglich werden-

Grundsätzlich sind somit sehr unterschiedliche Strategien zur Entwicklung von Innovationen denkbar, die aus unserer Sicht auf Systemebene in drei wesentliche Grundtypen unterschieden werden können: Internationalisierungsstrategien als ordnungspolitische Versuche, nationale Ausbildungsstrukturen zu öffnen, europäische Transparenzinstrumente wie ECVET oder Qualifikationsrahmen sowie die Etablierung von ISQ.

Unbestritten ist dabei, dass die bevölkerungsmäßig kleineren Länder in Europa bereits seit geraumer Zeit sehr viel intensiver Initiativen zur internationalen Ausrichtung ihres Berufsbildungssystems vorangetrieben haben als die großen. Beispielsweise haben Dänemark und die Niederlande bereits Anfang der 90er Jahre Paragraphen in die nationale Gesetzgebung eingeführt, die eine Internationalisierung der Berufsbildung sicherstellen sollen. Beide Länder belegen die Erfahrung, dass Internationalisierung der Berufsbildung faktisch nur erzielt werden kann, wenn eine Balance zwischen Top-Down-Strategien und Ansätzen zur Dezentralisierung in Bottom-Up-Verfahren geschaffen wird (vgl. z. B. Brandsma et al. 2010, 45 ff.).

Im Folgenden werden die drei benannten Strategien differenziert und erläutert und anschließend pointierend zusammengeführt, bevor dieser Fokussierung auf Strategien die konkrete Entwicklungsperspektive des Projekts BBVET gegenübergestellt wird.

### **3 Internationalisierung der beruflichen Bildung zwischen nationalen Traditionen und Handlungslogiken, supranationalen Interessen und Strategien sowie staatlicher und privatwirtschaftlicher Steuerung**

#### **3.1 Internationalisierungsstrategie: Ordnungspolitische Regelungen**

Der Wirtschaftsstandort Deutschland mit seinen umfangreichen europäischen und nationalen Verflechtungen verfügt im Wirtschafts- und Beschäftigungssystem über langjährige ‚Internationalisierungserfahrungen‘, die über den europäischen Binnenmarkt weiter intensiviert worden sind. Unterstellt man dem Berufsbildungssystem eine ‚Zulieferfunktion‘ für das Beschäftigungssystem, muss einerseits das Berufsbildungssystem die notwendigen internationalen Qualifikationen über Aus-, Fort- und Weiterbildung zur Verfügung stellen. Andererseits werden über alternative und ergänzende Wege wie Anerkennung und Anrechnung der Ergebnisse informellen Lernens oder die Anerkennung von Berufsabschlüssen aus dem Ausland (häufig in Verbindung mit Zuwanderung; vgl. z. B. Busse/Frommberger 2016, 25f.) notwendige Qualifikationen und Kompetenzen verfügbar gemacht.

Diese erste Strategie ist somit eine nationale Innovationsstrategie des Bildungssystems, d. h. der Versuch, über ordnungspolitische oder curriculare Interventionen die Internationalisierung im nationalen Bildungssystem zu unterstützen oder zu befördern. Zentrale Akteure und Treiber sind somit im Wesentlichen öffentlich-rechtliche Institutionen, also diejenigen Akteure wie Bund, Bundesländer und Sozialpartner, die z. B. für die Neuordnung von Berufen verantwortlich sind.

Internationale Qualifikationen gewinnen in der Breite der Beschäftigungsverhältnisse an Relevanz, so dass die traditionellen einzelbetrieblichen Strategien zum Umgang mit internationalisierten Arbeitsinhalten an Bedeutung verlieren. Insbesondere in Betrieben, die arbeitsprozessorientiert organisiert werden, sind die traditionellen Strategien der funktionalen und hierarchischen Spezialisierung, d. h. lediglich Spezialisten und Führungskräfte verfügen z. B. über Sprachkompetenzen und übernehmen qualifiziert durch individuelle Weiterbildung isoliert internationale Aufgaben, zunehmend obsolet (vgl. Diettrich/Will 2012, 5).



Empirische Untersuchungen der letzten 20 Jahre (z. B. Erwerbstätigenbefragungen des BIBB/IAB, Unternehmensbefragungen des IDW) dokumentieren, dass in Deutschland derzeit ca. jeder 10. Beschäftigte internationale Qualifikationen benötigt bzw. dass ein Viertel aller Unternehmen die internationale Dimension der Qualifizierung für wichtig hält. Der dennoch lange Zeit doch sehr ernüchternde Widerspruch (vgl. Diettrich/Reinisch 2010, 39 f.) zwischen empirisch belegter Notwendigkeit internationaler Qualifikationen für Beschäftigte und der Aufnahme in die Ordnungsmittel, d. h. in die Regelausbildung, wurde in den letzten Jahren häufig mit dem Argument der ‚ausbildungshemmenden Vorgaben‘ begründet, da dies nicht dem Bedarf aller Ausbildungsbetriebe entspreche. Somit belegen die Analysen von Rahmenlehrplänen und Ausbildungsordnungen weiterhin auch eher Defizite als flächendeckende Umsetzungen (vgl. z. B. Borch et al. 2003 67ff., vgl. Wordelmann 2010). Internationalisierung müsste in der Beruflichen Bildung einen hohen Stellenwert besitzen, doch „die Wirklichkeit sieht anders aus, zumindest in der beruflichen Erstausbildung“ (Busse/Frommberger 2016, 10).

Internationale und interkulturelle Elemente für die Breite der Auszubildenden zeigen sich ordnungspolitisch geregelt zum einen in international ausgerichteten Berufen (z. B. Kaufleute im Groß- und Außenhandel) und auch häufig indirekt über konkrete Kompetenz- oder Inhaltsbeschreibungen, z. B. durch Formulierungen wie z. B. „Umgang mit ... Personen aus anderen Kulturkreisen“, „Aufgaben im Team planen und abstimmen, kulturelle Identitäten berücksichtigen...“ oder „Internationaler Zahlungsverkehr“. Exemplarisch weist z. B. die Untersuchung von Wordelmann, Kristensen und Veit (2006) erstmals für ausgewählte kaufmännische Berufe bzw. Dienstleistungsberufe sowie für Berufe aus dem Gastgewerbe dezidiert nach, welche internationalen Elemente in den Rahmenlehrplänen und Ausbildungsordnungen vorhanden sind. Die Vielzahl der formulierten Aspekte zeigt aber auch eine große Heterogenität zwischen den Berufen (und Ausbildungsbetrieben) und sagt keineswegs etwas über die tatsächliche Berücksichtigung und Umsetzung im schulischen und betrieblichen Alltag bzw. im Rahmen von Prüfungen aus. Diese curriculare Elemente werden in einzelnen Berufen durch Wahlpflichtinhalte oder Zusatzqualifikationen ergänzt.

Zum anderen ermöglicht das Berufsbildungsgesetz (BBiG) seit 2005, Auslandsaufenthalte im Rahmen einer dualen Berufsausbildung durchzuführen, die als „Ausbildungsmaßnahme außerhalb der Ausbildungsstätte“ bis zu einem Viertel der Ausbildungszeit auf die Ausbildung angerechnet werden kann. Hier wird versucht, durch das attraktiv erscheinende curriculare Element ‚Ausbildungsaufenthalt‘ nicht allen Auszubildenden über curriculare Vorgaben die Chance zu geben, internationale Qualifikationen zu erwerben, sondern diese Option ist individuell für Auszubildende und Betriebe nutzbar. Allerdings werden mit diesem Instrument der Mobilitätsförderung nur wenige Auszubildende erreicht: Im Jahr 2017 lag diese Quote bei 5,3 %, wobei dieser Prozentsatz stark von Faktoren wie beispielsweise Geschlecht, Bundesland, Betriebsgröße oder der betrachteten Ausbildungsbranche abhängig ist und entsprechend stark schwankt (vgl. NA BIBB 2018, 7 ff.).

Auch die seit den 90er Jahren vielfach diskutierten europäischen Berufsbilder (z. B. Rauner/Spöttl 1995) haben sich jedoch nur in Einzelfällen durchgesetzt, wie z. B. ansatzweise in der stark internationalisierten Luftfahrtindustrie oder als „Europa- oder Chinakauffmann\*frau“ als Bildungsgang berufsbildender Schulen. Es entsteht der Eindruck, dass das

nationale Bildungssystem, aber auch die Erziehungs- und Bildungseinrichtungen auf nationaler Ebene, mit dem schnellen Wandel internationaler Qualifikationsanforderungen an Arbeitskräfte nur bedingt Schritt halten können, denn nur selten sind internationale Elemente in die Curricula integriert. Als unmittelbare Folge versuchen viele Unternehmen, in der Regel Großbetriebe, durch betriebliche Weiterbildung den angedeuteten Defiziten entgegenzuwirken. Zudem hat sich außerhalb der geregelten Aus- und Fortbildung eine Vielzahl interkultureller Trainingsangebote diverser Bildungsträger etabliert (vgl. Bolten 2002, 48). D. h. die Vermittlung internationaler Qualifikationen ist derzeit im Wesentlichen Aufgabe betrieblicher Weiterbildung und Personalentwicklung sowie von Bildungsträgern und trotz entsprechenden Bedarfes nur in wenigen Fällen Bestandteil geregelter Aus- oder Fortbildung. Damit fehlen den Beschäftigten und Betrieben wesentliche Grundkompetenzen für die Bewältigung internationalisierter Arbeitsanforderungen und die Strategie ordnungspolitischer Innovationen auf nationaler Ebene greift nicht umfassend. Dies erfordert, weitere Strategien der Internationalisierung in den Blick zu nehmen.

### **3.2 Internationalisierungsstrategie: Implementierung europäischer Transparenzinstrumente**

Im Zuge der Internationalisierung der nationalstaatlichen Berufsbildungssysteme soll eine zweite Strategie eingehender betrachtet werden. Hier spielen insbesondere die Einflüsse durch den Europäisierungsprozess respektive die europäische Kommission eine entscheidende Rolle. Die Steuerung und Beeinflussung des deutschen Bildungssystems und damit einhergehend auch des Berufsbildungssystems durch europäische und damit überstaatliche Institutionen ist eine weitere Möglichkeit, Strukturen zu innovieren, d. h. Kern dieser Strategie ist eine Internationalisierung über europaweit geltende Konzepte, Verfahren und Instrumente, die zuerst einmal weitgehend unabhängig von nationalstaatlichen Innovationen z. B. in der Ordnungspolitik sind. Die Auflistung der hier angeführten europäischen Instanzen und Initiativen erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, vielmehr soll ein grobes Bild des Facettenreichtums dieser europäischen Strategie skizziert werden.

Im Zuge des Kopenhagen-Prozesses, 2002, wurde durch die für die Berufsbildung zuständigen europäischen Minister\*innen und der Europäischen Kommission eine stärkere Zusammenarbeit der beteiligten Akteure in der beruflichen Bildung vereinbart. Zu den priorisierten Handlungsfeldern zählen insbesondere die europaweite Transparenz und Anerkennung von Qualifikationen sowie die Qualitätssicherung über Ländergrenzen hinweg. Dies wurde in der Kopenhagener Erklärung festgehalten (vgl. KMK 2020, o. S.). Bei der Konzeption überregionaler, beruflicher Curricula stehen Fragen hinsichtlich der Validierung und nationalen Anerkennung im Vordergrund.

In Abgrenzung zum Bologna-Prozess im Hochschulbereich, „ist der Kopenhagen-Prozess kein intergouvernementaler Prozess, sondern ein EU-Prozess, für den die EU-Bildungsminister Leitlinien vorgeben“ (ebd., o. S.). Über diese Leitlinien hinaus sind weitere Instrumente entwickelt worden, die einen Internationalisierungsschub für die jeweiligen nationalstaatlichen Bildungssysteme geben (sollen). Mit dem übergeordneten Instrument „Europäischen Qualifikations-



rahmen“ (EQR) wird das Ziel verfolgt, einen allgemeingültigen bildungsbereichsübergreifenden Referenzrahmen auf europäischer Ebene zu schaffen, der es ermöglichen soll, nationale und sektorale Qualifikationen aus den heterogenen Mitgliedstaaten zu einander in Bezug zu setzen, um die Transparenz, die Vergleichbarkeit sowie den Transfer von Qualifikationen zu erleichtern. Während der EQR ausschließlich in sich abgeschlossene Qualifikationen im Sinne eines „abgeschlossenen Lernprozesses“ betrachtet bzw. bewertet, ist es durch das entwickelte Leistungspunktesystem für die Berufliche Bildung (ECVET), welches Ausbildungsabschnitte anhand von Ausbildungszeiten und Ausbildungsniveaus „messbar“ macht, möglich, die Übertragung sowie Anrechnung einzelner Ausbildungsmodule grenzüberschreitend zu realisieren. ECVET basiert auf dem Konzept der Lernergebnisorientierung, d.h. unabhängig vom Lernort, von der individuellen Lernzeit und ggf. curricularen Lernzeitvorgaben und des Lernkontextes wird im Idealfall ausschließlich bewertet, was der Lernende am Ende kann, nicht, was er hätte lernen sollen (Inputorientierung), wodurch eine höhere Vergleichbarkeit, aufgrund einer „gemeinsamen Sprache“, erwirkt wurde (NA BIBB 2020, o. S.). Dadurch, dass ECVET sich auf einer freiwilligen Teilnahme begründet und darüber hinaus die jeweils geltenden nationalen Gesetze, Verordnungen und Vorschriften hinsichtlich der Bewertung, Beurteilung und Anerkennung berücksichtigt werden müssen, wird ECVET in den europäischen Mitgliedsstaaten sehr unterschiedlich angewendet und genutzt (vgl. KMK 2020; o. S.). Nichts desto trotz ist ECVET mittlerweile ein etabliertes Instrument, um im Ausland erworbene Lernergebnisse europaweit vergleichbar zu machen sowie die Anrechenbarkeit zu erhöhen. Als Teil der Strategie Europa 2020 wird zudem die Classification of European Skills, Competences, Qualifications and Occupations (ESCO) als mehrsprachige europäische Klassifikation für Fähigkeiten, Kompetenzen, Qualifikationen und Berufe entwickelt, die sowohl für den Arbeitsmarkt als auch für die allgemeine und Berufliche Bildung in der EU als Transparenzinstrument relevant ist (Europäische Kommission 2020b).

Diesen Gedanken folgend unterstützt ECVET ein weiteres europäisches Bildungsziel. Der Bundestag formulierte im Jahr 2013, dass bis ins Jahr 2020 mindestens 10 % der Auszubildenden während ihrer Ausbildung einen Auslandsaufenthalt absolviert haben sollen (vgl. BIBB 2018, o. S.). Damit Auslandsaufenthalte während der Berufsausbildung überhaupt möglich sind, wurden entsprechende nationalstaatliche Regelungen veranlasst wie die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes (s. o.). Unabhängig von der Aufenthaltsdauer im Ausland finden die so genannten „ECVET Prinzipien und technische Komponenten“ Anwendung, welche beispielsweise als vertragliche Grundlage zwischen der entsendenden und der empfangenden Institution das Memorandum of Understanding (MoU) vorsehen, zur Qualitätssicherung hinsichtlich der angestrebte Lernziele im Ausland das „Learning Agreement“ bereithalten und zur abschließenden Ausweisung der erzielten Lernergebnisse im Ausland den Europass anbieten (ECVET 2020, o. S.; vgl. auch Abschnitt 4). Der Europass ist mittlerweile dahingehend weiterentwickelt worden, dass er als „Karrieremanagement-Tool“ beschrieben wird, welches es im Rahmen eines e-Portfolios ermöglicht, einen vollständigen Lebenslauf in einer Online-Applikation im Kontext europäischer Anforderungen zu erstellen (European Union 2020, o. S.).

Um die Qualitätssicherung und -entwicklung in der beruflichen Bildung weiter zu stärken, ist das EQAVET-Netzwerk etabliert worden, zu dem mittlerweile 34 europäische Staaten gehören.

In diesem Netzwerk arbeiten die EU-Mitgliedsstaaten, Sozialpartner und die Europäische Kommission zusammen. Die beteiligten Akteure haben sich darauf verständigt, so genannte nationale Referenzstellen einzurichten. Die Arbeit des Netzwerks zielt auf die Unterstützung der EU-Mitgliedsstaaten im Hinblick auf die „Überwachung und Umsetzung des europäischen Bezugsrahmens im Kontext der ET 2020 Strategie“ (BIBB 2020, o. S.), darüber hinaus finden die europäischen Transparenzinstrumente EQR und ECVET Anwendung. Dem Netzwerk wird attestiert, erfolgreich nationale Reformen im Bereich der Qualitätssicherung beruflicher Bildung angestoßen zu haben (vgl. ebd., o. S.), wodurch ein europäischer Einfluss auf nationalstaatliche Strukturen bestätigt werden kann.

Um Auslandsaufenthalte während der Berufsausbildung durchführen zu können, sind Auszubildende oft auf zusätzliche Finanziertuschüsse von Dritten angewiesen. Die Finanzierung von Auslandsaufenthalten ist z.B. durch öffentliche Förderprogramme, durch die verantwortlichen Ausbildungsbetriebe, durch private Mittel oder durch Mischfinanzierung möglich (vgl. NA BIBB 2018, 7). Das größte öffentliche Förderprogramm zur Finanzierung von Auslandsaufenthalten ist ebenfalls auf europäischer Ebene angesiedelt, das EU-Programm für allgemeine und Berufliche Bildung, Jugend und Sport, ERASMUS+ (vgl. ERASMUS+ 2020a, o. S.). Aufgrund des stetig ansteigenden Fördervolumen innerhalb dieses Programms (oder ähnlicher Förderprogramme) kann ein steigender Bedarf nach Mobilitätsförderung und damit Internationalisierung abgeleitet werden (ebd., o. S.).

Darüber hinaus gibt es weitere Initiativen auf europäischer Ebene, die nationalstaatliche Berufsbildungssysteme beeinflussen. Darunter zählen z.B. EPALE und EURES. „EPALE ist eine europäische, mehrsprachige, offene Community für Fachkräfte aus dem Bereich der Erwachsenenbildung, darunter Lehrkräfte und Ausbilder\*innen, anleitendes und unterstützendes Personal, Forscher\*innen und Wissenschaftler\*innen sowie Politiker\*innen“ (European Commission 2020, o.S.). 38 nationale Koordinierungsstellen wirken an der Verstärkung und Erweiterung des Netzwerkes mit, finanziert wird dieses ebenfalls über ERASMUS+. Das Netzwerk ist zwar weniger im Bereich der Qualitätssicherung oder Transparenzerhöhung in Bezug auf Qualifikationen involviert, gleichwohl erhöht es die Intensivität des grenzüberschreitenden Austausches von Berufstätigen im Bereich der Erwachsenenbildung und stärkt die Berufsbilder über Ländergrenzen hinweg. EURES hingegen ist ein „europäisches Kooperationsnetzwerk von Arbeitsvermittlungen zur Förderung der Freizügigkeit von Arbeitnehmern“ (Europäische Kommission 2020a, o. S.). Das Informations-Netzwerk verfügt über eine Datenbank, die es ermöglicht, europaweit nicht nur Arbeitsstellen, sondern auch Ausbildungsplätze, Mobilitätsmöglichkeiten, Praktikumsplätze und Förderprogramme zu recherchieren, wodurch es ebenso die Mobilität in Europa erhöhen kann.

Dieser Überblick zu europäischen Instrumenten durch öffentlich-rechtliche Institutionen wie die Europäische Kommission zeigt facettenreich Einflüsse auf das deutsche Berufsbildungssystem auf. Die Europäische Union arbeitet seit Jahren insbesondere an der Erhöhung der Transparenz von Berufsabschlüssen und gegenseitigen Anerkennung sowie der Erhöhung der Ausbildungsqualität, um grenzüberschreitend dem Fachkräftemangel vorzubeugen, Fachkräftemobilität zu erhöhen und einen homogenen europäischen Arbeitsmarkt zu schaffen. Nichts desto trotz bleibt diese Internationalisierungsstrategie bezüglich ihrer Reichweite begrenzt, aufgrund

des im EU-Recht festgehaltenen Harmonisierungsverbots (Art. 149 EGV, Absatz 4) der Bildungssysteme, welches die Kulturhoheit der EU-Mitgliedsstaaten in Bezug auf ihre jeweiligen Bildungssysteme absichert, und die daraus begründete Freiwilligkeit der Nutzung der europäischen Transparenzsysteme. D. h. sie können sich nicht entsprechend ihres Potentials entfalten (vgl. Rauner 2004, 464; vgl. Schopf 2005, 3). Die Europäische Kommission besitzt lediglich „unterstützende und ergänzende Kompetenzen“ (Severing 2006, 3), wodurch die Innovationskraft dieser Strategie abgeschwächt wird und durch weitere Strategien zu ergänzen ist.

### **3.3 Internationalisierungsstrategie: Etablierung von Internationalen Sektoralen Qualifikationen (ISQ)**

Thiele/Fahle beschrieben bereits 2003, dass sich durch das Zusammenwachsen Europas zu einem gemeinsamen Wirtschaftsraum europäische, sektorale Qualifikationsprofile herausbilden, die vorwiegend durch europäische Fachverbände bestimmt und etabliert werden, ohne die Mitbestimmung von „EU-Bildungsgremien, die u. a. mit für die nationalen Bildungspolitiken zuständigen Regierungen besetzt sind“ (Thiele/Fahle 2003, 11). Diese ISQ entwachsen somit nicht einem (nationalstaatlichen) Bildungssystem, sondern resultieren als inzwischen inhaltlich anerkannte Qualifikationen aus der Kopplung von IT-Dienstleistungen und korrespondierenden Schulungen (z. B. Herstellerzertifikate) oder aus impliziten Vorgaben an berufliche Qualifizierungen durch z. B. Gesetzgebung im Umwelt- oder Arbeitsschutz. D. h. diese dritte Strategie ‚umgeht‘ nationalstaatliche Ordnungspolitik und europäische Transparenzinstrumente und entwickelt sich außerhalb des Berufsbildungssystems – allerdings mit erheblichen Konsequenzen für das Qualifikations- und Tätigkeitsgefüge eines Wirtschaftsraums. Auch wenn dieses Phänomen in einigen Wirtschafts- und Qualifizierungsbereichen inzwischen etabliert ist, bleibt noch immer weitgehend offen und ungeklärt, ob und wie diese Qualifikationen in nationalen Berufsbildungssystemen verortet sind.

Zwar werden in die vielseitige Diskussion um das Berufsprinzip, die Flexibilisierung und Modularisierung der deutschen Berufsausbildung sowie der Erhöhung der Transparenz der europäischen Qualifikationen zahlreiche Berufs- und Weiterbildungsabschlüsse eingeschlossen, ISQ hingegen bleiben unberücksichtigt. Eine vollständige, systemische Erfassung von ISQ liegt derzeit nicht vor (vgl. CEDEFOP 2012, 9; vgl. Diettrich/Wegener/Becker 2015, 13), da sie sich als nicht-staatliche Qualifikationen den vorherrschenden Strukturen im Zuge der Internationalisierungsdebatte des Bildungssystems nahezu vollständig entziehen und somit einen systematischen, analytischen Zugang erschweren (vgl. Diettrich/Wegener/Becker 2015, 8). Auch eine allgemeingültige Definition liegt derzeit noch nicht vor. Allerdings sind ISQ im IT-Bereich, in der Luft- und Schifffahrt oder im Sicherheitsgewerbe weit verbreitet (ebd.).

Bestätigt durch eine explorative Studie, ist die Bezeichnung ISQ in der Berufsbildungsforschung in semantischer Sicht neuartig und hat auch auf dem Arbeitsmarkt noch keine Einordnung gefunden (vgl. Diettrich/Wegener/Becker 2015, S. 8). Das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) spricht auf der Grundlage einer eigenen Untersuchung zu internationalen Qualifikationen von einer zunehmenden Anzahl international allgemein anerkannter Zertifikate und Abschlüsse von hoher Qualität (vgl. CEDEFOP 2012, 6). Es

definiert internationale Qualifikationen als auf internationaler Ebene erworbene Qualifikationen, die außerhalb der Zuständigkeiten der staatlichen Behörden von einer Vielzahl von Institutionen, Organisationen und Unternehmen vergeben werden, die die Interessen unterschiedlicher Stakeholder und Interessengruppen repräsentieren (vgl. ebd.). Diese Beschreibung verdeutlicht, dass diese Qualifikationen in bestimmten Sektoren respektive Wirtschaftszweigen entstehen, d. h. durch den Arbeitsmarkt und aus dem Wirtschaftssystem heraus, nicht im öffentlich-rechtlicher Bereich, häufig im Sinne eines Bottom-Up-Prozesses. Das CEDEFOP verdeutlicht, dass solch eine Entwicklung nicht dem traditionellen Vergabekonzept entspricht, bei dem (berufliche) Qualifikationen von staatlichen Institutionen als Wertpapiere und Berechtigungen innerhalb des Bildungssystems vergeben werden (Top-Down-Prozess). Die Vergabe der internationalen Qualifikationen außerhalb des Systems könne gemäß dem CEDEFOP als Reflexion der Globalisierung der Güter- und Arbeitsmärkte verstanden werden.

In der Studie des CEDEFOP wird herausgestellt, dass Arbeitnehmer\*innen in der Lage sein müssen, ihre erworbenen Qualifikationen international nachzuweisen. Dies ist insbesondere in den Sektoren der Fall, in denen multinationale Unternehmen, marktbeeinflussende Branchenverbände und internationale Organisationen eine bedeutende Rolle spielen, die die Vergabe steuern und die Anforderungen an die Qualifikation festsetzen (vgl. ebd., 8). Aufgrund ihrer internationalen Dimension werden zunehmend Fragen der Transparenz, Qualitätssicherung und des Vertrauens in die vergebenen Zertifikate diskutiert (vgl. ebd., 6), weniger die nationalstaatliche Anerkennung. Das CEDEFOP verdeutlicht weiterhin, dass es unterschiedliche Absichten geben kann, warum diese Qualifikationen auf dem Markt etabliert werden: Erfüllung öffentlicher Interessen, insbesondere im Bereich Gesundheit und Sicherheit sowie Qualitätssicherung, als Konsequenz technologischer Anforderungen wie Normierungen oder Vertretung zweckdienlicher Interessen von Berufsgruppen und Einrichtungen.

In der explorativen Studie der Universität Rostock wurde aufgezeigt, dass ISQ in Wirtschaftsbereichen entstehen, die internationale Verflechtungen aufweisen, wodurch eine internationalisierte Arbeitskräftemobilität erwirkt wird. Diese Wirtschaftsbereiche verfügen über eine ausreichende Selbstständigkeit und eine damit verbundene Marktmacht, um „neben den etablierten nationalstaatlichen Qualifizierungssystemen eigene Systematiken beruflicher Qualifizierung aufzubauen“ (Diettrich/Wegener/Becker 2015, 8). Dort entstandene ISQ existieren grundsätzlich losgelöst von den nationalen Qualifizierungssystemen, ohne einen direkten Bezug zu nationalen Ordnungsmitteln aufzuweisen. Sie können das staatliche Ausbildungsangebot ersetzen, ergänzen oder auch Lücken kompensieren. Aufgrund ihres innovativen Charakters haben die ISQ eine „außerordentlich hohe Relevanz und Signalwirkung für Beschäftigte“ (ebd., 8). Da ISQ nicht auf der Grundlage des Bildungssystems vergeben werden, sondern aufgrund arbeitsmarktrelevanter Bedürfnisse entstehen, ist eine mit der Etablierung einhergehende hohe Arbeitsmarktdurchdringung anzunehmen (vgl. ebd., 9).

Die Bezeichnung der sektoralen Qualifikationen, die auch als sektorspezifische oder „sektorielle“ (Fahle/Thiele 2003, 11) Qualifikationen verstanden werden, kann von unterschiedlichen Perspektiven aus betrachtet und unterschieden werden. Die Bezeichnung sektoral bezieht sich auf Wirtschaftsbereiche, die auf europäischer Ebene durch die Statistische Systematik der Wirtschaftszweige in der Europäischen Gemeinschaft (NACE) beschrieben werden, wodurch

implizit ein europäischer Bezug hergestellt wird (vgl. Eurostat 2015, o. S.; vgl. Diettrich/Wegener/Becker 2015, 8). Jene Systematisierung entspricht allerdings weder den klassischen drei volkswirtschaftlichen Sektoren, noch der Klassifikation der Wirtschaftszeige des Statistischen Bundesamtes. Die vierstellige NACE ist ein „Grundelement des internationalen integrierten Systems der Wirtschaftssystematiken, das auf Systematiken der Statistischen Kommission der Vereinten Nationen, Systematiken von Eurostat und nationalen Systematiken basiert“ (Eurostat 2008, 5) und besteht aus 21 Kategorien, welche es ermöglichen, ISQ sehr präzise einem bestimmten Wirtschaftsbereich zuzuordnen.

Auch die Bezeichnung ‚Qualifikation‘ muss im Zusammenhang mit ISQ näher eingegrenzt werden. Vorerst sei festgehalten, dass der Begriff Qualifikation in Bezug auf ISQ grundsätzlich im Sinne eines erreichten Abschlusses, nicht als Lernprozess, verstanden werden soll. Mit Qualifikation können u. a. Zertifikate, Abschlüsse, Berechtigungen und Lizenzen gemeint sein, die im jeweiligen nationalen Zusammenhang an unterschiedliche Bedingungen geknüpft werden. Bezugnehmend auf ISQ, die aufgrund ihrer Entstehung in internationalen Wirtschaftskontexten einen internationalen Bezug aufweisen, ist also von (inter)national-standardisierten Zertifizierungsprozessen, auszugehen. Neben diesen Zertifikaten und Abschlüssen gibt es Wirtschaftsbereiche, in denen von Lizenzen gesprochen wird. Unter einer beruflichen Lizenz versteht Haupt eine staatliche Erlaubnis, die zur Ausübung bestimmter Berufe notwendig ist. Diese regelt auf der einen Seite den Marktzutritt, auf der anderen Seite die Preisbildung zur Ausübung der beruflichen Tätigkeit und ist oft in komplexe institutionelle Organisationsformen eingebunden (vgl. Haupt 2016, 39). Ein lizenzierter ‚Beruf‘ muss in engem Zusammenhang mit einem Gemeinschaftsgut stehen und dieses in besonderem Maße schützen. Die öffentliche Sicherheit bspw. gilt als Gemeinschaftsgut. Da der Staat in Deutschland das Gewaltmonopol besitzt, regelt er in diesem Bereich den Marktzutritt „für Berufe wie der Polizei, Schornsteinfegern, Piloten, Kapitäne, Fluglotsen, Pyrotechnikern oder Architekten“ (ebd., 45). Auch diese Lizenzen können internationale Bezüge aufweisen. Teilweise wird die Lizenzierung ausschließlich auf internationalem Level durchgeführt (Diettrich/Wegener/Becker 2015, 54 f.).

Auf Grundlage dieser Überlegungen, die einen Einblick in die vielfältige und gleichermaßen konträre Diskussion der dargestellten Qualifikationen sowie der internationalen und sektoralen Aspekte gibt, sind ISQ

- aufgrund des Zusammenwachsens Europas zu einem gemeinsamen Wirtschaftsraum,
- als Reflexion der Globalisierung der Güter- und Arbeitsmärkte,
- in Wirtschaftsbereichen mit internationalen Verflechtungen

entstanden und

- sektorspezifisch entsprechend der Wirtschaftsbereiche auf europäischer Ebene,
- in Form von arbeitsmarktlichen, produkt- bzw. herstellerbezogenen Industriezertifikaten oder kompetenzorientierten **Zertifikaten**,
- nicht auf der gesetzlichen Grundlage nach BBiG oder HWO, d. h. außerhalb des Berufsbildungssystems auf der Grundlage ‚**bildungsferner**‘ Gesetze,
- von Branchen- und Fachverbänden, multinationalen Unternehmen und internationalen Organisationen



vergeben und

- verfügen über eine gewisse – näher zu definierende – Marktdurchdringung und
- sind **europäisch bzw. international anerkannt**.

Die Arbeitsdefinition bezieht sich sowohl auf Qualifikationen der beruflichen Erstqualifizierung als auch Weiterbildung (vgl. ebd., 8 f.). Auch, wenn zu den ISQ bislang nur sehr wenige Studien und empirische Daten vorliegen, ist zu konstatieren, dass es Qualifikationen auf europäischen bzw. internationalen Level gibt, die eine erhebliche Bedeutung und Reputation aufweisen, nicht jedoch Teil des nationalstaatlichen Bildungssystems sind, auf dieses allerdings Einfluss nehmen. Zudem sind sie häufig nicht in die europäischen Transparenzsysteme integriert, z. B. dass die Anbieter von ISQ in anderen Wirtschaftsregionen beheimatet sind. Das Phänomen der Etablierung und Bedeutungszunahme von ISQ ist demnach eine dritte Strategie hinsichtlich der Implementierung struktureller Innovationen im Berufsbildungssystem – allerdings weitgehend ohne der Beteiligung desselben. Denkbar ist, dass ISQ aufgrund ihrer Marktgängigkeit, der Unabhängigkeit von öffentlich-rechtlichen Regelungen oder aufgrund der Reputation ihrer Zertifikate zu einer echten Konkurrenz zu öffentlich-rechtlichen Bildungsgängen werden, zudem sind ISQ auch kleinteilig und individuell entwickelbar, auch im Sinne eines Button-Up-Prozesses. Zumindest vor dem Hintergrund von Internationalisierungsstrategien in der Beruflichen Bildung ist der Einfluss von ISQ als strukturelle Innovation nicht zu unterschätzen.

### 3.4 Zwischenfazit

Allen drei hier vorgestellte Strategien zur Implementierung struktureller Innovationen im Bereich der Internationalisierung Beruflicher Bildung ist gemeinsam, dass sie tendenziell als Top-Down-Strategien durch öffentlich-rechtliche oder privatwirtschaftliche Akteure entwickelt und umgesetzt werden und somit Steuerungsimpulse geben (sollen). Dies trifft insbesondere auf die ersten beiden Strategien zu. Gleichwohl unterscheiden sie sich bezüglich der politischen, der formalrechtlichen und der territorialen Dimension. D. h. es existieren z. B. Internationalisierungsstrategien auf nationaler sowie internationaler bzw. europäischer Ebene, gleichzeitig wirtschaftsgetriebene Strategien und Maßnahmen ohne fest definierten regionalen Gültigkeitsbereich. Diese verfügen allerdings nicht über eine konzeptionelle oder ideologische Verankerung im Berufsbildungssystem und liegen somit häufig ‚quer‘ zu Bildungsgängen, Zertifikaten, Berechtigungen oder Ordnungsmitteln, gewinnen aber durch den Internationalisierungstrend und ihrer impliziten Dynamik weitgehend unbeachtet erheblich an Bedeutung und verdrängen ggf. etablierte Elemente des Berufsbildungssystems.

Pointiert lassen sich Strategien der Internationalisierung anhand von drei zentralen Merkmalen differenzieren:



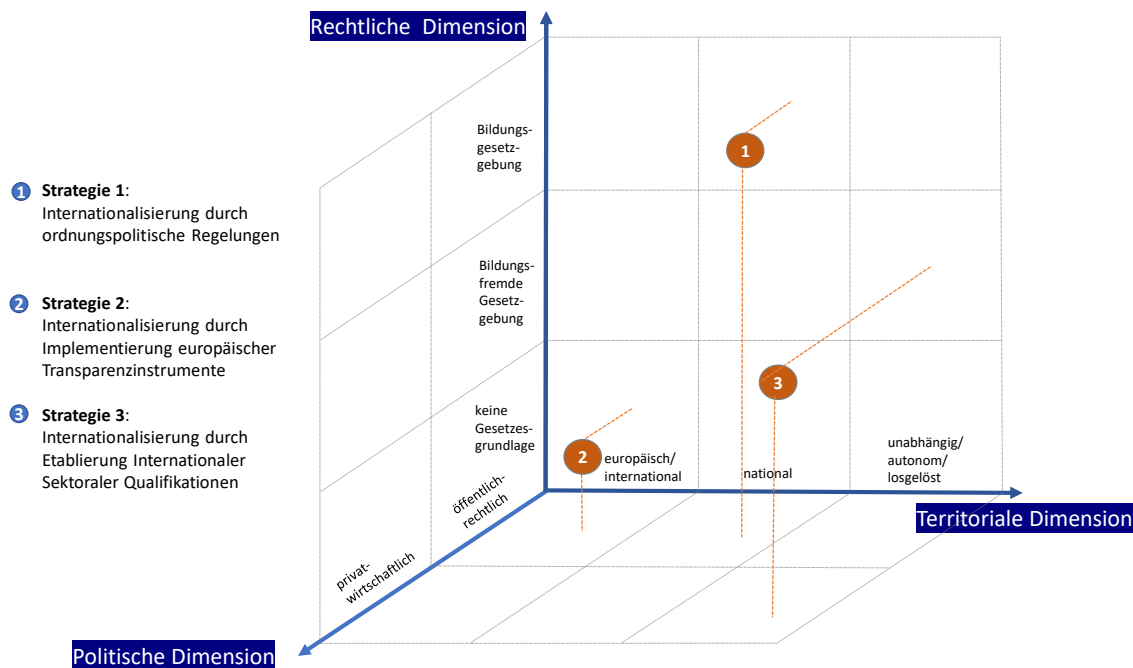


Abbildung 1: Strategien zur Implementierung struktureller Innovationen

Allerdings stehen diese Strategien zum Teil unverbunden nebeneinander, zum Teil auch konkurrierend. Dies führt einerseits für die Berufsbildungspraxis zu uneindeutigen Rahmenbedingungen und Steuerungsimpulsen, andererseits erschwert es der Berufsbildungsforschung, umfassend und valide den Stand der Internationalisierung zu erfassen. Zudem stellt sich die Frage, welche Relevanz diese Strategien für die handelnden Personen und die Institutionen in der Beruflichen Bildung tatsächlich haben und ob ein ‚Internationalisierungspfad‘ der nationalen und europäischen Berufsbildung für Gestalter konkreter Bildungsinnovationen tatsächlich erkennbar ist. Herausfordernd insbesondere für die Gestaltung internationaler Bildungsangebote oder transnationaler Kooperationen ist zudem die Tatsache, dass sich die nationalen Innovationsstrategien i. S. ordnungspolitischer Interventionen bereits europaweit erheblich aufgrund unterschiedlicher nationaler Bildungssysteme unterscheiden.

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden die Darstellungsperspektive gewendet und der Diskussion strategischer Perspektiven die konkrete Gestaltungsaufgabe einer kooperativen Entwicklung internationaler Bildungsgänge durch die handelnden Akteure im Feld anhand des Projekts BBVET gegenübergestellt.

#### **4 Implementierung von grundständigen beruflichen Qualifikationen mit europäischem Bezug in Einklang mit ordnungspolitischen Regelungen am Beispiel des Forschungs- und Entwicklungsprojekt BBVET**

Das Akronym BBVET steht für *Boosting Business Integration through joint Vocational Education and Training*, also der wirtschaftlichen Vernetzung von Unternehmen durch eine gemeinsame Berufsbildung. Ziel des BBVET-Projekts war es, zwei grenzüberschreitende einjährige Berufsausbildungen zu pilotieren, die auf ECVET-Komponenten in den Berufsfeldern Bildungstechnologie (Educational Technologie, kurz: EdTech) und Mechatronik basierten.

Sechs Projektpartner aus fünf südbaltischen Länderregionen in Dänemark, Deutschland, Litauen, Polen und Schweden, durch das Interreg South Baltic Programme finanziert und in die EU-Strategie für den Ostseeraum eingebettet, entwickelten und erprobten gemeinsam zwei grenzüberschreitende, europäische Curricula. Die konzipierten Lehrpläne, im Sinne eines europäischen Ausbildungsjahrs, basierte auf 40 Ausbildungswochen innerhalb eines Kalenderjahres, welche sich zu gleichen Teilen, jeweils 10 Wochen, auf vier der fünf beteiligten europäischen Partnerländer verteilte. Damit wurde das Ziel verfolgt, viermal innerhalb eines Ausbildungsjahrs eine Langzeitmobilität von 10 Wochen im europäischen Ausland zu absolvieren. Das Projektkonsortium konnte insgesamt 45 Lernende einbeziehen, die erfolgreich an der Pilotierung der einjährigen grenzüberschreitenden Bildungsprogramme von Januar 2018 bis Dezember 2018 teilgenommen haben.

Der Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik der Universität Rostock war hauptsächlich für die Entwicklung der beiden grenzüberschreitenden Lehrpläne verantwortlich und arbeitete eng mit dem dänischen Projektpartner zusammen, der offiziell als ECVET-Experte in Dänemark anerkannt ist. Das Besondere am Projektkonsortium insgesamt, war, dass keiner der Projektpartner im Sinne der jeweils nationalen Gesetzgebung als Repräsentant der staatlichen Ordnungspolitik betrachtet werden kann. Das Konsortium setzte sich aus Vertretern von Universitäten, Berufsschulen, Technologie-, Business- und Tourismuszentren zusammen, die Entwicklungsarbeit erfolgte Bottom-Up.

Die Projektpartner standen vor der Herausforderung, die Heterogenität der jeweils nationalstaatlichen Berufsbildungssysteme zu nutzen, sie dennoch soweit aneinander anzugleichen, dass zum einen interessierte Lernende (als Synonym für Auszubildende und Schüler\*innen der jeweiligen Berufsbildungssysteme) aus allen fünf Ländern die gleichen Zugangsvoraussetzungen zur Absolvierung des europäischen Ausbildungsjahrs mitbringen konnten. Zum anderen konnte eine Anrechnung der erbrachten Leistungen während des europäischen Ausbildungsjahrs im jeweiligen Heimatland sichergestellt werden. Diese Überlegungen sind keinesfalls obsolet, werden die heterogenen Berufsbildungssysteme eingehender betrachtet. Dies soll am Beispiel der Berufsausbildung „Mechatroniker“<sup>1</sup> verdeutlicht werden.

---

<sup>1</sup> Die Berufsbezeichnung „Mechatroniker“ bezieht sich auf den deutschen Ausbildungsberuf. Da das Berufsprinzip in den anderen europäischen Ländern i.d.R. keine adäquate Anwendung findet, weichen die jeweiligen Bezeichnungen voneinander ab. Dies soll zugunsten der Lesbarkeit allerdings keine Berücksichtigung finden.

- In Deutschland beträgt die Ausbildungszeit für den Beruf Mechatroniker i.d.R. 3,5 Jahre. Die Ausbildung zählt zu den dualen Ausbildungen und wird an zwei Lernorten, Ausbildungsbetrieb und Berufsschule, durchgeführt. Der erfolgreiche Abschluss einer dualen Ausbildung in Deutschland wird im EQR auf der Stufe 4 verortet (CEDEFOP 2016b, 13).
- In Dänemark, in dem ein historisch gewachsenes vollzeitschulisches Berufsbildungssystem vorherrscht, werden mehr und mehr duale Strukturen integriert. Dies führt zwangsläufig zu vielschichtigen Möglichkeiten im Bereich der beruflichen Ausbildung. So gibt es unter anderem klassische dreijährige berufliche Ausbildungen, die ebenso wie in Deutschland, dem EQR Level 4 zugeordnet werden, es gibt aber ebenso die Möglichkeit, an anderen beruflichen Bildungsprogrammen teilzunehmen, die eine Ausbildungsdauer von 3,5 bis 4,5 Jahren aufweisen und im EQR auf den Stufen 3-5 eingeordnet werden können (CEDEFOP 2016a, 10).
- In Litauen dauern die vollzeitschulischen Berufsbildungsprogramme zwischen 2 und 3 Jahren und sind je nach Programm auf der EQR Stufe 3 oder 4 verortet (CEDEFOP 2016c, 12).

Es wird also anhand dieser drei sehr groben Vergleiche bereits deutlich, dass je nach Land und Ausbildungsprogramm, die Ausbildungsdauern, die Ausbildungsniveaus, sowie die Art der Vermittlung der Lerninhalte aufgrund der Diversität der Lernorte stark divergieren. Bei der Entwicklung der grenzüberschreitenden Lehrpläne wurden letztendlich zur Erhöhung der gegenseitigen Vergleichbarkeit und Anrechnung europäische Instrumente wie der EQR sowie ECVET-Grundsätze (ECVET 2020) berücksichtigt.

Das MoU, das normalerweise als bilaterale Vereinbarung zwischen der sendenden und der empfangenden Organisation verwendet wird, wurde in dem Projekt als multilaterale Vereinbarung zwischen den teilnehmenden Partnerinstitutionen angewendet. Die von allen Partnern unterzeichnete Absichtserklärung enthielt detaillierte Informationen zu den beteiligten Partnern, teilte die Verantwortlichkeiten zwischen den Partnern auf und garantierte die Qualitätssicherung. Außerdem wurden Aspekte hinsichtlich der Bewertung der Lernergebnisse sowie der Validierung und Anerkennung der Lernergebnisse festgelegt.

Das Projektkonsortium verwendete außerdem die von der EU bereitgestellte Vorlage für Lernvereinbarungen (LV) und passte dieses Dokument auch für die projektspezifischen Zwecke an. Die LV wurde als individuelle Vereinbarung zwischen den teilnehmenden Lernenden, der sendenden Institution und der empfangenden Institution getroffen. Die LV enthielt Angaben zu den beteiligten Partnern, der Dauer der Mobilität und Informationen darüber, welche Qualifikation der Lernende erworben hat, einschließlich der erkennbaren Weiterentwicklung. Weiterhin wurden die Verfahren zur Bewertung und Dokumentation sowie zur Validierung und Anerkennung beschrieben. Für jede Langzeitmobilität von 10 Wochen wurde eine individuelle LV vereinbart.

Die Entscheidung, auf welcher Stufe des EQR die beiden grenzüberschreitenden, europäischen Lehrpläne letztendlich verortet werden sollten, um dies in der Planung für die entsprechenden

Lehreinheitlich hinsichtlich des anzusetzenden Niveaus berücksichtigen zu können, erfolgte anhand unterschiedlicher Kriterien.

Der grenzüberschreitende Lehrplan in Mechatronik, der durch den Vergleich der bereits bestehenden nationalen Rechtsdokumente der Mechatronik-Ausbildungen in den teilnehmenden Partnerländern zusammengeführt werden konnte, wurde aufgrund seiner Nähe zu den nationalstaatlichen Curricula aus Dänemark, Litauen und Deutschland, die Implementierung dualer Strukturen, entsprechend des deutschen Beispiels und des Zusammenwirkens von beruflichen Schulen und Betrieben in allen teilnehmenden europäischen Ländern auf der EQR Stufe 4 verortet.

Der Lehrplan für den Berufsbereich EdTech entstand dagegen eher durch die Initiativen verschiedener privatwirtschaftlicher Akteure der Branche, die mit Nachdruck eine derartige Ausbildung wünschten. Da es für dieses Berufsfeld in keinem der Länder bereits existierende Lehrpläne gab, wurde dieser vollständig als innovatives Curriculum neu entwickelt. Da bei der Umsetzung dieses Lehrplans nicht auf etablierte Expertise in beruflichen Schulen zurückgegriffen werden konnte, wurden für die Fachkompetenzvermittlung höhere berufliche Schulen und Universitäten verpflichtet, Praxisanteile im Curriculum wurden über fallbezogene Praxisstudien mit Unternehmen, vorwiegend Startups, realisiert. Aufgrund der Verantwortlichkeiten und Lerninhalte bzw. der zu erreichenden Kompetenzniveaus wurde im Projektkonsortium entschieden, die Qualifikation auf der EQR Stufe 5 zu verorten.

Im Zusammenhang mit der LV wurden weiterhin Einheiten für Lernergebnisse (Units of Learning Outcomes - ULO) entwickelt, die den Inhalt und die Struktur der Qualifikation angeben. Der Kern der ULOs war die Darstellung der spezifischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen, die bei jeder grenzüberschreitenden Mobilität erlernt werden sollten. Im Projektkonsortium wurde vereinbart, dass der Lernende in jedem Land 1,5 Leistungspunkte (nach ECVET) pro Woche erhält und dass jeder Leistungspunkt eine Arbeitsleistung von 27 Stunden widerspiegelt. Das bedeutet, dass der gesamte Lehrplan, der in BBVET für eine Qualifikation in EdTech oder eine in Mechatronik entwickelt wurde, einen Wert von 60 Leistungspunkten hat. Da nicht alle europäischen Länder mit dem Leistungspunktesystem für die Berufliche Bildung arbeiten, haben auch in BBVET nicht alle Länder den Ausweis der Leistungspunkte vorgenommen. Nichts desto trotz ist durch diese Verfahrensweise eine hohe Transparenz und Anrechnungsmöglichkeit geschaffen worden (vgl. Abbildung 2).

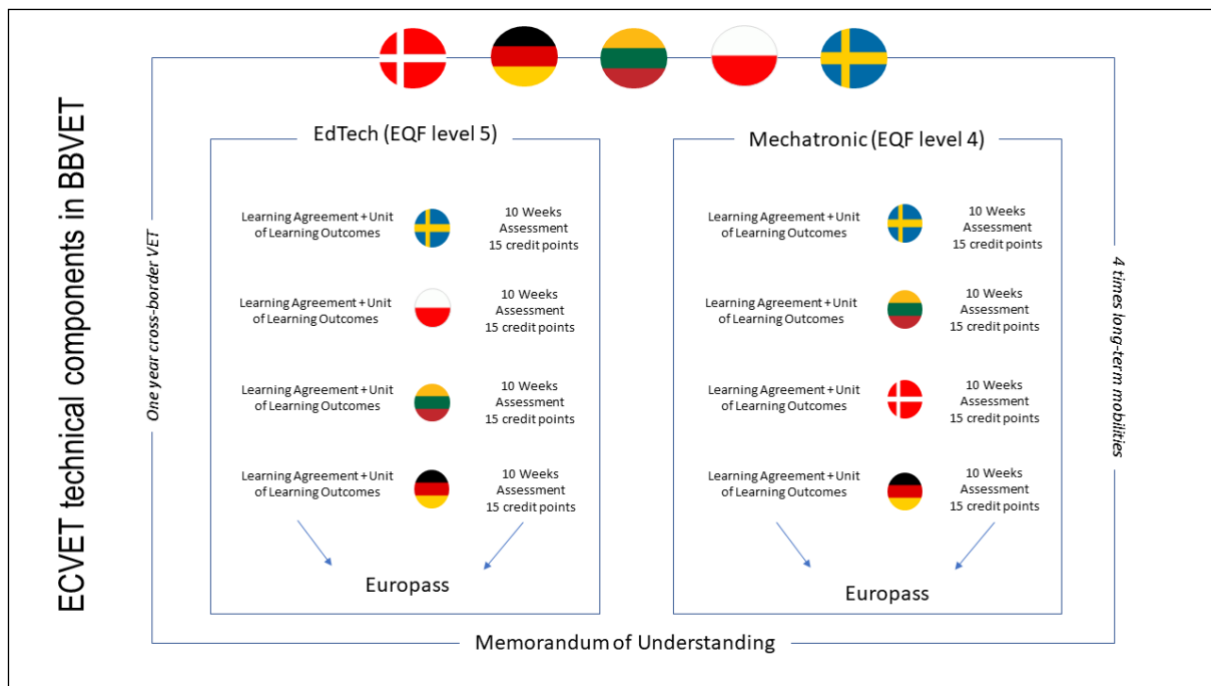


Abbildung 2: ECVET technical components in BBVET

In Bezug auf die technischen Komponenten von ECVET war der Teil des Akkumulationsprozesses der Schwierigste. Die in der ULO angegebenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen, welche schlussendlich mit Hilfe des Europasses standardisiert dokumentiert und ausgewiesen wurden, sind in jedem empfangenden Partnerland separat erfasst, bewertet und dem jeweiligen Kompetenzniveau im EQF zugeordnet worden.

Obwohl alle diese durch die EU standardisierten Dokumente zum Nachweis über im europäischen Ausland erworbenen Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen während der Pilotierung der einjährigen europäischen Berufsbildung verwendet wurden, war die Skepsis von Akteuren, die nicht im Projekt beteiligt waren, gegenüber der Validität von Lernleistungen während der grenzüberschreitenden Mobilität immer noch hoch. Der Projektpartner in Deutschland musste beispielsweise feststellen, dass selbst die Unternehmen, die ihren Auszubildenden die Teilnahme an der grenzüberschreitenden Mobilität ermöglicht und noch einen relativ starken Projektbezug hatten, nicht immer von der Qualitätssicherung (ausländischer Bildungspartner) überzeugt waren.

Dies kann, auf Grundlage der gemachten Erfahrungen im Projekt, auf unterschiedliche Aspekte zurückgeführt werden:

- Grundsätzlich können Bildungszertifikate, die nicht von nationalstaatlichen Stellen oder zertifizierten Stellen ausgestellt wurden, in ihrer Wertigkeit nicht immer überzeugen, dies ist stark vom zugrundeliegenden Bildungssystem abhängig.
- Bildungsprogramme, die nicht der eigenen nationalstaatlichen Logik entsprechen, werden grundsätzlich kritisch betrachtet.

- Die europäischen Transparenzinstrumente sind unter Arbeitgeber\*innen (zumindest in Deutschland) nach wie vor zu unbekannt, sodass in der Regel nicht klar ist, wie diese zu bewerten sind und deshalb keine Berücksichtigung finden.
- Die europäischen Transparenzinstrumente, vor allem der Europass, der schlussendlich als „Abschlusszertifikat“ des europäischen Bildungsprogramms zu werten ist, wurde im Rahmen des Projektes auf Englisch ausgefüllt. Die Fremdsprache stellt nach wie vor eine Sprachbarriere in Bewerbungsprozessen dar. Nicht alle Begriffe können immer eindeutig übersetzt werden, wodurch die ausgewiesenen Lernleistungen nicht immer vollständig nachvollzogen werden können.
- Nationalstaatliche Strukturen sind nicht ‚aufzuweichen‘. Die Erfahrung im Projekt hat belegt, dass z.B. die Einbindung der zuständigen Stellen in der Berufsausbildung unumgänglich ist, wenn eine spätere Anerkennung der im Ausland erworben Lernleistungen realisiert werden soll – dies kann Innovationen auch erschweren.
- Hinsichtlich der Qualitätssicherung während einer Auslandsmobilität zu Lernzwecken ist ebenfalls ein weiteres Defizit während der Pilotierung sichtbar geworden. Die LV, die zu Beginn der Mobilität erstellt wurden, sind nach erfolgreicher Beendigung der Mobilitäten nicht noch einmal dahingehend überprüft worden, ob die vereinbarten Inhalte auch tatsächlich vermittelt wurden. Es findet also kein tatsächlicher Soll-Ist-Vergleich statt, was die Aussagekraft der LV in Frage stellt.

Dennoch bleibt festzuhalten, dass die ECVET-Grundsätze eine große Chance bieten, die Flexibilität der Berufsbildung nicht nur auf nationaler Ebene, sondern auch grenzüberschreitend zu erhöhen. Anhand der gemachten Erfahrungen in BBVET muss aber festgehalten werden, dass selbst, wenn Projektpartner unterschiedlicher europäischer Länder gemeinsame Curricula-Arbeit betreiben, um ein grenzüberschreitendes Bildungsprogramm, auf der Basis der Analyse der relevanten nationalstaatlichen Curricula, zu entwickeln, und dabei die europäischen Transparenzinstrumente Anwendung finden, es nicht problemlos möglich ist, eine nationale Anerkennung zu erwirken. Selbstverständlich kann dies nicht für alle Branchen und Länder gleichermaßen konstatiert werden. Weiterhin ist dies auch davon abhängig, ob es sich um etablierte Unternehmen handelt, die seit Jahrzehnten Ausbildung durchführen, oder um Start Ups, die i.d.R. eine andere Unternehmenskultur leben, dennoch belegen die Erfahrungen, dass hier noch Barrieren abzubauen sind.

Auch, wenn in diesem Projekt der Versuch unternommen wurde, grundständige Berufsausbildungen auf europäischen Level mit nationalstaatlichen ordnungspolitischen Regelungen in Einklang zu bringen, scheint dies zum jetzigen Zeitpunkt noch kein adäquater Weg zu sein, die Berufsausbildung bzw. einzelne Ausbildungsordnungen zu innovieren. Die Idee, durch im System etablierte Berufsbildungsinstitutionen, analytisch fundiert und wissenschaftlich begleitet, die jeweilige nationale Berufsausbildung durch europäische Elemente zu bereichern, ist innerhalb des Projektes zwar mit enormer Energieaufwendung auf allen Seiten der Beteiligten forciert worden, muss aber zum jetzigen Zeitpunkt strukturell als eher gescheitert bewertet werden.



## 5 Schlussbetrachtungen

Das Projekt BBVET wurde wissenschaftlich entwicklungs- und gestaltungsorientiert begleitet, wobei wesentliche Prinzipien des Design Based Research (vgl. z. B. Reinmann 2014) angewendet wurden. Im Fokus stand die Entwicklung von zwei innovativen einjährigen lernort- und länderübergreifenden Bildungsgängen mit je vier zehnwöchigen Langzeitmobilitäten und die Reflexion und auch Evaluierung der Entwicklungsschritte. Unabhängig davon, dass auf Mikro- und Mesoebene die Entwicklungsergebnisse von Stakeholdern und Teilnehmenden trotz hohen Entwicklungsaufwands positiv eingeschätzt wurden und Absolventen\*innen zum Teil schnell auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich waren<sup>2</sup>, ist die Diffusion der neuen Bildungsangebote in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich erfolgt: Je stärker das Berufsbildungsgeschehen ordnungspolitisch reglementiert ist, desto mehr Widerstände existierten für die Implementierung internationaler Bildungsgänge.

Der Versuch einer Implementierung struktureller Innovationen mit dem Bottom-Up-Ansatz des Projekts erfolgt im Kontext der vorgestellten Strategien, wobei anhand des Projekts nochmals wesentliche Spannungsverhältnisse induktiv herausgearbeitet werden können: Bezüglich der Strategie einer Internationalisierung durch ordnungspolitische Regelungen zeigt sich, dass (einzelne) Nationalstaaten sehr träge reagieren und die Innovationsgeschwindigkeit nicht immer veränderten Kompetenz- und Arbeitsmarktanforderungen entspricht. Diese Trägheit lässt sich zwar mit Standardisierungs- oder Qualitätssicherungsargumenten bzw. einem notwendigen bildungspolitischen Konsens aller Akteure begründen, allerdings führt dies zur zögerlichen Implementierung von Innovationen. Zudem werden ordnungspolitische Regelungen durch global agierende Unternehmen mit entsprechender Marktmacht ‚überholt‘ und führen zu einem Ausweichen auf ISQ außerhalb des formalen Bildungssystems (z. B. Vergabe eines internationalen Zertifikats durch die Bildungsanbieter). Dies führt auf der Mesoebene dazu, dass z. B. etablierte Bildungsinstitutionen (z. B. der Kammern) innerhalb des Bildungssystems sich an ordnungspolitische Vorgaben halten (müssen) und nur begrenzte Möglichkeiten haben, innovative Bildungsgänge umzusetzen. Bildungsanbieter ‚außerhalb des Systems‘ versuchen dagegen, das Bildungsmonopol des Staates über Marktmacht aufzubrechen. Für das Subjekt impliziert das ein Dilemma: Auf der einen Seite muss es sich an das Bildungssystem und elaborierte -wege halten (formale Zugänge), am Arbeitsmarkt oder im Bewerbungsprozess sind aber u. a. andere Zertifikate (ISQ) gefragt, die evtl. die Aufnahme eines Beschäftigungsverhältnisses im Sinne von Employability ermöglichen. Allerdings verleihen diese aber keine Berechtigungen für weitere (höhere) Zugänge im Bildungssystem im Sinne von Höherqualifizierung oder Bildungsaufstieg. Dieses Spannungsfeld erklärt möglicherweise auch, warum internationale Qualifikationen im Feld von ‚Digitalisierung‘ auch in Deutschland eher neben dem formalen Bildungssystem erworben werden und nur langsam in geordnete Bildungsgänge einfließen – während in anderen, insbesondere kleinen, europäischen Ländern digitale Qualifikationen schneller und intensiver erworben werden können.

Die Anwendung europäischer Transparenzinstrumente als zweite Strategie ermöglichte im Projekt auf abstrakter Ebene eine gemeinsame Begrifflichkeit und die Entwicklung konkreter

---

<sup>2</sup> Auf Effekte und Ergebnisse des Projekts auf Mikro- und Mesoebene wird in diesem Beitrag nicht fokussiert.

Instrumente und Verfahren, d. h. europäische Transparenzinstrumente sichern Transparenz und die Möglichkeit der gegenseitigen Anerkennung. Aber auch die Etablierung dieser Instrumente insbesondere auf der Ebene der handelnden Akteure und Institutionen dauert(e) einen langen Zeitraum und die kontinuierliche Umsetzung der Instrumente ist in der Praxis, auch wiederum mit nationalen Unterschieden, noch nicht umfassend erfolgt. Zudem zeigt auch BBVET, dass europäische Initiativen keine ausreichende verbindliche Wirkung erzielen, da gesetzliche Grundlagen fehlen (Harmonisierungsverbot).

Die Versuche im Projekt, nachgefragte innovative Bildungsgänge in die formalen Bildungsgänge als international anerkannte Qualifikation einzubinden und somit z. B. die Bildungsmobilität zu erhöhen, haben aufgezeigt, dass die Entwicklung von Bildungsinnovationen in Projekten über Förderprogramme mit einem starken Bottom-Up-Ansatz nicht zu den Steuerungslogiken einiger Bildungssysteme passt. Somit bleibt im Wesentlichen im Nachgang des Projekts die intensive Prüfung, ob und wie die Bildungsgänge analog zur dritten Strategie implementiert und weitergeführt werden können. Auch wenn der sektorale Aspekt in beiden Bildungsgängen nicht dominiert, sondern ein Tätigkeitsbezug als 'Kompetenzbündel' festgelegt wurde, bleibt als Implementierungsstrategie die Entwicklung eines durch die Kooperation von Bildungsinstitutionen mit internationalen Fachverbänden vergebenen internationalen Zertifikat außerhalb des formalen Bildungssystems, das bei Marktdurchdringung ggf. interessante Beschäftigungsmöglichkeiten nach sich zieht, z. B. im Fall von EdTech auch in beruflichen Schulen. D. h. auch das Projekt folgt tendenziell der dritten Strategie einer Etablierung von ISQ.

Aus unserer Sicht existieren (mindestens) die drei hier erläuterten Strategien für die durch den ‚Megatrend Internationalisierung‘ beförderte Implementierung struktureller Innovationen im Berufsbildungssystem. Diese zeigen sowohl theoretisch-konzeptionell als auch exemplarisch im Einzelfall (BBVET) die Spannungen einerseits zwischen nationaler Bildungspolitik und supranationalen Interessen und andererseits staatlicher respektive privatwirtschaftlicher Steuerung. Selbstverständlich existieren gerade aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive weitere Kategorien für die Bewertung internationaler Bildungsinnovationen außerhalb von Innovationsgeschwindigkeit oder Gewährleistung von Mobilität und Employability als europäisches Allokations- und Verwertungsinteresse menschlicher Arbeitskraft. Allerdings ist der Trend eindeutig, dass ordnungspolitisch und zum Teil auch bildungstheoretisch legitimierte Bildungsgänge in nationalen Bildungsgängen zunehmend durch weitere Qualifikationen ergänzt oder gar substituiert werden – kaum wahrgenommen durch die Berufsbildungspolitik und –forschung. Es bestehen Forschungsdesiderate bezüglich einer breiten empirischen Prüfung der dargelegten Zusammenhänge sowie der Innovationsstrategien und ihrer Auswirkungen, national und international-vergleichend. Zudem wäre zu prüfen, ob andere Megatrends wie z. B. ‚Digitalisierung‘ zu ähnlichen Innovationsstrategien führen bzw. ob insbesondere hinsichtlich ISQ eine neue Dynamik auch durch Digitalisierung bzw. Entstehung eines digitalen respektive virtuellen Bildungsraums sichtbar wird.

Im Projekt BBVET wurde den deutschen Akteuren mehrfach verdeutlicht, dass nach Einschätzung der internationalen Partner das deutsche Berufsbildungssystem Stabilität, Standards und Orientierung sowie Qualität garantiert, gleichsam aber Innovationsprozesse insbesondere als

Bottom-Up-Prozesse nur vergleichsweise schwierig möglich sind. D. h. auch aus Perspektive der Praxisakteure erscheint es notwendig, die Implementierung struktureller Innovationen im Berufsbildungssystem stärker und systematischer in den Blick zu nehmen.

## Literatur

Beck, U. (1997): Kinder der Freiheit. Frankfurt a. M.

Borch, H./Diettrich, A./Frommberger, D./Reinisch, H./Wordelmann, P. (2003): Internationalisierung der Berufsbildung. Strategien - Konzepte - Erfahrungen - Handlungsvorschläge. Berichte zur beruflichen Bildung, 257, Bonn.

BIBB (2020): Über EQAVET. Online: [https://www.deqa-vet.de/de/daqavet\\_88373.php](https://www.deqa-vet.de/de/daqavet_88373.php) (29.09.2020).

Bolten, J. (2002): Interkulturelles Handeln in globalen Netzwerken. In: Weber, S./Bolten, J. (Hrsg.): Berufsbildung in der Wissensgesellschaft. Bielefeld, 43-54.

Brandsma, J./Roemeling, J. (2010): International competent - das Beispiel Niederlande. In: Wordelmann, P. (Hrsg.): Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung. Stand der Wissenschaft und praktische Anforderungen. Bielefeld, 45-54.

Busse, G./Frommberger, D. (2016). Internationalisierung der Berufsausbildung als Herausforderung für Politik und Betriebe: Eine explorative Studie. Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf.

CEDEFOP (2012): International qualifications. Online: [http://www.cedefop.europa.eu/files/4116\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/4116_en.pdf) (20.04.2016).

CEDEFOP (2016a): Vocational Education and Training in Europe. Denmark. Online: [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/Vocational\\_Education\\_Training\\_Europe\\_Denmark\\_2018\\_Cedefop\\_ReferNet.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/Vocational_Education_Training_Europe_Denmark_2018_Cedefop_ReferNet.pdf) (23.09.2020).

CEDEFOP (2016b): Vocational Education and Training in Europe. Germany. Online: [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/Vocational\\_Education\\_Training\\_Europe\\_Germany\\_2018\\_Cedefop\\_ReferNet.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/Vocational_Education_Training_Europe_Germany_2018_Cedefop_ReferNet.pdf) (23.09.2020).

CEDEFOP (2016c): Vocational Education and Training in Europe. Lithuania. Online: [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/Vocational\\_Education\\_Training\\_Europe\\_Lithuania\\_2018\\_Cedefop\\_ReferNet.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/Vocational_Education_Training_Europe_Lithuania_2018_Cedefop_ReferNet.pdf) (23.09.2020).

Diettrich, A./Reinisch, H. (2010): Internationale und interkulturelle berufliche Handlungskompetenz als Zielkomponente beruflicher Bildung. In: Wordelmann, P. (Hrsg.): Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung. Stand der Wissenschaft und praktische Anforderungen. Bielefeld, 33-43.

Diettrich, A./Wegener, D./Becker, F. M. (2015): Internationale sektorale Qualifikationen in Deutschland. Unveröffentlichte Kurzepertise im Auftrag des BMBF. Rostock.

Diettrich, A./Will, B. (2012): Internationalisierung der beruflichen Bildung in Deutschland - Herausforderungen und Handlungskonzepte. In: Niedersächsisches Kultusministerium: Handbuch "Internationalisierung als Strategie berufsbildender Schulen". Hannover, 3-11.

ECVET (2020): ECVET Principles and Technical Components. Online: <https://www.ecvet-toolkit.eu/introduction/ecvet-principles-and-technical-components> (23.09.2020).

ECVET (2020): ECVET Principles and Technical Components. Online: <https://www.ecvet-toolkit.eu/introduction/ecvet-principles-and-technical-components> (29.09.2020).

ERASMUS+ (2020a): Berufsbildung. Online: <https://www.erasmusplus.de/erasmus/bildungsbereiche/berufsbildung/> (29.09.2020).

ERASMUS+ (2020b): Entwicklung des Programm-Budgets. Online: <https://eu.daad.de/die-nationale-agentur/30-jahre-erasmus/zahlen-und-fakten-zu-erasmus/de/52160-entwicklung-des-programm-budgets/> (29.09.2020).

Europäische Kommission (2020a): EURES. Das Europäische Portal zur beruflichen Mobilität. Online: <https://ec.europa.eu/eures/public/de/homepage> (29.09.2020).

Europäische Kommission (2020b): ESCO: Europäische Klassifikation für Fähigkeiten, Kompetenzen, Qualifikationen und Berufe. Online: <https://ec.europa.eu/esco/portal/home?resetLanguage=true&newLanguage=de> (29.09.2020)

European Commission (2020): Über uns. Online: <https://epale.ec.europa.eu/de/about> (29.09.2020).

European Union (2020): Neue Europass-Broschüren. Online: <https://www.europass-info.de/> (29.09.2020).

EUROSTAT (2008): Statistische Systematik der Wirtschaftszweige in der Europäischen Gemeinschaft NACE Rev. 2. Online: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/5902453/KS-RA-07-015-DE.PDF> (24.09.2020).

EUROSTAT (2015): Glossar: Statistische Systematik der Wirtschaftszweige in der Europäischen Gemeinschaft (NACE). Online: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Statistical\\_classification\\_of\\_economic\\_activities\\_in\\_the\\_European\\_Community\\_%28NACE%29/de](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Statistical_classification_of_economic_activities_in_the_European_Community_%28NACE%29/de) (24.09.2020).

Fahle, K./Thiele, P. (2003): Der Brügge-Kopenhagen-Prozess – Beginn der Umsetzung der Ziele von Lissabon in der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 32 (4), 9-12.

Frommberger D./Baumann F.A. (2019) Internationalisierung der Berufsbildung. In: Arnold R./Lipsmeier A./Rohs M. (eds): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden, 713-724.

Hanf, G. (2003): Internationalisierung als berufsbildungspolitische Strategie in ausgewählten Ländern-Einführung. Arbeitskreis 2.1: Internationalisierung als berufsbildungspolitische Strategie in ausgewählten Ländern. In: BIBB (Hrsg.): Berufsbildung für eine globale Gesellschaft. Perspektiven im 21. Jahrhundert. 4. BIBB-Fachkongress 2002. Bielefeld, 1-2.

Haupt, A. (2016): Erhöhen berufliche Lizenzen Verdienste und die Verdienstungleichheit? Online: [https://www.degruyter.com/view/journals/zfsoz/45/1/article-p39.xml?tab\\_body=pdf-78589](https://www.degruyter.com/view/journals/zfsoz/45/1/article-p39.xml?tab_body=pdf-78589) (24.09.2020).

Hauser, E. (1990): Innovation als Lernprozess in der Unternehmung, Bern; Frankfurt a. M., New York.

KMK (2020): Kopenhagen-Prozess im Bereich der beruflichen Bildung. Online: <https://www.kmk.org/themen/internationales/eu-zusammenarbeit/kopenhagen-prozess.html> (29.09.2020)

NA BIBB (2018): Mobilitätsstudie. Auslandsaufenthalte in der Berufsbildung 2017. Online: [https://www.bmbf.de/files/NA\\_Mobilitaetsstudie\\_WebV3\\_180706-2.pdf](https://www.bmbf.de/files/NA_Mobilitaetsstudie_WebV3_180706-2.pdf) (29.09.2020).

NA BIBB (2020): ECVET und Qualität - Beschreibung der (im Ausland) erworbenen Kompetenzen. Online: <https://www.na-bibb.de/erasmus-berufsbildung/mobilitaet/ecvet-und-qualitaet/> (29.09.2020).

Rauner, F. (2004): Europäische Berufsbildung – eine Voraussetzung für die im EU-Recht verbriefte Freizügigkeit der Beschäftigten. Online: [https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/0034-1312-2004-4-463.pdf?download\\_full\\_pdf=1](https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/0034-1312-2004-4-463.pdf?download_full_pdf=1) (29.09.2020).

Rauner, F./Spöttl, G. (1995): Entwicklung eines europäischen Berufsbildes „Kfz-Mechatroniker“ für die berufliche Erstausbildung unter dem Aspekt der arbeitsprozessorientierten Strukturierung der Lehr-Inhalte. ITB-Arbeitspapier Nr. 13. Bremen.

Reinmann, G. (2014). Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von Design Research? Wie wird Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt? In: Euler, D./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Design-Based Research, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 27, 63-78.

Reinmann-Rothmeier, G. (2003). Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule. Bern.

Schopf, M. (2005): EUROPASS, EQF, ECVET und CQAF – reformiert die EU jetzt die deutsche Berufsbildung? Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe8/schopf\\_bwpat8.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe8/schopf_bwpat8.pdf) (29.09.2020).

Severing, E. (2006): Europäische Zertifizierungsstandards in der Berufsbildung. Online: [https://www.f-bb.de/fileadmin/user\\_upload/060314\\_Europaeisierung\\_der\\_Ausbildung\\_05.pdf](https://www.f-bb.de/fileadmin/user_upload/060314_Europaeisierung_der_Ausbildung_05.pdf) (29.09.2020).

Wordelmann, P. (2010): Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung – Stand der Wissenschaft und praktische Anforderungen. In: Wordelmann, P. (Hrsg.): Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung. Stand der Wissenschaft und praktische Umsetzung. Bielefeld, 7-31.

Wordelmann, P./Kristensen, S./Veit, S. (2006): Internationalität und interkulturelle Kompetenz in der Gastronomie und verwandten Berufsfeldern - eine Transferstudie. Berlin.

Zürn, M. (1998): Regieren jenseits des Nationalstaates. Globalisierung als Chance. Frankfurt a. M.

## Zitieren dieses Beitrages

---

Diettrich, A./Herfurth, F. M. (2020): Implementierung struktureller Innovationen im Berufsbildungssystem zwischen internationalen privatwirtschaftlichen Initiativen und nationalstaatlicher Steuerung: Das Interreg South Baltic Projekt BBVET als Fallbeispiel. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 39, 1-25. Online: [https://www.bwpat.de/ausgabe39/diettrich\\_herfurth\\_bwpat39.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe39/diettrich_herfurth_bwpat39.pdf) (17.12.2020).

## Der Autor / die Autorin

---



### **Prof. Dr. ANDREAS DIETRICH**

Universität Rostock / Lehrstuhl Wirtschafts- und Gründungspädagogik  
Ulmenstraße 69, 18057 Rostock

[andreas.diettrich@uni-rostock.de](mailto:andreas.diettrich@uni-rostock.de)

<https://www.bwl.uni-rostock.de/institut/lehrstuehle/wirtschafts-und-gruendungspaedagogik-prof-dr-andreas-diettrich/>



### **M.A. FRANKA MARIE HERFURTH**

Universität Rostock / Lehrstuhl Wirtschafts- und Gründungspädagogik  
Ulmenstraße 69, 18057 Rostock

[franka.herfurth@uni-rostock.de](mailto:franka.herfurth@uni-rostock.de)

<https://www.bwl.uni-rostock.de/institut/lehrstuehle/wirtschafts-und-gruendungspaedagogik-prof-dr-andreas-diettrich/>