ZEITSCHRIFT
DES BUNDESINSTITUTS
FÜR BERUFSBILDUNG
FRANZ STEINER VERLAG
54. JAHRGANG – 2025
H 20155

BWP

BERUFSBILDUNG
IN WISSENSCHAFT
UND PRAXIS

2

EUROPÄISCHE TRANSPARENZ-INSTRUMENTE

- Transparenz und Übertragbarkeit von Lernergebnissen
- Qualifikationsrahmen: Zuordnung nicht-formaler Qualifikationen
- ESCO: Verbindung von Arbeitsmarkt und Bildungssystem?

bibb Bundesinstitut für Berufsbildung

BWP
BERUFSBILDUNG IN WISSENSCHAFT UND PRAXIS

6.000 Beiträge von 1972 bis heute

Gedächtnis der Berufsbildung

www.bwp-zeitschrift.de/archiv

Umfangreiches Online-Archiv:

- Recherche nach Jahrgang, Autor/-in und Schlagworten
- Alle Jahrgänge seit der ersten Ausgabe 1972
- Gesamte Hefte, Einzelbeiträge und Infografiken
- Ausgewählte Beiträge auch in englischer Sprache

Das alles zum kostenlosen Download!

bibb Bundesinstitut für Berufsbildung

Neue Akzente der EU-Kommission für Berufsbildung und Fachkräftesicherung

Hubert Ertl
Prof. Dr., Forschungsdirektor und Ständiger Vertreter des Präsidenten des BIBB

Liebe Leserinnen und Leser,

am 5. März dieses Jahres hat die Europäische Kommission das Strategiepapier »Union of Skills« vorgelegt. Die neu formierte Kommission schreibt darin die Strategien ihrer Vorgänger aus den Jahren 2010 und 2020 zu den Themenbereichen Skills und berufliche Bildung fort, setzt aber auch neue Akzente.

Zu den inhaltlichen Schwerpunkten zählt die Rolle der beruflichen Aus- und Weiterbildung: zum einen für die Entwicklung nachhaltiger Wettbewerbsfähigkeit, sozialer Gerechtigkeit sowie ökonomischer und ökologischer Resilienz, zum anderen für die Fachkräftesicherung in einem zunehmend dynamischen wirtschaftlichen Umfeld.

Es ist unverkennbar, dass mit der Strategie »Union of Skills« das Bestreben der EU-Kommission verbunden ist, bei der Entwicklung von nationalen Berufsbildungssystemen eine aktivere Rolle einzunehmen. Dies zeigt sich u. a. dadurch, dass viele Themen, die berufsbildungsrelevant sind, an die Wettbewerbs-, Industrie- und Arbeitsmarktpolitik der EU gekoppelt werden – Politikbereiche, in denen die EU deutlich weiterreichende Befugnisse hat als im Bildungsbereich. Durch die Anbindung von Initiativen der Berufsbildung an die Wirtschaftspolitik erreicht die EU-Kommission also eine Ausweitung ihres Gestaltungsspielraums.

»Durch die Anbindung von Initiativen der Berufsbildung an die Wirtschaftspolitik erreicht die EU-Kommission eine Ausweitung ihres Gestaltungsspielraums.«

Ein flexibles Instrument zur Qualifizierung ist das sogenannte Microlearning. Es bleibt abzuwarten, inwieweit solche kurzen Lerneinheiten in verschiedenen nationalen Kontexten der beruflichen Bildung sinnvoll integriert werden können. Für den deutschen Kontext ist u. a. zu klären, welchen Beitrag die so erworbenen und über sogenannte Microcredentials zertifizierten Lerninhalte zur Entwicklung einer umfassenden beruflichen Handlungsfähigkeit liefern können.

Ein weiteres Ziel der EU-Kommission ist die Gestaltung eines europäischen Bildungsraums, der als Grundlage für die Mobilität von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern im europäischen Binnenmarkt gesehen wird. Angesichts der Heterogenität der verschiedenen nationalen Systeme spielen Transparenz, Vergleichbarkeit und die Übertragbarkeit erworbener Qualifikationen und Kompetenzen dabei eine entscheidende Rolle. Um die Mobilität zu erleichtern, hat die EU eine Reihe von Transparenzinstrumenten entwickelt, die mit der »Union of Skills« weiter gestärkt werden sollen. So sollen bestehende Instrumente wie der Europäische Qualifikationsrahmen, der Europass, das Klassifikationsinstrument ESCO (European Skills, Competences, Qualifications and Occupations) und der Europäische Arbeitsmarktservice EURES (European Employment Services) die Kommunikation zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem sowie zwischen den EU-Mitgliedsländern erleichtern. Die Strategie enthält auch Hinweise auf ein neues Instrument, die »Skills Portability Initiative«, durch die Bescheinigungen von arbeitsmarktrelevanten Fähigkeiten auf europäischer Ebene geschaffen werden sollen.

Die Beiträge dieser BWP-Ausgabe nehmen die unterschiedlichen Transparenzinstrumente in den Blick und reflektieren ihren Entstehungskontext und ihre Relevanz für die Berufsbildung auf nationaler und europäischer Ebene. Dabei stellt sich stets die Frage nach Passung und Wirkung dieser Instrumente. Aus Sicht der deutschen Berufsbildung wird es weiterhin eine Herausforderung bleiben, den von der EU gewählten Fokus auf Skills, also Fähigkeiten und Fertigkeiten unterhalb der Ebene von Qualifikationen, mit unserem an Berufen orientierten Bildungs- und Beschäftigungssystem in Einklang zu bringen.

H. Ertl

urn:nbn:de:0035-bwp-25203

THEMA

Europäische Transparenz

8 **Transparenzinstrumente – ihr Beitrag zur Gestaltung eines Europäischen Bildungsraums**
Genese, Funktion und Ziele
Isabelle Le Mouillour, Andrea Mohoric, Daniel Neff
Nationale Berufsbildungssysteme sind über die Zeit in ihren jeweiligen Kontexten gewachsen. Die Schaffung eines gesamteuropäischen Bildungsraums und Arbeitsmarkts wird seit 1957 mit unterschiedlichen Zielsetzungen und Strategien verfolgt; seit den 1990er-Jahren wird auf Transparenz gesetzt. Im Beitrag werden diese Entwicklungen skizziert, um vor diesem Hintergrund Genese, Funktionen und Ziele der wichtigsten Transparenzinstrumente der letzten fast 20 Jahre zu verorten.

13 **Transparenz und Übertragbarkeit von Lernergebnissen**
Experteneinschätzungen zum Einfluss von EU-Initiativen auf nationaler Ebene
Vasileios Symeonidis, Zelda Azzarà

16 **Europass – Schnittstelle und Katalysator im Europäischen Bildungsraum**
Franziska Bopp

18 **Mission Transparenz: Die Zuordnung nicht-formaler Qualifikationen zum DQR**
Heiko Weber, Wolfgang Wittig

20 **Der NQR in Österreich: Ist das Glas halb voll oder halb leer?**
Karin Luomi-Messerer, Sabine Tritscher-Archan

Unsere Online-Extras unter www.bwp-zeitschrift.de

- Alle Beiträge und das gesamte Heft zum Download unter www.bwp-zeitschrift.de/2-2025
- Electronic supplements und Infografiken: Downloadlinks bei den Beiträgen
- Podcastfolge aus der Reihe »AzubiView« zum Berufe-Steckbrief Sattler/-in: www.bwp-zeitschrift.de/p205638
- »Die besondere Zahl« – Download unter www.bwp-zeitschrift.de/g12299

urn:nbn:de:0035-bwp-25200

zinstrumente

24 **Vom DigComp zu einem Nationalen Referenzrahmen für digitale Kompetenzen für Österreich**
Judith Proinger, Thomas Nárosy, Alexander Schmölz

26 **Der NLQF: Förderung der Annäherung zwischen formalem und nichtformalem Bildungsbereich**
Frederike Jansen, Tijs Pijls, Hanneke Smit-Toet

29 **Über die Transparenz von formalen Qualifikationen hinausdenken**
Jens Bjørnåvold, Ernesto Villalba-García

34 **Vom Arbeitsmarkt zum Bildungssystem: der Fall ESCO**
Christopher Winch

39 **Welche Bedeutung hat ESCO für die Berufsbildung?**
Ein Ländervergleich zwischen Deutschland und Irland
Hannelore Mottweiler, Silvia Annen

43 **Microlearning und Microcredentials in Italien: Stärkung von Kompetenzentwicklung und Transparenz**
Roberto Angotti, Alessandra Pedone

AUS FORSCHUNG & PRAXIS

50 **Warum sich Pflegeeinrichtungen gegen die Ausbildung entscheiden**
Normann Müller, Anne Caspers
Zur Deckung des Fachkräftebedarfs ist neben der Anwerbung von Pflegefachpersonen aus dem Ausland die inländische Pflegeausbildung der zentrale Grundstein. Es bilden aber längst nicht alle Betriebe Pflegefachfrauen und -männer aus. Der Beitrag stellt die Gründe dar, die Pflegeeinrichtungen für ihre Ausbildungsabstinenz nennen und was aus ihrer Sicht dennoch für die Ausbildung von Pflegefachfrauen und -männern spricht. Zudem werden die Einstellungen von nicht ausbildenden und ausbildenden Einrichtungen zur generalistischen Pflegeausbildung verglichen.

55 **Die BauliG-App: ein digitales Tool zur Sprachförderung für Auszubildende im Berufsfeld Bautechnik**
Christina Lange, Volker Rexing, Christian Efing

BERUFE

58 **Facility-Management – ein neuer Ausbildungsberuf?**
Thomas Felkl

60 **Berufe-Steckbrief: Sattler/-in**

RUBRIKEN

3 Editorial
6 kurz notiert
48 Literaturauswahl
62 Wiederentdeckt – neu gelesen
64 Rezensionen | Neuerscheinungen
66 Die besondere Zahl | Vorschau | Impressum

Nachrichten – kurz notiert

20 Jahre Europass

Europass feiert im Jahr 2025 sein 20-jähriges Jubiläum. Das Instrument hat sich von fünf standardisierten Dokumenten hin zu einer Plattform mit über 7,5 Mio. Profilen entwickelt. Es bündelt inzwischen auf seiner Website zahlreiche Funktionen, Services und Dokumente rund um das Thema Lernen und Arbeiten in Europa. Damit ist Europass ein wichtiger Baustein der aktuellen europäischen Kompetenzagenda und trägt zu den Zielen der Europäischen Digitalen Dekade und dem europäischen Bildungsraum bei. Anlässlich des Jubiläums informierte am 20. März eine Fachtagung im BIBB die deutsche Fachöffentlichkeit über die neuesten Funktionen und Tools rund um Europass und zeigte Potenziale, aber auch Herausforderungen von Europass für die Zukunft auf (siehe auch Beitrag von Franziska Bopp in diesem Heft).
www.europass-info.de

Spotlight on VET

Einen kompakten und zusammenfassenden Einblick in die zentralen Merkmale und Entwicklungen des jeweiligen Berufsbildungssystems bietet das »Spotlight on VET« für die EU-Länder, Island und Norwegen. Das Berufsbildungssystem des jeweiligen Landes wird kurz dargestellt und aktuelle sowie künftige Herausforderungen werden benannt. Aktuelle Daten ergänzen die Broschüren. Die ebenfalls erhältliche Spotlight compilation 2024 fasst die wichtigsten Merkmale und Daten der beruflichen Bildung auf der Basis der länderspezifischen Spotlights zusammen.
www.refernet.de/de/refernet_68663.php

UNESCO-Weltbildungsbericht 2024/25

Der UNESCO-Weltbildungsbericht (Global Education Monitoring) evaluiert die weltweiten Fortschritte bei der Umsetzung der Agenda Bildung 2030. Sie basiert auf dem Nachhaltigkeitsziel 4, mit dem sich die Staaten der Vereinten Nationen dazu verpflichten, bis 2030 eine inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung für alle Menschen sicherzustellen. Die UNESCO koordiniert die Umsetzung dieses Ziels und ist für das Monitoring der Fortschritte verantwortlich. Der aktuelle Weltbildungsbericht fordert Anstrengungen zur Entwicklung von Führungskräften entlang von vier zentralen Dimensionen von Leadership: Erwartungen setzen, auf das Lernen fokussieren, Zusammenarbeit fördern und Personal entwickeln. Damit diese Dimensionen verwirklicht werden können, sollten Menschen in Führungspositionen Vertrauen und Empowerment erhalten, durch faire Einstellungsverfahren ausgewählt werden, Unterstützung für ihr Wachstum erfahren und ermutigt werden, eine Kultur der Zusammenarbeit zu entwickeln. Der Weltbildungsbericht wird durch ein unabhängiges, von der UNESCO eingerichtetes Team erstellt.
www.unesco.de/themen/bildung/weltbildungsbericht/

Union of Skills

Die Europäische Kommission hat die »Union of Skills« ins Leben gerufen, eine Strategie zur Verbesserung der allgemeinen und beruflichen Bildung und des lebenslangen Lernens. Die »Union of Skills« zielt darauf ab, qualitativ hochwertige, integrative und anpassungsfähige Bildungs-, Ausbildungs- und Qualifikationssysteme zu schaffen, um den Fachkräftemangel zu überwinden und die Wettbewerbsfähigkeit Europas zu steigern. Die »Union of Skills« umfasst Initiativen und Ziele zu vier Strängen:

- Grundlagen durch allgemeine und berufliche Bildung schaffen,
- regelmäßige Weiterqualifizierung und Umschulung als neue Norm etablieren,
- die Freizügigkeit von Fachkräften unterstützen und
- die EU zu einem attraktiven Arbeitsmarkt für Fachkräfte machen.

https://commission.europa.eu/topics/eu-competitiveness/union-skills_de

Chatbot hilft bei Fragen zur Anerkennung

»Anerkennung in Deutschland«, das Informationsportal der Bundesregierung zur Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen, unterstützt mit dem Chatbot *Aidy* bei allen Fragen rund um das Anerkennungsverfahren. *Aidy* informiert allgemein über die Berufsanerkennung und hilft bei individuellen Fragen zu Verfahrensschritten und Unterstützungsangeboten. *Aidy* befindet sich noch in der Entwicklungsphase (Beta-Version). Die Anwendung des Chatbots wird in Deutschland gehostet. Als Sprachmodell nutzt Aidy den Dienst Microsoft Azure OpenAI, der auf Servern innerhalb der Europäischen Union betrieben wird.
https://chatbot.anerkennung-in-deutschland.de

Lernen im internationalen Wettbewerb

Wettbewerbe wie die WorldSkills und die EuroSkills sind für junge Menschen eine Chance, ihr Können zu zeigen, und motivieren sie zu starken Leistungen in ihrer Ausbildung. Sie fördern aber auch den Dialog zwischen Expertinnen und Experten aus den teilnehmenden Ländern. In einem Video-Interview mit GOVET, der Zentralstelle der Bundesregierung für internationale Berufsbildungskooperation, spricht Rüdiger Heidebrecht über die WorldSkills in Lyon, die bevorstehenden EuroSkills in Düsseldorf im Jahr 2027 und über die Bedeutung der Wettbewerbe für die internationale Berufsbildungszusammenarbeit.
https://youtu.be/O3-O3s7cZyM

Erasmus+ in Zahlen

Wie viele Menschen aus der Berufs- und Erwachsenenbildung sind 2024 zum Lernen ins europäische Ausland gegangen? Wie viele Projekte und Partnerschaften wurden gefördert, wie viele Akkreditierungen bewilligt? Die aktuellen Statistiken zum Programm Erasmus+ aus dem Jahr 2024 stehen zur Verfügung auf den Seiten der Nationalen Agentur beim BIBB zur Verfügung (siehe auch »Die besondere Zahl« in diesem Heft).
www.na-bibb.de/presse/statistik

DQR-Datenbank

Die dem Deutschen Qualifikationsrahmen – DQR zugeordneten Qualifikationen werden regelmäßig aktualisiert. Dies spiegelt die Schaffung neuer Qualifikationen ebenso wider wie Änderungen, die bestehende Qualifikationen betreffen. So werden immer wieder bundeseinheitlich geregelte Ausbildungs- und Fortbildungsverordnungen oder landesrechtlich geregelte Berufsabschlüsse modernisiert oder neu geschaffen, um den aktuellen Anforderungen von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft Rechnung zu tragen. Eine vollständige Übersicht der bereits zugeordneten Qualifikationen gibt die Qualifikationsdatenbank; eine Suchmaske mit Filterfunktion erleichtert die individuelle Suche.
www.dqr.de/SiteGlobals/Forms/dqr/de/qualifikationssuche/suche_formular.html

Nationale Weiterbildungsstrategie – Umsetzungsbericht 2025

Basierend auf dem im September 2022 veröffentlichten Updatepapier »Nationale Weiterbildungsstrategie: Fortführung und Weiterentwicklung« haben sich die 17 Partner der Nationalen Weiterbildungsstrategie (NWS) in den vergangenen drei Jahren für eine starke Weiterbildungskultur in Deutschland eingesetzt. Der NWS-Umsetzungsbericht beleuchtet die vielfältigen Aktivitäten und Beiträge aller Partner der letzten Jahre. Deutlich wird, dass es für eine erfolgreiche Gestaltung der Transformation weitere Anstrengungen bei Weiterbildung und Qualifizierung braucht.
www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/Broschueren/a805-25-nationale-weiterbildungsstrategie.html

Transparenzinstrumente – ihr Beitrag zur Gestaltung eines Europäischen Bildungsraums

Genese, Funktion und Ziele

Isabelle Le Mouillour
Arbeitsbereichsleiterin im BIBB
lemouillour@bibb.de

Andrea Mohoric
wiss. Mitarbeiterin im BIBB
andrea.mohoric@bibb.de

Daniel Neff
Dr., wiss. Mitarbeiter im BIBB
neff@bibb.de

Nationale Berufsbildungssysteme sind komplexe Systeme, die über die Zeit in ihren jeweiligen Kontexten gewachsen sind. Die Schaffung eines gesamteuropäischen Bildungsraums und Arbeitsmarkts wird seit 1957 mit unterschiedlichen Zielsetzungen und Strategien verfolgt. Während zunächst eine Harmonisierung der Berufsbildungssysteme angestrebt wurde, wird seit den 1990er-Jahren verstärkt auf Transparenz gesetzt. Im Beitrag werden diese Entwicklungen kurz nachgezeichnet, um vor diesem Hintergrund Genese, Funktionen und Ziele der wichtigsten Transparenzinstrumente der letzten fast 20 Jahre zu verorten und zu reflektieren.

EU-Transparenzinstrumente – Definition, Aufgabe, Ziele

Die seit Mitte der 1990er-Jahre eingeführten Transparenzinstrumente der EU lassen sich über ihre Funktion definieren und damit von anderen EU-Maßnahmen abgrenzen. Sie sollen für »Transparenz« in Bezug auf Qualifikationen und Lernergebnisse sorgen und dadurch Vertrauen schaffen, um die Zusammenarbeit zwischen den EU-Staaten in der (Berufs-)Bildung zu fördern. Unter Transparenzinstrumente lassen sich daher Systeme und Maßnahmen fassen, die zum Ziel haben, die Vergleichbarkeit von Bildungssystemen, Qualifikationen und (Berufs-)Bildungsprozessen zu ermöglichen. Damit sollen die Mobilität der Individuen im europäischen Bildungsraum und auf dem Arbeitsmarkt unterstützt sowie das lebenslange Lernen gefördert werden. Transparenzinstrumente sind das Ergebnis eines EU-politischen Aushandlungsprozesses auf der Basis der Methode der offenen Koordinierung (vgl. Infokasten).

Genese der Transparenzinstrumente im Kontext sich wandelnder EU-Berufsbildungspolitik

Die europäische Berufsbildungspolitik hat ihren Ursprung in den Römischen Verträgen (Europäische Wirtschaftsgemeinschaft) von 1957, die bereits allgemeine Grundsätze für die Durchführung einer gemeinsamen Berufsbildungspolitik festlegten, um eine Angleichung der Berufsbildungssysteme aller Mitgliedstaaten zu erreichen (Harmonisierung). Mit dem Maastrichter Vertrag aus dem Jahr 1992 (vgl. hier die konsolidierte Fassung Europäische Union 2002) trat anstelle der Harmonisierung das Subsidiaritätsprinzip (vgl. Infokasten). Nach diesem Prinzip darf die Europäische Union im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung lediglich ergänzend und koordinierend zu den berufsbildungsrelevanten Politiken der Mitgliedstaaten agieren, jedoch nicht auf eine Vereinheitlichung hinwirken. Bis Ende der 1990er-Jahre litt die europäische Berufsbildungspolitik unter den Res-

Methode der offenen Koordinierung

Die Methode der offenen Koordinierung ist ein Steuerungsinstrument der EU. Mit ihr ist es möglich, auf Bereiche – wie die (Berufs-)Bildung – Einfluss zu nehmen, in denen die EU formal keine Kompetenzen hat. In der Praxis funktioniert die Methode der offenen Koordinierung als ein komplexes System mit konkretem Ablauf (vgl. Radaelli 2003), an dem die Mitgliedstaaten freiwillig mitwirken:

- Festlegung gemeinsamer Ziele,
- Übersetzung in nationale Politiken,
- Entwicklung von Indikatoren und Benchmarks,
- regelmäßige Berichterstattung und Überwachung,
- Peer-Review und gegenseitiges Lernen sowie
- Ableitung von Empfehlungen und Leitlinien

(vgl. https://eur-lex.europa.eu/DE/legal-content/glossary/open-method-of-coordination.html)

urn:nbn:de:0035-bwp-25208

Artikel 149 des Maastricht-Vertrages

»Die Gemeinschaft trägt zur Entwicklung einer qualitativ hochstehenden Bildung dadurch bei, dass sie die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten fördert und die Tätigkeit der Mitgliedstaaten unter strikter Beachtung der Verantwortung der Mitgliedstaaten für die Lehrinhalte und die Gestaltung des Bildungssystems sowie der Vielfalt ihrer Kulturen und Sprachen erforderlichenfalls unterstützt und ergänzt.« (Europäische Union 2002)

triktionen der Subsidiarität und dem Prinzip der Nichtharmonisierung; hinzu kam ein ineffektiver »Programmansatz« (Ertl 2006, S. 14).

Beim Lissabon-Gipfel wurde im März 2000[1] die Methode der Offenen Koordinierung (s.o.) vereinbart. Transparenz wurde als Voraussetzung für die Entwicklung der Mobilität in der beruflichen Bildung sowie für den Aufbau eines europäischen Arbeitsmarkts benannt: Die Arbeitnehmerfreizügigkeit sollte durch vergleichbare Qualifikationen möglich werden. Mit der Kopenhagen-Erklärung im Jahr 2002[2] wurden die Prioritäten auf die Verbesserung von Information, Orientierung und Beratung sowie die Transparenz in der beruflichen Bildung gelegt. Damit einher gingen Bemühungen zur Verbesserung der gegenseitigen Anerkennung und Validierung von Kompetenzen und Qualifikationen und zur Verbesserung der Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung. In diesem Kontext lässt sich die Entwicklung der ersten Generation von Transparenzinstrumenten verorten:

- Europass (2004),[3]
- Europäischer Qualifikationsrahmen – EQR (2008),
- Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung – ECVET (2009) und
- Europäischer Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung – EQAVET (2009).

Porträt der Transparenzinstrumente

Nachfolgend werden zentrale Instrumente skizziert, wobei zwei Generationen von Transparenzinstrumenten unterschieden werden: eine erste Generation, bei der die Förderung von Transparenz in der beruflichen Bildung im Vordergrund steht, und eine zweite Generation, bei der Transparenz in Bezug auf den Arbeitsmarkt stärker in den Vordergrund gerückt ist.

Erste Generation der Transparenzinstrumente mit Fokus auf berufliche Bildung

Der *Europass* wird in einem gemeinsamen Beschluss des Europäischen Parlaments und Rats aus dem Jahr 2018, der die alte Rechtsgrundlage (von 2004) aufgehoben hat (vgl. entspr. Quellen im electronic supplement), als ein einheitliches gemeinschaftliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen definiert. Er soll die Mobilität, das lebenslange Lernen und die Qualität der Berufsbildung fördern. Seine primäre Funktion ist die Dokumentation von Kompetenzen und Fähigkeiten, die informell, nichtformal oder formal von Individuen erworben wurden (vgl. auch Bopp in dieser Ausgabe). Der Beschluss aus dem Jahr 2018 betont insbesondere die bildungs- und arbeitsmarktpolitische Relevanz des Instruments. Die im Jahr 2020 neu eingerichtete Europass-Plattform verzeichnete bis Ende Januar 2023 32,4 Millionen einzelne Besuche (vgl. Europäische Kommission 2024, S. 5 – Quelle im electronic supplement).

Der *Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR)* (Empfehlung des Europäischen Rats 2008/2017, vgl. Quellen im electronic supplement) sorgt für die Transparenz und Vergleichbarkeit von Qualifikationen der verschiedenen nationalen Qualifikationssysteme und dient als Referenzrahmen. Dabei werden Qualifikationen über die Entwicklung von nationalen Qualifikationsrahmen mit dem EQR referenziert. Die bildungsbereichsübergreifende Transparenz der Qualifikationen beruht weitgehend auf acht Niveaus des EQRs und Deskriptoren, die Lernergebnisse für das jeweilige Niveau beschreiben. Die Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen wurde in fast allen Mitgliedstaaten umgesetzt. Somit konnten erstmalig nationale Qualifikationen auf europäischer Ebene zueinander in Bezug gesetzt werden, was ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu mehr Transparenz von Qualifikationen im europäischen Berufsbildungsraum war. Die im Europass hinterlegte Datenbank zu NQRs umfasst 36 Qualifikationsrahmen in Europa.[4]

Das *Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung – ECVET* (European Credit system for Vocational Education and Training – Empfehlung des Europäischen Parlaments und Rats 2009, vgl. Quelle im electronic supplement) zielte ebenso auf die Förderung von Transparenz, transnationaler Mobilität und des lebenslangen Lernens. Es handelte sich um einen methodischen Rahmen,

[1] Vgl. Europäischer Rat: Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Lissabon 23. und 24. März 2000. URL:

[2] Vgl. Europäischer Rat: Intensivierung der Zusammenarbeit der EU bei der beruflichen Bildung 2002. URL: https://eur-lex.europa.eu/DE/legal-content/summary/enhanced-eu-cooperation-in-vocational-education-and-training.html

[3] Bereits 1999 wurde der sogenannte »Europass Berufsbildung« (zur Bescheinigung einer oder mehrerer in einem anderen EU-Land absolvierten Ausbildungsabschnitte) eingeführt. Dieser wurde 2004 durch Europass ersetzt und durch einen neuen Beschluss 2018 ersetzt.

[4] Vgl. https://europass.europa.eu/de/europass-tools/europaeischer-qualifikationsrahmen/nationalen-qualifikationsrahmen

Lernergebnisansatz

Die Lernergebnisorientierung ist Kern des Europass und des EQR. Lernergebnisse werden verstanden als das, was Lernende wissen, verstehen und in der Lage sind zu tun, nachdem sie einen Lernprozess abgeschlossen haben.

»Qualifikation« ist das formale Ergebnis eines Bewertungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen (Europäischer Rat 2017 Abs. 2).

der Qualifikationen in Form von Lerneinheiten beschreibt und mit entsprechenden Leistungspunkten belegt.[5] Nach einer Evaluation 2019 (vgl. Quellen im electronic supplement) wurde ECVET nicht weiterentwickelt; das Instrument stand stark in der Kritik, die Modularisierung voranzutreiben und in der Umsetzung sehr kompliziert zu sein. Eine breitere Anwendung fand und findet der Grundgedanke von ECVET in den Mobilitätsprojekten und dem Lernergebnisansatz (vgl. Infokasten).

Der europäische Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (European Quality Assurance in Vocational Education and Training – *EQAVET*) wurde vom Europäischen Parlament und Europäischen Rat 2009 verabschiedet (vgl. Quelle im electronic supplement). Seine Entwicklung lässt sich auf die Kopenhagen-Erklärung (2002) und den gemeinsamen europäischen Rahmen für die Qualitätssicherung zurückführen. EQAVET bietet einen Rahmen gemeinsamer Grundsätze, Deskriptoren und Indikatoren, die bei der Bewertung und Verbesserung der Qualität von Berufsbildungssystemen und Berufsbildungsangeboten helfen können (vgl. BIBB 2017).

Zweite Generation der Transparenzinstrumente mit stärkerer Arbeitsmarktorientierung

Der bildungspolitischen Ausrichtung und Schaffung des Europäischen Bildungsraums wird seit etwa 2010 eine Arbeitsmarktorientierung gegenübergestellt, die mehr Flexibilität ins lebenslange Lernen bringen soll und auf die Beschäftigungsfähigkeit abzielt. Dieser Trend hat sich mit dem Ziel der Fachkräftegewinnung und -sicherung noch verstärkt. Gleichzeitig gab es auch einen Paradigmenwechsel weg von einer Input- und hin zu einer Output-Orientierung, indem der Fokus auf Lernergebnisse gelegt wurde (vgl. Mottweiler 2020). In dieser Phase wurden das Transparenzinstrument ESCO (2010), die Leitlinien zur Validierung nicht-formaler und informeller Kompetenzen (2018) und Microcredentials (2021) eingeführt.

Initiiert durch die Europäische Kommission wurde mit *ESCO* (European Skills, Competences and Occupations) ein mehrsprachiges europäisches Klassifikationssystem von europäischen Berufen, Skills und Qualifikationen 2010 geschaffen (vgl. Mottweiler 2020; vgl. auch Mottweiler/Annen sowie Winch in dieser Ausgabe).[6] Dieses funktioniert wie ein Wörterbuch, in dem Berufe und Skills, die für den Arbeitsmarkt und die allgemeine und berufliche Bildung in der EU relevant sind, beschrieben, identifiziert und kategorisiert werden. So soll ESCO u. a. bei der kompetenzbasierten Stellenvermittlung für Arbeitsuchende oder bei der Gestaltung von maßgeschneiderten Umschulungen eingesetzt werden. ESCO ist mit Transparenzinstrumenten wie dem EQR und Europass verknüpft und findet vorwiegend als Instrument der Europäischen Arbeitsvermittlung EURES Anwendung (vgl. Mottweiler 2020).

Kompetenzen, die Menschen in unterschiedlichen Lernkontexten im Lauf des Lebens erworben haben, haben neben den formal erworbenen Abschlüssen an Bedeutung gewonnen. Die Europäische Kommission hatte die EU-Mitgliedstaaten mit der Ratsempfehlung 2012 (vgl. Quellen im electronic supplement) dazu aufgefordert, bis zum Jahr 2018 nationale Strategien zur Anerkennung und Validierung nicht-formaler und informeller Kompetenzen einzuführen. Die *Validierung nicht-formalen und informellen Lernens* ist ein wichtiges politisches Steuerungsinstrument, das die Durchlässigkeit der Bildungssysteme und ihre Anpassung an den Wandel der Qualifikationsnachfrage fördert. Mit Validierungsverfahren soll insbesondere von sozialer Ausgrenzung bedrohten Gruppen ein Einstieg in das formale Bildungssystem bzw. ein Zugang zu qualifizierten Tätigkeiten auf dem Arbeitsmarkt ermöglicht werden.

Die aktuelle EU-Berufsbildungspolitik basiert auf der EU-Ratsempfehlung zur beruflichen Aus- und Weiterbildung für nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit, soziale Gerechtigkeit und Resilienz (vgl. Europäischer Rat 2020) und der »Osnabrück-Erklärung« von 2020 (vgl. Himstedt/Le Mouillour 2021). In diesen wird berufliche Bildung als Wegbereiter für den Aufschwung und den gerechten Übergang zu einer digitalen und grünen Wirtschaft gesehen. Geprägt durch den Bedarf nach einer Antwort auf die Flexibilisierung und Individualisierung der Lern- und Arbeitsbiografien wurde im Jahr 2021 mit Microcredentials ein Transparenzinstrument zur Zertifizierung kleiner nicht-formaler Lerneinheiten eingeführt.

Microcredentials (EU-Ratsempfehlung 2022, vgl. Quelle im electronic suppplement) sind ein ähnliches Instrument wie ECVET, besonders im Kontext des lebenslangen Lernens eingebettet und dienen der Förderung der Be-

[5] Vgl. www.cedefop.europa.eu/en/projects/european-credit-system-vocational-education-and-training-ecvet

[6] ESCO hat keine eigene Rechtsgrundlage, findet aber in zwei anderen rechtsverbindlichen Instrumenten Erwähnung (vgl. Quellen im electronic supplement)

schäftigungsfähigkeit. Sie bescheinigen das Absolvieren kurzer Lerneinheiten, z.B. einer Schulung. Sogenannte Microlearning-Angebote, die weniger umfangreich sind als herkömmliche Qualifizierungsangebote, finden europa- und weltweit hohe Verbreitung (vgl. OECD 2023) und haben sich auch in der (betrieblichen) Weiterbildung bereits etabliert (vgl. für Italien: Angotti/Pedone in dieser Ausgabe), wenn auch zum Teil in anderer Form oder unter unterschiedlichen Bezeichnungen wie etwa Zusatzqualifikationen oder Teilqualifikationen (vgl. Hippach-Schneider/Le Mouillour 2022).

Transparenzinstrumente wie Europass, EQR, EQAVET, ECVET, ESCO oder Microcredentials spiegeln sowohl die Prioritäten der europäischen Berufsbildungspolitik als auch die enger werdende Verknüpfung zwischen Berufsbildung und Arbeitsmarkt wider. Ihre Entwicklung erfolgt inkrementell und zum Teil experimentell über mehrere Jahre. Dabei sollen durch graduelles »Addieren« neue Instrumente auf bereits vorhandenen aufbauen. Die Verknüpfung baut auf dem Lernergebnisansatz auf (vgl. die EQR Ratsempfehlungen 2008/2017), der die Definition der Lernergebnisse und der Qualifikationen festlegt. Diese Empfehlung ist somit zentral für die Definition des Gegenstands der Transparenz und neuerdings auch für das IT-gestützte Zusammenspiel der Instrumente im Europäischen Lern-Modell[7] *(European Learning Model – ELM)*. Das ELM wurde 2023 gestartet und befindet sich im Aufbau. Es integriert u.a. EQR, Europass, Microcredentials und ESCO mit dem Ziel, eine IT-gestützte Plattform der europa- und weltweiten Angebote und Nachfrage an Bildungsangeboten und Qualifikationen zu schaffen.

Anwendung und Verbreitung der EU-Instrumente

Die EU-Transparenzinstrumente zielen auf die Förderung der Flexibilisierung und Individualisierung von Lern- und Arbeitsverläufen. Hier können sie ihre Wirkung entfalten. Wie in der Vergangenheit gilt es auch in Zukunft, ihre Umsetzung zu begleiten und entsprechende Anpassungen vorzunehmen. Die EU unterstützt die Umsetzung und Verbreitung der Instrumente u.a. über die Förderung von Geschäftsstellen (z.B. die deutsche Referenzstelle DEQA-VET oder die nationale Europass Referenzstelle, beide am BIBB). Zudem finden die Instrumente über europäische Projektförderprogramme (z.B. Erasmus+) Verbreitung. Die Umsetzung der Instrumente in der nationalen Berufsbildungspraxis ist nicht einfach und selbsterklärend. Daher wurden in der Vergangenheit Toolboxen, Guidelines, Werkzeugkoffer oder Beratungsangebote entwickelt wie etwa ECVET Toolkit (vgl. Quelle im electronic supplement).

Die meisten Instrumente bleiben der breiten Öffentlichkeit jedoch verborgen; Ausnahmen bilden der Europass (vgl. Bopp/Götte 2024) sowie der EQR bzw. DQR.[8] Die Durchsetzungskraft auf nationaler Ebene hängt u.a. davon ab, wie stark ein Instrument auf das nationale Berufsbildungssystem einwirken kann und inwieweit es mit den nationalen berufsbildungspolitischen Prioritäten übereinstimmt. Neben politischen Faktoren spielen auch Transferprobleme bei der Integration der Instrumente in nationale Berufsbildungssysteme eine Rolle. So bestätigt Eberhardt (2022) in ihrer Studie zu grenzüberschreitender Mobilität, dass EU-Instrumente in der Praxis entweder wenig bekannt sind oder kaum Anwendung finden. Generell lässt sich feststellen, dass EU-Transparenzinstrumente in der nationalen Berufsbildung – z.B. im Rahmen von Gesetzgebung, Ordnung oder Ausbildungspraxis – nicht ausreichend integriert sind. Gleichwohl gibt es Ausnahmen: So werden z.B. in deutschen Ausbildungsordnungen mittlerweile die Lernergebnisse ausformuliert und definiert; nationale Qualifikationsrahmen haben sich in den EU-Mitgliedstaaten verbreitet und nehmen jeweils Einfluss auf die nationalen Bildungssysteme (vgl. z.B. Luomi-Messerer/Tritscher-Archan sowie Jansen/Pijls/Smit-Toet in dieser Ausgabe). Die Entwicklung der Instrumente hängt zum Teil von der Beteiligung entsprechender Akteure in den EU-Gremien und an EU-weiten Konsultationen ab. Sie hängt allerdings ebenfalls davon ab, wie die Instrumente in der breiten Öffentlichkeit kommuniziert werden. Ein Transfer ausgewählter, besonders praxisrelevanter oder strukturbildender Ergebnisse aus EU-Projekten, Informationen an Berufsbildungspraktiker/-innen, oder Politik-Innovations-Labore mit Akteuren der zuständigen Stellen wären mögliche Ansätze, um die Instrumente weiter zu verbreiten. ◀

Eine tabellarische Übersicht zu den im Text vorgestellten Transparenzinstrumenten, ihren Aufgaben, Zielen und Umsetzungsakteuren sowie zu einschlägigen Quellen findet sich im electronic supplement unter **www.bwp-zeitschrift.de/e12275**.

LITERATUR

BIBB: Qualitätssicherung der betrieblichen Ausbildung im dualen System in Deutschland. Ein Überblick für Praktiker/-innen und Berufsbildungsfachleute. Bonn 2017. URL: www.bibb.de/dienst/publikationen/de/8455

Bopp, F.; Götte, I.: Der Europass als Kompass für den Weg in die Arbeitswelt. In: BWP 53 (2024) 3, S. 42–43. URL: www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/19802

Eberhardt, Ch. (Hrsg.): Berufsbildungskooperationen in ausgewählten Grenzregionen: eine Bestandsaufnahme. Version 1.0. Bonn 2022. URL: https://res.bibb.de/vet-repository_780617

[7] Vgl. https://europass.europa.eu/en/news/launch-european-learning-model

[8] Vgl. www.bibb.de/de/596.php

Ertl, H.: European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point? In: Comparative Education 42 (2006) 1, S. 5–27. URL: https://doi.org/10.1080/03050060500515652

Europäische Union: Konsolidierte Fassungen des Vertrags über die Europäische Union und des Vertrags zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften vom 24.12.2002 (2002/C 325/01). URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:12002M/TXT

Europäischer Rat: Empfehlung vom 22. Mai 2017 über den Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen und zur Aufhebung der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Amtsblatt der Europäischen Union v. 15.06.2017, C 189/15. URL: www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/eqr_empfehlung_2017de.pdf?__blob=publicationFile&v=1

Europäischer Rat: Empfehlung vom 24. November 2020 zur beruflichen Aus- und Weiterbildung für nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit, soziale Gerechtigkeit und Resilienz. Amtsblatt der Europäischen Union v. 02.12.2020, C 417/1. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:32020H1202(01)

Himstedt, J.; Le Mouillour, I.: Berufsbildung in globalen Krisenzeiten. Eine erste Bilanz der deutschen EU-Ratspräsidentschaft. In: BWP 50 (2021) 1, S. 51–52. URL: www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/17044

Hippach-Schneider, U.; Le Mouillour, I.: Microcredentials: eine europäische Initiative für das lebenslange Lernen – neu und doch bekannt. In: BWP 51 (2022) 3, S. 35–39. URL: www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/17968

Mottweiler, H.: Was ist ESCO? Funktion und aktuelle Diskussion eines neuen Transparenzinstruments europäischer (Berufs-)Bildungspolitik. In: BWP 49 (2020) 3, S. 28–31. URL: www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/16628

OECD: Microcredentials for lifelong learning and employability: uses and possibilities. OECD Education Policy Perspectives, No. 66. Paris 2023

Radaelli, M. C.: The Europeanization of Public Policy. In: Featherstone, K.; Radaelli, M. C. (Hrsg): The Politics of Europeanization. Oxford 2003, S. 27–56

(Alle Links: Stand 16.04.2025)

Anzeige

BWP 3/2020 – Berufsbildung in Europa

Von Juli bis Dezember 2020 hatte Deutschland unter dem Motto »Gemeinsam. Europa wieder stark machen.« die EU-Ratspräsidentschaft inne. Aus diesem Anlass bilanzieren die Beiträge der Ausgabe bislang Erreichtes und zeigen Perspektiven für die Gestaltung eines europäischen Bildungsraums auf. Im Mittelpunkt stehen dabei die Förderung von Transparenz und Austausch zwischen den nationalen Bildungssystemen auf unterschiedlichen Ebenen.

Im BWP-Podcast schildert der geschäftsführende Direktor des Cedefop, Dr. Jürgen Siebel, seine Einschätzungen zu aktuellen und künftigen Herausforderungen und gibt dabei auch Einblicke in die Arbeit des Cedefop.

Zur BWP-Ausgabe:

www.bwp-zeitschrift.de/3-2020

Zum Podcast:

www.bwp-zeitschrift.de/p12512

Transparenz und Übertragbarkeit von Lernergebnissen

Experteneinschätzungen zum Einfluss von EU-Initiativen auf nationaler Ebene

Die Schaffung eines europäischen Bildungsraums erfordert eine nahtlose und vernetzte Lernlandschaft, die Mobilität und lebenslanges Lernen für alle ermöglicht. In den vergangenen zwei Jahrzehnten wurden in verschiedenen europäischen Ländern diesbezüglich Anstrengungen unternommen und ein lernergebnisorientierter Ansatz verfolgt, um die Transparenz und Übertragbarkeit von Qualifikationen zu verbessern. Im Beitrag wird das Ergebnis einer Cedefop-Studie zum derzeitigen Entwicklungsstand vorgestellt.

Strategische EU-Initiativen

Das Memorandum zum lebenslangen Lernen aus dem Jahr 2000 (vgl. European Commission 2000) war ein wichtiger Meilenstein auf dieser Reise und führte zur Entwicklung europäischer Transparenzinstrumente wie dem:

- Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR),
- Europäischen Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET),
- Europäischen Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (EQAVET) und
- Europass.

Diese Instrumente spielen eine wichtige Rolle bei der Umsetzung des Lernergebnisansatzes und erleichtern die Verbindung verschiedener Lernformen.

Vor diesem Hintergrund verfolgt die dreijährige Cedefop-Studie »Ensuring transparency and facilitating transferability of learning outcomes: analysing two decades of European and national initiatives«[2] das Ziel, die Auswirkungen nationaler und europäischer Maßnahmen zur Verbesserung der Transparenz und Übertragbarkeit von Lernergebnissen in den letzten zwei Jahrzehnten (2000–2020) zu untersuchen. Den konzeptionellen Rahmen der Studie bilden fünf miteinander verbundene thematische Strategiebereiche, die spezifische strategische Ziele im Zusammenhang mit der Transparenz und Übertragbarkeit von Lernergebnissen darstellen, darunter:

1. Förderung der Nutzung von Mechanismen zur Qualitätssicherung, um das Vertrauen in die Lernergebnisse aus verschiedenen Ländern, Bildungs- und Ausbildungssystemen zu gewährleisten;
2. Verbesserung der Vergleichbarkeit von Kompetenzen und Qualifikationen, um Qualifikationen in verschiedenen Ländern und Systemen besser verständlich zu machen;
3. Erleichterung der Validierung nicht-formalen und informellen Lernens, um Lernergebnisse, die außerhalb formaler Rahmenbedingungen erzielt wurden, in Wert zu setzen;
4. Förderung der Akkumulierung und Übertragung von Leistungspunkten, um die Zusammenfassung von Lernergebnissen für den Erwerb von Qualifikationen zu erleichtern;
5. Förderung der gegenseitigen Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen, um das Vertrauen zwischen Bildungseinrichtungen zu stärken und Hindernisse für die Lernmobilität abzubauen.

Eine umfassende und langfristige Überprüfung der EU-Initiativen in diesen fünf Strategiebereichen wurde kürzlich von Cedefop (2024) veröffentlicht. Dieser Beitrag baut

Definitionen

Lernergebnisse: Aussagen darüber, was eine Person nach Abschluss einer Lerneinheit wissen, können und verstehen sollte (vgl. Cedefop 2017)

Transparenz von Qualifikationen: Grad der Sichtbarkeit und Lesbarkeit von Qualifikationen, ihrem Inhalt und ihrem Wert auf dem (sektoralen, regionalen, nationalen oder internationalen) Arbeitsmarkt und in Bildungs- und Ausbildungssystemen (vgl. Cedefop 2014)

Übertragbarkeit: Grad, in dem Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten in einem neuen Berufs- oder Bildungsumfeld genutzt und/oder validiert und zertifiziert werden können (vgl. ebd.)

[2] www.cedefop.europa.eu/en/projects/transparency-and-transferability-learning-outcomes

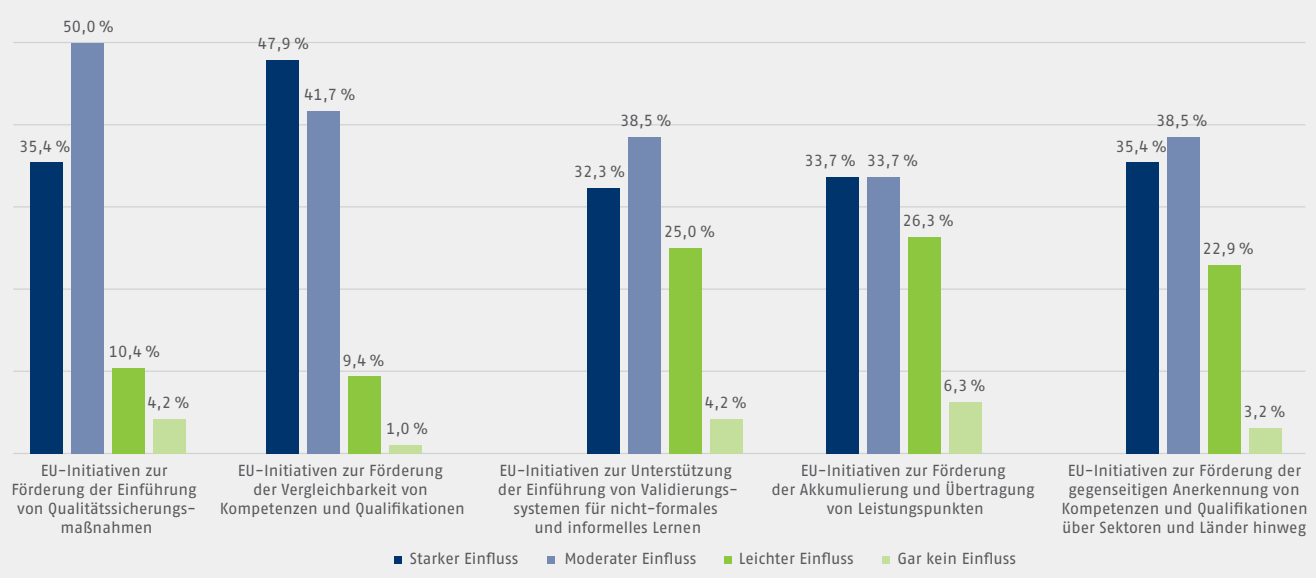
[1] Die hier veröffentlichten Informationen und Ansichten sind die der Autoren und entsprechen nicht zwangsläufig der offiziellen Meinung des Cedefop.

Vasileios Symeonidis
PhD, Experte für Qualifikationen und Bildungsnachweise, Cedefop[1]
vasileios.symeonidis@cedefop.europa.eu

Zelda Azzarà
Expertin für Qualifikationen und Bildungsnachweise, Cedefop
zelda.azzara@cedefop.europa.eu

urn:nbn:de:0035-bwp-25213

Abbildung
Einfluss von EU-Initiativen auf nationale Entwicklungen zur Förderung von Transparenz und zur Übertragbarkeit von Lernergebnissen (n = 98)



auf dieser Untersuchung auf und befasst sich auf Basis von Experteneinschätzungen mit dem Einfluss, den EU-Transparenzinstrumente auf nationaler Ebene entfalten. Für die Analyse wurden zwei Forschungsfragen formuliert:

1. Wie haben die EU-Initiativen zu Transparenz und Übertragbarkeit von Lernergebnissen die Entwicklungen auf nationaler Ebene beeinflusst?
2. Inwieweit werden die Entwicklungen auf nationaler Ebene zur Förderung von Transparenz und Übertragbarkeit von Lernergebnissen als miteinander verbunden wahrgenommen?

Datenerhebung und-analyse

Im Zeitraum von Dezember 2022 bis Januar 2023 wurde eine Online-Befragung durchgeführt, um die Einschätzungen von Akteuren einzuholen, die an der Entwicklung von Initiativen für lebenslanges Lernen in europäischen Ländern beteiligt sind. An der von EU Survey konzipierten Befragung beteiligten sich 98 Personen aus 28 Ländern, darunter wichtige nationale Akteure aus Institutionen/Behörden, aus dem akademischen Bereich sowie Sozialpartner und Bildungsanbieter. Die Daten wurden mithilfe deskriptiver Statistiken, einschließlich Häufigkeitsverteilungen und Prozentberechnungen, analysiert, um die Antworten zusammenzufassen und Trends und Muster zu ermitteln.

Zusammenspiel von nationalen und europäischen Initiativen

Die Online-Befragung bietet wertvolle Einblicke in die Wahrnehmung der Akteure zum Zusammenspiel zwischen nationalen Entwicklungen und EU-Initiativen der fünf Strategiebereiche. Die Teilnehmenden wurden speziell zu den Auswirkungen von EU-Initiativen auf nationale Entwicklungen befragt, insbesondere in Bezug auf die Transparenz und Übertragbarkeit von Lernergebnissen.

Wie in der Abbildung dargestellt, haben EU-Initiativen in allen fünf Strategiebereichen einen erheblichen Einfluss auf nationale Entwicklungen. Die Vergleichbarkeit von Kompetenzen und Qualifikationen – z. B. durch Rahmenwerke wie den EQR, den Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum (QF-EHEA) und EUROPASS – wurde als der Bereich wahrgenommen, in dem EU-Initiativen den größten Einfluss auf nationale Entwicklungen hatten. Von den Befragten gaben 47,9 Prozent an, dass der Einfluss in diesem Bereich stark sei; 41,7 Prozent beurteilten ihn als moderat.

Die Ergebnisse belegen auch Auswirkungen der Förderung von Qualitätssicherungsmaßnahmen durch die EU. Demnach sind 85,4 Prozent der Befragten der Meinung, dass diese einen mittleren bis hohen Einfluss auf nationale Entwicklungen haben. Umgekehrt wird die Entwicklung effektiverer und soliderer Methoden, die es allen Lernenden ermöglichen, Lernleistungen einzubringen und diese anerkannt zu bekommen, als der Bereich wahrgenommen, der am wenigsten von EU-Initiativen beeinflusst wird. So gaben 26,3 Prozent an, dass dieser Bereich nur leicht beeinflusst werde, und 6,3 Prozent stellten keinen Einfluss dieser EU-Initiative auf nationale Entwicklungen fest.

Was den Grad der wahrgenommenen Verbindung zwischen den verschiedenen Strategiebereichen betrifft, sieht die Mehrheit der Befragten ein moderates Maß an Verbindung, was ein insgesamt vernetztes Ökosystem mit Verbesserungspotenzial widerspiegelt (vgl. Abbildungen im electronic supplement).

Initiativen zur Förderung der Vergleichbarkeit von Kompetenzen und Qualifikationen erweisen sich als am stärksten mit anderen Strategiebereichen verbunden. Dies deutet darauf hin, dass Initiativen wie nationale Qualifikationsrahmen eine entscheidende Rolle bei der Verbindung zwischen den Strategiebereichen spielen. Der stärkste Zusammenhang besteht zwischen Initiativen zur Förderung der Anerkennung und Vergleichbarkeit von Kompetenzen und Qualifikationen, wobei 28 Prozent der Befragten eine starke und 42 Prozent eine mäßige Verbindung angeben (vgl. Abb. 5 im electronic supplement). Dies unterstreicht die Bedeutung von Instrumenten zur besseren Vergleichbarkeit von Kompetenzen und Qualifikationen im Anerkennungsprozess. Darüber hinaus werden Initiativen zur Qualitätssicherung in hohem Maße mit Vergleichbarkeit und Anerkennung in Verbindung gebracht (vgl. Abb. 1 im electronic supplement). Dies unterstreicht die Bedeutung von dem, was oft als das »goldenes Dreieck« bezeichnet wird. Qualifikationsrahmen, als wichtiges Instrument zur Vergleichbarkeit, sind eng mit der Entwicklung der Qualitätssicherung verbunden, da Qualitätssicherung eine Voraussetzung für das Vertrauen und die Übertragbarkeit von Lernergebnissen ist. Der Strategiebereich, der am wenigsten mit anderen Entwicklungen in Verbindung gebracht wird, ist der Bereich der Leistungspunkte, der eine besonders schwache Beziehung zur Validierung nichtformaler und informeller Bildung aufweist. Nur 18 Prozent der Befragten gaben an, dass ein starker Zusammenhang zwischen Leistungspunkten und Validierung besteht (vgl. Abb. 4 im electronic supplement), wobei nur neun Prozent die Entwicklungen im Bereich Validierung als stark mit Leistungspunkten verknüpft empfinden und 19 Prozent in ihren Ländern überhaupt keinen Zusammenhang zwischen den beiden Bereichen sehen (vgl. Abb. 3 im electronic supplement). Angesichts des Potenzials von Leistungspunkten, das Lernen in informellen und nichtformalen Kontexten zu validieren und zu bewerten und letztlich verschiedene Lernformen zu verbinden, legt dies nahe, dass die Beziehung zwischen Leistungspunkten und Validierung zusätzliche Aufmerksamkeit erfordert.

Synergien zwischen Initiativen

Die Cedefop-Studie hat gezeigt, dass EU-Initiativen nach Einschätzung der Expertinnen und Experten einen erheblichen Einfluss auf nationale Entwicklungen haben, wobei die Vergleichbarkeit von Kompetenzen und Qualifikationen ein Schlüsselbereich ist. Dies ist nicht überraschend, wenn man bedenkt, dass dieser Strategiebereich eine der höchsten Prioritäten auf EU-Ebene hat und sich direkt auf die Übertragbarkeit und Transparenz von Lernergebnissen auswirkt.

Die Analyse ergibt jedoch, dass auch andere Themenbereiche, wie z. B. die Akkumulierung und Übertragung von Leistungspunkten, Mechanismen zur Qualitätssicherung, die Anerkennung von Qualifikationen und Validierungssystemen für nicht-formales und informelles Lernen relevant sind, wenn auch in geringerem Maße. Für die Schaffung einer nahtloseren und stärker vernetzten Lernlandschaft ist es unerlässlich, einen ganzheitlichen Ansatz zu verfolgen, der die Verknüpfungen zwischen verschiedenen Strategiebereichen berücksichtigt und die Transparenz und Übertragbarkeit von Lernergebnissen fördert. Dabei sollten vor allem die Bereiche berücksichtigt werden, in denen der Fortschritt geringer ist, wie z. B. die Akkumulierung und Übertragung von Leistungspunkten und Validierungssystemen für nicht-formales und informelles Lernen. Darüber hinaus sollten Synergien zwischen Initiativen in verschiedenen Bereichen, wie z. B. Qualitätssicherung, ausgebaut werden, um ein umfassenderes und gerechteres System zu gewährleisten. ◀

Übersetzung aus dem englischen Original: Sabine Lodge, GlobalSprachTeam, Berlin. Englische Fassung unter: **www.bwp-zeitschrift.de/205641**
Im Beitrag erwähnte Abbildungen im electronic supplement unter **www.bwp-zeitschrift.de/e12278**

LITERATUR

Cedefop: Terminology of European education and training policy: a selection of 130 key terms. Publications Office of the European Union. Luxemburg 2014. URL: www.cedefop.europa.eu/en/publications/4117

Cedefop: Defining, writing, and applying learning outcomes: A European handbook. Publications Office of the European Union. Luxemburg 2017. URL: https://data.europa.eu/doi/10.2801/566770

Cedefop: Transparency and transferability of learning outcomes: a 20-year journey. Analysis of developments at European and national level. Publications Office of the European Union. Cedefop research paper. Luxemburg 2024. URL: www.cedefop.europa.eu/files/5609_en.pdf

European Commission: A Memorandum on Lifelong Learning. Commission Staff Working Document SEC (2000) 1832, 20.10.2000. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=legissum:c11047

(Alle Links: Stand 16.04.2025)

Europass – Schnittstelle und Katalysator im Europäischen Bildungsraum

Das Europass-Portal bündelt seit 2020 zahlreiche Informationen und Tools rund um das Thema Lernen und Arbeiten in Europa. Es ermöglicht die Erstellung von persönlichen Profilen und unterstützt die Nutzer/-innen – unter Rückgriff auf europäische Taxonomien und Datenbanken – bei der Suche nach passenden Bildungsangeboten und Jobs innerhalb der EU. Der Beitrag beschreibt, wie mit dem Europass-Portal der Zugang zum europäischen Bildungsraum ermöglicht wird und welche Transparenzinstrumente dabei im Hintergrund zusammenwirken.

Das persönliche Profil als Ausgangspunkt

Im Mittelpunkt des Portals steht das persönliche Online-Profil (auch E-Portfolio genannt) zur Dokumentation und Darstellung des eigenen Werdegangs als Grundlage für die Suche nach passenden Jobs und Weiterbildungen und die Erstellung von Bewerbungsunterlagen. Somit ist Europass ein sehr konkretes Angebot für die Bürger/-innen Europas, wenn es um das Thema Weiterbildung, Jobeinstieg oder berufliche Umorientierung geht. Was auf der Benutzeroberfläche so einfach aussieht, erfordert im Hintergrund eine Reihe komplexer Verknüpfungen. Hier finden verschiedene europäische Transparenzinstrumente und Taxonomien Anwendung, um einerseits Angebote und Nachfrage europaweit lesbar zu machen und zusammenzubringen und andererseits über das persönliche Profil der Nutzer/-innen eine Verbindung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem herzustellen. Doch wie funktioniert das?

Franziska Bopp
wiss. Mitarbeiterin im BIBB
bopp@bibb.de

Struktur und Verzahnung über Transparenzinstrumente

Die Abbildung veranschaulicht das Zusammenspiel der verschiedenen Elemente. Im Mittelpunkt stehen die Eingaben, die die Nutzer/-innen auf der Basis ihres individuellen Lebenswegs in ihr *persönliches Profil* einpflegen. Das können Informationen über formale Qualifikationen ebenso sein wie Zeugniskopien, Praktika, Arbeitszeugnisse, Ergebnisse von Kompetenztests und bisher genutzte Bewerbungsunterlagen. In einer zunehmend digitalisierten Welt wird es zukünftig möglich sein, dass all diese Nachweise digital und maschinenlesbar sind, sodass die in ihnen enthaltenen Daten ausgelesen und weiterverwertet werden können. Um diese individuellen Angaben europaweit lesbar zu machen, spielen die übergeordneten *Europäischen Instrumente* eine wichtige Rolle. Sie finden indirekt und teilweise im Hintergrund von Europass Anwendung. So enthält Europass z. B. eine Darstellung aller nationalen Qualifikationsrahmen und wie sie über den *Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR)* miteinander in Verbindung stehen. Zudem kann bei der Eingabe eigener Qualifikationen im persönlichen Profil das EQR-Niveau angegeben werden. Diese Zuordnung ist im Weiteren für das Matching mit den Anforderungen eines Jobs oder einer Weiterbildung hilfreich.

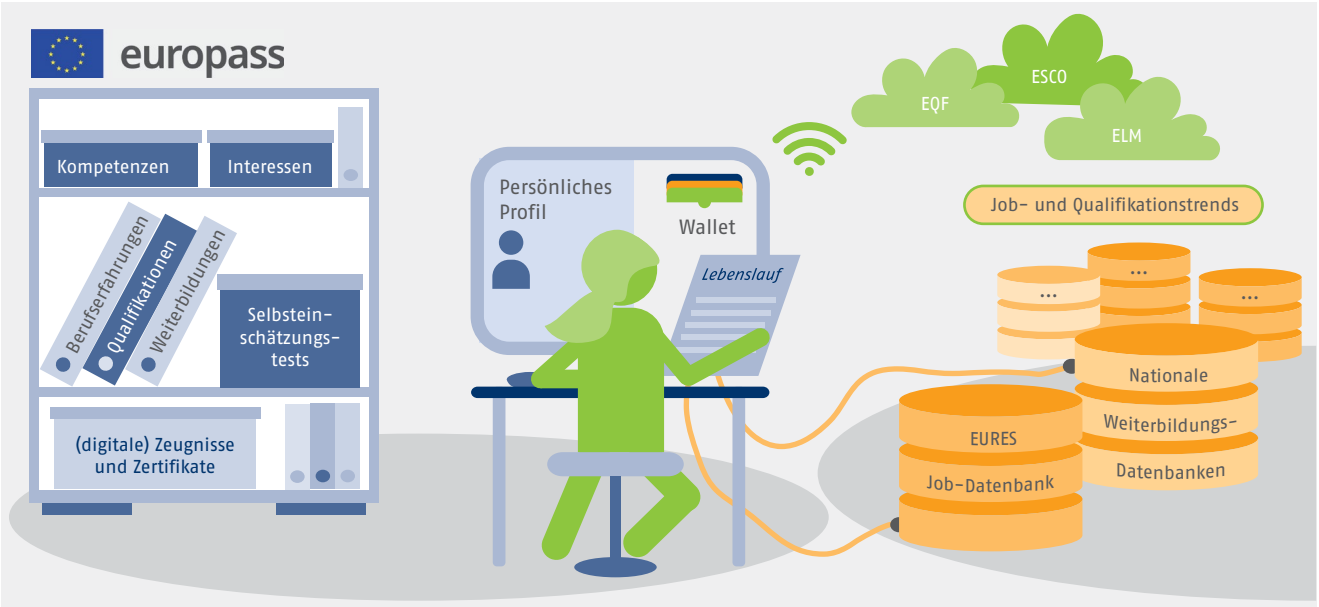
In diesem Zusammenhang findet auch die *Europäische Klassifizierung für Fähigkeiten, Kompetenzen, Qualifikationen und Berufe (ESCO)* im Europass Anwendung. Ganz konkret geschieht dies zum Beispiel dadurch, dass die Nutzenden im Europass-Profil im Feld »Berufserfahrung« Vorschläge aus ESCO angezeigt bekommen, wenn sie anfangen, eine Eingabe zu machen. Die Nutzung der vorgeschlagenen Berufsbezeichnungen aus ESCO ist allerdings optional und kann durch Freitexteingabe überschrieben werden. Des Weiteren speist sich die Sektion »Digitale Kompetenzen« im persönlichen Profil aus den in ESCO hinterlegten Skills (vgl. Mottweiler/Annen und Winch in dieser Ausgabe). Der Bereich »Meine Fähigkeiten« (ein Übersichtsbereich mit einer Auflistung der persönlichen Kompetenzen) basiert ebenso auf ESCO wie auch der Info-Bereich »Job- und Qualifikationstrends«, der eine Übersicht der Nachfrage nach bestimmten Berufen und Kompetenzen in einzelnen EU-Ländern darstellt.

Eine wichtige Grundlage für das Verständnis und die technische Interoperabilität von Nachweisen der jeweiligen Bildungsbereiche ist das *European Learning Model (ELM)*. Es ist ein mehrsprachiges Datenmodell für die Verknüpfung von Lernangeboten, Qualifikationen, Akkreditierungen und Zeugnissen in Europa. Es dient im Wesentlichen drei Zielen:

- der Standardisierung von Daten in Bezug auf Lernleistungen,
- der Digitalisierung von Lernnachweisen und
- der Kompatibilität verschiedener Bildungssysteme in Europa.

urn:nbn:de:0035-bwp-25216

Abbildung
Die Elemente des Europass



Das ELM findet in solchen Fällen im Europass Anwendung, wenn digitale Bildungsnachweise (Digital Credentials for Learning), die auf dem ELM basieren, im digitalen Wallet zum persönlichen Profil gespeichert werden.

Verknüpfung zu Job- und Weiterbildungsdatenbanken

Für die Verknüpfung mit dem Arbeitsmarkt ist Europass mit der Jobdatenbank von *EURES (European Employment Services, Netzwerk öffentlicher Arbeitsverwaltungen in Europa)* verknüpft. Nutzer/-innen können die Jobdatenbank entweder mit Freitextsuche durchsuchen oder sich passende Jobvorschläge im Profil anzeigen lassen. Aus Deutschland fließen hier Daten aus der Jobdatenbank der Bundesagentur für Arbeit (BA) ein. Bei Bedarf können auch das persönliche Profil oder ein Lebenslauf zu EURES exportiert werden. Damit gibt man seine persönlichen Daten bewusst für Arbeitgeber/-innen auf EURES frei, kann dies jedoch auch jederzeit widerrufen. Wichtig zu wissen: In der Grundversion ist das persönliche Europass-Profil privat und kann nicht von Dritten eingesehen werden. Erst über die »Teilen«-Funktion oder den Versand von Bewerbungsunterlagen werden die entsprechenden Daten freigegeben.

Für den Bereich der *Weiterbildungen* haben die Mitgliedstaaten jeweils ihre nationalen Weiterbildungsdatenbanken mit Europass verknüpft; für Deutschland ist es die BA-Datenbank KURSNET. Dieser Bereich ist allerdings noch nicht ganz fertiggestellt. Derzeit veröffentlichen zwölf EU-Länder[1] entsprechende Daten auf dem Europass-Portal; fünf weitere sind im Testbetrieb[2] (Stand Februar 2025). Die Mitgliedstaaten speisen zudem Informationen über ihre nationalen *Qualifikationen* bei Europass ein. Dies geschieht – ebenso wie bei den Weiterbildungen – über das sogenannte Qualifications-Dataset-Register (QDR), eine technische Schnittstelle.

[1] Österreich, Belgien (NL), Bulgarien, Frankreich, Deutschland, Island, Irland, Malta, Norwegen, Serbien, Slowenien, Slowakei.
[2] Kroatien, Tschechische Republik, Estland, Finnland, Litauen

Europass als Werkzeug der Europäischen Kompetenzagenda

Europass ist damit 20 Jahre nach seiner Entstehung zu einem wichtigen Bestandteil des Europäischen Bildungsraums geworden, indem er verschiedene EU-Instrumente verzahnt und zur Anwendung bringt. Zugleich enthält Europass ein praktisches und nutzerfreundliches Angebot zur persönlichen Weiterbildung und Jobsuche. Als perspektivische Weiterentwicklung ist die Integration von künstlicher Intelligenz bei der Erstellung von Lebensläufen für einzelne Stellenangebote (»smart CV«) geplant. Unter der EU-Kommission 2024–2029 wird Europass außerdem im Kontext der am 5. März 2025 veröffentlichten »Union of Skills«[3] weiterhin eine wichtige Rolle spielen. ◀

Europass-Portal **https://europass.europa.eu/de**
Infografik zum Download: **www.bwp-zeitschrift.de/g12284**

(Alle Links: Stand 16.04.2025)

[3] Vgl. https://commission.europa.eu/topics/eu-competitiveness/union-skills_en

Mission Transparenz: Die Zuordnung nicht-formaler Qualifikationen zum DQR

Nach über zehnjährigem Bestehen hat der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) im Jahr 2024 einen weiteren Meilenstein erreicht: Erstmalig wurde eine Qualifikation der nicht-formalen Bildung dem DQR zugeordnet. Der Beitrag erläutert das Vorgehen vor dem Hintergrund der bisherigen Entwicklung des DQR.

Bedeutung von Qualifikationsrahmen und Rolle des DQR

Qualifikationsrahmen sind Instrumente zur Beschreibung der Qualifikationen eines Landes. Sie bilden die verschiedenen Bildungsbereiche eines nationalen oder regionalen Bildungssystems ab. Jedes Niveau bietet eine klare Beschreibung dessen, was Inhaber/-innen einer Qualifikation wissen, verstehen und in der Lage sind zu tun. Qualifikationsrahmen sind daher ein wichtiges Instrument, um Qualifikationen sowohl innerhalb eines Landes als auch grenzüberschreitend transparent und verständlich zu machen und lebenslanges Lernen zu fördern. Die jüngste Evaluation des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) zeigt, dass EQR und Nationale Qualifikationsrahmen wesentlich zur Transparenz von Qualifikationen, insbesondere im formalen Bildungsbereich, beigetragen haben (vgl. European Commission 2024).

Im Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) werden Qualifikationen der Allgemeinbildung, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung – jeweils einschließlich der Weiterbildung – auf der Grundlage ihrer Lernergebnisse den acht Niveaus des DQR zugeordnet und vergleichbar gemacht. Seit Einführung des DQR im Jahr 2013 wurden wichtige Meilensteine erreicht. Bereits seit 2014 kann auf neuen Qualifikationsbescheinigungen das jeweilige DQR/EQR-Niveau ausgewiesen werden; im gleichen Jahr wurden die ersten Meisterbriefe mit einem Hinweis auf das DQR-Niveau 6 ausgestellt. Im Jahr 2017 wurden berufliche Aufstiegsfortbildungen erstmals dem DQR-Niveau 7 zugeordnet und damit die Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung nochmals unterstrichen. Ein Beschluss der DQR-Gremien – der Bund-Länder-Koordinierungsstelle (B-L-KS) und des Arbeitskreises DQR – zur Zuordnung der allgemeinbildenden Abschlüsse erfolgte im Jahr 2019. Dies zeigt, dass vertrauensbildende Prozesse der Verständigung zwischen unterschiedlichen Bildungsbereichen mit ihren jeweils eigenen Traditionen, Denkmustern und Qualitätssicherungssystemen durchaus einen längeren Zeitraum in Anspruch nehmen.

Heiko Weber
Leitung DQR-Büro und Projektkoordinator am Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb)
heiko.weber@f-bb.de

Wolfgang Wittig
Dr., wiss. Mitarbeiter DQR-Büro und Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb)
wolfgang.wittig@f-bb.de

Zuordnung von Qualifikationen des nicht-formalen Bereichs

Bislang wurden im DQR sogenannte »formale Qualifikationen« zugeordnet. Sie sind durch Gesetze oder Verordnungen staatlich geregelt, die in unterschiedlichem Umfang Vorgaben zu Lernergebnissen, Lernergebnisfeststellung und Qualitätssicherung machen. Nicht berücksichtigt waren bislang Qualifikationen, die nicht staatlich geregelt sind: Dies sind die sogenannten »nicht-formalen Qualifikationen«, die überwiegend von privatrechtlichen, aber auch von öffentlich getragenen Organisationen wie Hochschulen sowie von zivilgesellschaftlichen Akteuren angeboten werden.

Um Transparenz herzustellen, ist ein auf objektiven Kriterien basierender Verständigungsprozess, an dessen Ende ein gemeinsames Verständnis und Vertrauen zwischen den Bildungsbereichen steht, unabdingbar. Mit dem Arbeitskreis DQR wurde ein mittlerweile bewährtes Gremium geschaffen, das eine solche bildungsbereichsübergreifende Verständigung ermöglicht. So konnte zuletzt ein Verfahren zur Zuordnung von Qualifikationen außerhalb des formalen Bereichs entwickelt und eingeführt werden.

Die Verständigung über qualifikationsbezogene Grundsätze der Qualitätssicherung ist eine wesentliche Aufgabe im Zuordnungsprozess. Hier unterscheiden sich die jeweiligen Rahmenbedingungen für formale und nicht-formale Qualifikationen. Nicht-formale Qualifikationen sind durch den Anbieter in eigener Verantwortung geregelt, das heißt, weder das Curriculum noch die Regularien der Lernergebnisfeststellung und Qualitätssicherung sind durch eine staatliche bzw. hoheit-

urn:nbn:de:0035-bwp-25218

lich handelnde öffentlich-rechtliche Institution rechtsverbindlich festgelegt. Die im Vergleich zur staatlich geregelten Bildung geringe Standardisierung im nicht-formalen Bereich stellt zusätzliche Anforderungen an das Verfahren der Zuordnung, weshalb anstelle der etablierten Vorgehensweise bei Qualifikationen des formalen Bereichs ein eigenständiger Weg zu definieren war.

Nach einem Pilotverfahren in den Jahren 2018 bis 2019 verabschiedeten die DQR-Gremien im Jahr 2022 Kriterien und Anforderungen, auf deren Basis ein Regelverfahren für die DQR-Zuordnung von Qualifikationen der nicht-formalen Bildung ausgearbeitet wurde. Dieses Verfahren befindet sich nun in der Einführungsphase. Mit der Qualifikation »Betriebswirt/-in (VWA)« der Verwaltungs- und Wirtschaftsakademien wurde 2024 erstmals eine Qualifikation der nicht-formalen Bildung dem DQR zugeordnet, womit das neue Verfahren seine Bewährungsprobe bestanden hat.

Ablauf des Verfahrens

Jeder Anbieter einer nicht-formalen Qualifikation (qualifikationsverantwortliche Stelle) kann nach diesem Verfahren eine Zuordnung seiner Qualifikation zum DQR vorschlagen. Das Verfahren umfasst folgende Schritte:

1. Initialisierung des Verfahrens und Einreichung des Zuordnungsvorschlags;
2. formale Begutachtung des Zuordnungsvorschlags (begleitende Stelle/DQR-Büro);
3. fachliche Begutachtung des Zuordnungsvorschlags (externe Gutachter/-innen);
4. Beratung des Zuordnungsvorschlags und Zuordnungsentscheidung (DQR-Gremien).

Die Kosten für die fachliche Begutachtung gemäß Nr. 3 trägt die qualifikationsverantwortliche Stelle. Zur Einreichung eines Zuordnungsvorschlags trägt die qualifikationsverantwortliche Stelle die für die zuzuordnende Qualifikation charakteristischen Lernergebnisse in das dafür vorgesehene Einreichungsformular (inkl. DQR-Matrix) ein. Sind die Kriterien der formalen Zuordnungsfähigkeit erfüllt, wird die fachliche Begutachtung eingeleitet. Grundlage für die fachliche Begutachtung sind die von der qualifikationsverantwortlichen Stelle mit dem Zuordnungsvorschlag eingereichten Unterlagen. Für die fachliche Begutachtung sind folgende Gesichtspunkte maßgeblich:

- **Konsistenz von Lernergebnisbeschreibung und Grundlagendokumenten:** Gibt die Lernergebnisbeschreibung den Inhalt der vorgelegten Grundlagendokumente angemessen wieder?
- **Konsistenz von Niveauaussage und Lernergebnisbeschreibung:** Wird das vorgeschlagene Niveau durch die Lernergebnisbeschreibungen hinreichend belegt?
- **Konsistenz der vorgeschlagenen Zuordnung mit dem Gesamtsystem:** Sind die Niveaugleichheit mit den bereits zugeordneten Qualifikationen des vorgeschlagenen Niveaus und die Niveauunterschiede gegenüber den angrenzenden Niveaus plausibel?

Die fachliche Begutachtung erfolgt in einer Gruppe von drei Gutachterinnen/Gutachtern. Sie erstellen Einzelgutachten zum Zuordnungsvorschlag und geben anschließend ein gemeinsames Votum als Beschlussempfehlung für die DQR-Gremien ab. Folgen die Gremien dem Ergebnis der Begutachtung, wird ihre Entscheidung der qualifikationsverantwortlichen Stelle mitgeteilt. Im Fall einer positiven Entscheidung erfolgt zudem die Aufnahme in die Liste der zugeordneten Qualifikationen sowie in die Qualifikationsdatenbank mit mittlerweile über 1.300 Einträgen.

Ausblick

Aus der erstmaligen Anwendung des Verfahrens zur Zuordnung von Qualifikationen des nicht-formalen Bildungsbereichs lässt sich als vorläufige Erkenntnis festhalten, dass sich die Durchführung aufgrund des Beratungsbedarfs der qualifikationsverantwortlichen Stellen sowie der notwendigen Abstimmung mit den externen Gutachterinnen/Gutachtern komplex gestalten kann. Der Aufbau des Verfahrens und die inhaltlichen Kriterien haben sich nach Einschätzung der Beteiligten als sachgerecht erwiesen. Zur Einreichung weiterer Zuordnungsvorschläge findet derzeit ein Austausch mit mehreren Anbietern aus dem nicht-formalen Bildungsbereich statt.

Als offene Fragen für die Weiterentwicklung des Verfahrens zeichnen sich – neben dem Anliegen, die Erstellung von Zuordnungsvorschlägen für die qualifikationsverantwortlichen Stellen möglichst einfach zu halten – die Sicherstellung eines ausreichenden »Pools« von Gutachterinnen/Gutachtern sowie die zukünftige Ausgestaltung der formalen und fachlichen Begutachtung ab. Eine Evaluierung der Einführungsphase des neuen Verfahrens ist vorgesehen. ◀

Weitere Informationen zum DQR: **www.dqr.de**
Anfragen zur Einreichung von Zuordnungsvorschlägen: **zuordnung@dqr.de**

LITERATUR

European Commission – Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion: Study supporting the evaluation of the Council Recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for Lifelong Learning: Final Report. Luxemburg 2024. URL: https://data.europa.eu/doi/10.2767/708989

(Alle Links: Stand 16.04.2025)

Der NQR in Österreich: Ist das Glas halb voll oder halb leer?

Karin Luomi-Messerer
Teamleiterin bei 3s research & consulting, Wien
karin.luomi-messerer@3s.co.at

Sabine Tritscher-Archan
wiss. Mitarbeiterin am ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Wien
tritscher-archan@ibw.at

In diesem Beitrag wird diskutiert, in welchem Ausmaß die mit der Implementierung des Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) in Österreich angestrebten Ziele erreicht wurden. Dabei geht es um die Fragen, welche Auswirkungen die Einführung des NQR auf die nationale Qualifikationslandschaft hatte und weiterhin hat sowie welche Impulse dadurch für deren Weiterentwicklung generiert werden konnten. Bilanzierend wird gefragt, inwieweit die Umsetzung des NQR metaphorisch als ein »halb volles« oder »halb leeres« Glas interpretiert werden kann. Die Einschätzungen basieren auf der langjährigen Expertise der Autorinnen; eine systematische Untersuchung der Wirkungen liegt bislang nicht vor.

NQR – Kurzporträt

In Anlehnung an die Entwicklung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) wurde in Österreich 2007 mit der Erarbeitung eines NQR begonnen. Die maßgeblichen bildungspolitischen Ziele waren die Förderung der Transparenz und Vergleichbarkeit von Qualifikationen in Österreich und Europa, die Förderung grenzüberschreitender Mobilitäten und lebenslangen Lernens, die Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen allen Bereichen des Qualifikationssystems sowie die weitere Umsetzung der Lernergebnisorientierung. Der NQR sollte damit zu einer umfassenden und übergreifenden Effizienzsteigerung des österreichischen Bildungssystems beitragen. Allein die Dauer seiner Entwicklung zeigt, dass dies ein sehr ambitioniertes Unterfangen war.

Der NQR wurde formal erst mit dem gleichnamigen Bundesgesetz im März 2016 eingeführt.[1] Das NQR-Gesetz regelt die zentralen Aspekte des NQR, auf die man sich im Entwicklungsprozess verständigt hatte:

- Der NQR umfasst acht Niveaus, für deren Beschreibung die Deskriptoren des EQR verwendet wurden. Zum besseren Verständnis wurden diese Beschreibungsmerkmale durch Erläuterungen ergänzt, die sich an Formulierungen aus dem österreichischen Qualifikationssystem anlehnen.
- Die Niveaus 6 bis 8 sind zweigeteilt, sodass eine »Y-Struktur« entsteht (vgl. Abb.): Die Abschlüsse aus dem Hochschulbereich (Bachelor-, Master- und PhD-Abschluss) sind auf Basis der sogenannten Dublin-Deskriptoren (Beschreibungsmerkmale der Studienzyklen im Europäischen Hochschulraum) per Gesetz zugeordnet, während alle anderen Abschlüsse nach den NQR-Deskriptoren zugeordnet werden. Die Dublin-Deskriptoren entsprechen jedoch den NQR-Deskriptoren auf den Niveaus 6 bis 8.
- Alle Qualifikationen, die in Österreich vergeben werden, können im Prinzip zugeordnet werden: Qualifikationen aus der Allgemeinbildung und der Berufsbildung, Abschlüsse aus dem Primär-, Sekundär- und Tertiärbereich sowie Qualifikationen, die gesetzlich geregelt sind (»formale Qualifikationen«) und solche, die von Weiterbildungsanbietern, Branchenakademien und (größeren) Unternehmen angeboten werden und keiner gesetzlichen Regelung unterliegen (»nicht-formale Qualifikationen«). Der NQR ist daher als umfassender Rahmen konzipiert (zum Stand der Zuordnung vgl. Infokasten).

Grundlage der hier vorgenommenen Einschätzungen

Die vorliegenden Überlegungen beruhen nicht auf einem spezifischen Forschungsprojekt, sondern auf den langjährigen Beobachtungen und Erfahrungen der beiden Autorinnen, die eng mit der Entwicklung und Implementierung des NQR in Österreich verbunden sind. Beide waren maßgeblich an der Erarbeitung des NQR beteiligt, wirkten mehrere Jahre als Mitglieder des NQR-Beirats und befassen sich in ihrer Tätigkeit regelmäßig mit NQR-relevanten Themen wie der Umsetzung der Lernergebnisorientierung, der Validierung nicht-formalen und informellen Lernens sowie der höheren beruflichen Bildung. Darüber hinaus leitet Sabine Tritscher-Archan eine NQR-Servicestelle, Karin Luomi-Messerer ist auf europäischer Ebene unterstützend für die EQF Advisory Group tätig.

[1] BGBl. I Nr. 14/2016: www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009496

urn:nbn:de:0035-bwp-25220

Abbildung
NQR in Österreich – Acht Niveaus mit Beispielen zugeordneter Qualifikationen

Stand: 01/2025, ausgewählte Qualifikationen; Quelle: NQR-Register (www.qualifikationsregister.at/nqr-register)

- Um eine Zuordnung vornehmen zu können, ist ein Zuordnungsersuchen an die NQR-Koordinierungsstelle zu richten, das Angaben zur Qualifikation (v.a. zu den Lernergebnissen) und zum Feststellungsverfahren sowie eine Begründung des beantragten NQR-Niveaus enthält. Das Ersuchen durchläuft einen mehrstufigen Begutachtungsprozess. Eine Zuordnung wird durch die Veröffentlichung der Qualifikation im NQR-Qualifikationsregister[2], der Datenbank, in dem alle zugeordneten Qualifikationen kurz beschrieben und online veröffentlicht sind, offiziell gültig.
- Das Zuordnungsverfahren ist für alle Qualifikationen gleich – mit einer Ausnahme: Die Einreichung nichtformaler Qualifikationen wird von sogenannten NQR-Servicestellen im Auftrag der Qualifikationsanbieter gestellt. Diese Stellen haben eine »gatekeeper«-Funktion für den NQR, indem sie die Qualitätssicherung der Zuordnung übernehmen und sicherstellen, dass entscheidungsreife und NQR-kompatible Ersuchen eingereicht werden.
- Das Ziel des NQR ist es, das österreichische Bildungssystem verständlicher zu machen. Daher erfüllt er eine Informations- bzw. Transparenzfunktion. Er verleiht keine Berechtigungen etwa hinsichtlich des Zutritts zu weiterführenden Bildungsprogrammen oder der Einordnung in Tarifstufen.

[2] Vgl. www.qualifikationsregister.at/nqr-register/nqr-zuordnungen/

»Das Glas ist halb voll«

Nahezu zehn Jahre nach Einführung des NQR lässt sich darüber Bilanz ziehen, inwieweit die mit ihm verbundenen Ziele erreicht wurden.
Dem Ziel der verbesserten Transparenz und Vergleichbarkeit der österreichischen Qualifikationen ist man in den letzten Jahren durchaus nahegekommen. So werden durch die Orientierung an Lernergebnissen anstelle der Fokussierung auf Inputkriterien (wie Lernort, Bildungsebene oder Zugangsberechtigungen) gewisse Besonderheiten des österreichischen Bildungssystems besser verständlich. Durch die Zuordnung auf Niveau 5 konnte etwa der hohe Stellenwert der Abschlüsse der fünfjährigen berufsbildenden höheren Schulen (BHS) der Sekundarebene II, mit denen man die allgemeine Hochschulreife und die Möglichkeit zum direkten Arbeitsmarkteinstieg

Stand der Zuordnung formaler und nicht-formaler Qualifikationenn

Gegenwärtig (Stand: Januar 2025) sind (von wenigen Ausnahmen abgesehen) alle »großen« Qualifikationen aus dem formalen Berufsbildungssystem zugeordnet. Dazu gehören viele Qualifikationstypen, d.h. Abschlüsse mit verschiedenen Fachrichtungen (z.B. Lehrabschlüsse; Abschlüsse aus berufsbildenden mittleren Schulen, Meisterprüfungen), die jeweils pauschal eingeordnet wurden. Darüber hinaus sind 45 nicht-formale Abschlüsse im NQR.

erlangt, verdeutlicht werden. Ein anderes Beispiel ist die außerhochschulisch erworbene Qualifikation »Ingenieur/-in«, die – analog zum Bachelor-Abschluss – auf Niveau 6 eingeordnet ist. Für diese ist das Verständnis auf europäischer Ebene von großer Bedeutung, da bei internationalen Ausschreibungen im technischen Bereich in der Regel auch der Nachweis des Qualifikationslevels der Projektmitwirkenden verlangt wird, was durch Bezug auf den NQR erfolgen kann.

Mit der Orientierung an Lernergebnissen bei der Beschreibung von Qualifikationen wurde die Erwartung verknüpft, das österreichische Bildungssystem in seiner gesamten Breite darstellen zu können. Dies ist insofern von großer Bedeutung, als viele Qualifikationen außerhalb des formalen Systems angeboten werden und diese nicht in Bildungsklassifikationen aufscheinen. Durch die Möglichkeit der Zuordnung nicht-formaler Qualifikationen zum NQR kann das gesamte Qualifikationsspektrum nunmehr besser erfasst werden. Diese Abschlüsse erhalten durch den NQR mehr Sichtbarkeit und öffentliche Wahrnehmung. Dies trägt daher dazu bei, die Vielfalt der österreichischen Bildungslandschaft besser aufzuzeigen.

Die mögliche Zuordnung unterschiedlicher Qualifikationstypen zu einem Niveau – beispielsweise die Zuordnung des hochschulischen Bachelor-Abschlusses und des Meisterabschlusses auf Niveau 6 – erfordern eine neue Sicht auf bzw. eine neue Bewertung von Qualifikationen. Diese Abschlüsse werden – so unterschiedlich sie von ihrer Art her sind – als gleichwertig im NQR ausgewiesen. Der Fokus auf Lernergebnisse zur Klassifikation von Abschlüssen trägt insofern erste Früchte in der österreichischen Bildungslandschaft, als sich die Perspektive auf Qualifikationen (langsam) verändert. Dieser Perspektivwechsel hat letzten Endes auch dazu beigetragen, dass im Mai 2024 ein Gesetz in Kraft getreten ist, mit dem man zukünftig ein eigenes Bildungssegment für die höhere berufliche Bildung schaffen möchte.[3] Dieses Segment, das berufspraktische Qualifikationen der Niveaus 5 bis 7 umfasst, soll gleichwertig neben der Hochschulbildung etabliert werden, um dem Prinzip der »Gleichwertigkeit, aber nicht Gleichartigkeit«, das der NQR verbrieft, Rechnung zu tragen (vgl. Tritscher-Archan/Hassek-Eder 2025).

Außerdem hat das Konzept der Lernergebnisse in allen Bildungssektoren Einzug gehalten und wird nunmehr in Lehr- und Studienplänen, in Qualifikationsprofilen und Tätigkeitsbeschreibungen verwendet. Das hat dazu geführt, dass die Inhalte klarer kommuniziert werden und es so auch leichter geworden ist, über Anrechnungen und Durchlässigkeiten zu entscheiden. Zudem wird der NQR bzw. dessen Anforderungen immer häufiger als »Richtschnur« bei der Entwicklung von Qualifikationen herangezogen sowie zur Definition von »Bildungspfaden« verwendet. Der NQR trägt daher zu mehr Struktur und Übersicht im Bildungssystem bei.

»Das Glas ist halb leer«

In seinem fast zehnjährigen Bestehen konnte der NQR jedoch (noch) nicht alle Erwartungen erfüllen. Zwar können dem Rahmen – wie bereits erwähnt – alle Arten von Qualifikationen zugeordnet werden, bislang sind jedoch keine Qualifikationen aus der Allgemeinbildung abgebildet. Dies gilt insbesondere für die Reifeprüfung (Matura), die den Abschluss der vierjährigen Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) bildet und eine zentrale Hochschulzugangsberechtigung darstellt. Darin spiegeln sich die Vorbehalte wider, die eine Zuordnung unterschiedlicher Qualifikationsarten auf demselben Niveau mitunter hervorrufen. Der AHS-Abschluss könnte dem Niveau 4 zugeordnet werden, da in zahlreichen anderen europäischen Staaten die allgemeine Hochschulreife auf diesem Niveau verortet ist. In Österreich sind auf Niveau 4 mittlere Berufsabschlüsse, etwa der Lehrabschluss, eingeordnet. Trotz wiederholter Betonung, dass es sich dabei um »gleichwertige, aber nicht gleichartige Qualifikationen« handelt, sehen AHS-Verantwortliche die Einordnung auf demselben Niveau kritisch, weshalb der AHS-Abschluss bislang auch noch nicht zugeordnet ist.

Hinter den Erwartungen zurückgeblieben ist bislang auch der Zustrom nicht-formaler Qualifikationen in den NQR. Gerade in diesem Bereich wäre eine stärkere Übersicht und Orientierung innerhalb der vielfältigen Qualifikationslandschaft für Nutzer/-innen von großem Vorteil.

Die unvollständige Abbildung von Qualifikationen im NQR führt zwangsläufig zu einem unvollständigen Qualifikationsregister. Diese Unvollständigkeit wird dadurch verstärkt, dass aus dem formalen Bildungsbereich lediglich Qualifikationstypen anhand exemplarischer Beispiele zugeordnet wurden. So wurden etwa für zehn Lehrberufe, zehn berufsbildende mittlere Schulen und zehn berufsbildende höhere Schulen etc. Zuordnungsersuchen eingereicht. Nach einer positiven Prüfung dieser Ersuchen erfolgte der Eintrag in das Qualifikationsregister, wobei die Niveauzuordnung auf alle Qualifikationen des jeweiligen Typs übertragen wurde. Im Register scheinen aber nur jene Fachrichtungen auf, für die exemplarisch Zuordnungsersuchen eingereicht wurden. In Bezug auf die Lehrberufe bedeutet das, dass etwa 200 Fachrichtungen nicht im Register erfasst sind. Diese Praxis der sogenannten pauschalen oder Verbundzuordnung erscheint angesichts der erforderlichen Verhältnismäßigkeit des Ressourceneinsatzes und der staatlichen Regulierung der Qualitäts-

[3] BGBl. I Nr. 7/2024: https://ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2024_I_7/BGBLA_2024_I_7.pdfsig

sicherung zwar nachvollziehbar, für Nutzer/-innen des Registers, die diesen Hintergrund nicht kennen, ist jedoch unklar, warum nur ein Teil der Qualifikationen aus dem formalen System darin enthalten ist.

Der NQR ist bislang eher einem eingeschränkten Kreis von Expertinnen und Experten bekannt; bei der breiten Öffentlichkeit, bei Unternehmen und Bildungseinrichtungen hat er hingegen noch keine größere Bekanntheit erlangt. Dies gilt trotz der Tatsache, dass das NQR-Niveau zunehmend auf Abschlusszeugnissen und Europass-Zeugniserläuterungen angegeben wird. Infolgedessen bleibt es Einzelpersonen erschwert, die Qualifikationsniveaus für die persönliche Karriereplanung oder für Personalentscheidungen effektiv zu nutzen. Selbst wenn einige Qualifikationsanbieter die NQR-Zuordnung für Marketingzwecke verwenden, scheint der potenzielle Nutzen des NQR auch in diesem Kreis nur begrenzt erkannt zu werden. Im Arbeitsbericht 2023 der Koordinierungsstelle für den NQR wird etwa festgestellt, dass die Kommunikation des Nutzens einer NQR-Zuordnung zu verbessern ist (vgl. OeAD NKS 2024, S. 7).

Die geringe Bekanntheit des NQR sowie der unklare Nutzen der Zuordnungen haben dazu geführt, dass zuletzt eine Stagnation bei den Zuordnungen – etwa aus der Erwachsenenbildung – zu beobachten ist. Ein weiterer Grund dafür ist, dass der Zuordnungsprozess als bürokratisch und ressourcenintensiv wahrgenommen wird (vgl. Wagner/Reisinger 2023; Cedefop 2023, S. 12). Im Zuordnungsersuchen müssen insbesondere Lernergebnisse beschrieben und das angestrebte NQR-Niveau schlüssig begründet werden. Es bestehen jedoch weiterhin Unklarheiten und Inkonsistenzen bei der Interpretation der Deskriptoren sowie der Kriterien für die Zuordnung, was zu Rückfragen und Mehrfachprüfungen der Zuordnungen führt und damit zu oftmals langwierigen und ineffizienten Prozessen (vgl. OeAD NKS 2024, S. 7). Im nicht-formalen Bereich ist dieser Prozess – neben den erforderlichen Personalressourcen bei Qualifikationsanbietern – zudem mit Kosten verbunden, die an eine NQR-Servicestelle entrichtet werden müssen.

Conclusio

Ist der NQR als Erfolg zu bewerten oder waren die Erwartungen zu hoch gegriffen? In welchem Ausmaß konnten die Zielsetzungen des NQR erreicht werden? Diese Fragen können ohne eine systematische Untersuchung seiner Wirkung, die bislang jedoch noch nicht durchgeführt wurde, nicht abschließend beantwortet werden. Auch wenn Wirkungsuntersuchungen aufgrund der Vielzahl an Einflussfaktoren äußerst komplex sind, wäre eine derartige Analyse wünschenswert. Sie könnte dazu beitragen, mögliche unterschätzte Wirkungen des NQR aufzudecken und bislang unberücksichtigte Komponenten sichtbar zu machen. Kritisch anzumerken ist jedenfalls, dass eine derartige Wirkungsstudie oder eine begleitende Evaluierung der Umsetzung des NQR nicht von Beginn an eingeplant wurde.

Auch wenn in Bezug auf Transparenz und Vergleichbarkeit weiterhin erheblicher Verbesserungsbedarf besteht, kann nach Einschätzung der Autorinnen das Glas durchaus als »halb voll« betrachtet werden: Der NQR wurde und wird als Instrument für wichtige Entwicklungen genutzt, etwa bei der Entwicklung neuer Qualifikationen sowie in der Qualitätssicherung. Darüber hinaus kommt er im Bereich der grenzüberschreitenden Mobilität zum Einsatz. Mit der Strategie zur Weiterentwicklung und Optimierung der Nutzung des NQR (vgl. OeAD NKS 2024, S. 7), die 2023 verabschiedet wurde, hat die Bildungspolitik jedenfalls einen wichtigen Schritt gesetzt, damit dieses Instrument sein Potenzial in Zukunft noch besser entfalten kann. Damit der NQR jedoch langfristig zur Erreichung der mit ihm verbundenen Zielsetzungen beiträgt, bedarf es sowohl eines klaren Bekenntnisses der Akteure des Qualifikationssystems als auch weiterer konkreter Schritte und Maßnahmen. Kurz gesagt: Selbst das beste Instrument kann notwendige Reformen nicht ersetzen. ◀

LITERATUR

Cedefop: European Inventory of National Qualifications Frameworks 2022 – Austria, 2023. URL: www.cedefop.europa.eu/en/country-reports/austria-european-inventory-nqfs-2022

OeAD NKS: Koordinierungsstelle für den NQR Österreich. Arbeitsbericht 2023. Wien 2024. URL: www.parlament.gv.at/dokument/XXVII/III/1160/imfname_1625171.pdf

Tritscher-Archan, S.; Hassek-Eder, E.: Höhere berufliche Bildung in Österreich. Hintergrund, Anforderungen, Erwartungen. In: BWP 54 (2025) 1, S. 50–51. URL: www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/20200

Wagner, G.; Reisinger, K.: Der Nationale Qualifikationsrahmen – was bringt er der Erwachsenenbildung? erwachsenenbildung.at, 28.09.2023. URL: https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/18630-der-nationale-qualifikationsrahmen-was-bringt-er-der-erwachsenenbildungc.php

(Alle Links: Stand 16.04.2025)

Vom DigComp zu einem Nationalen Referenzrahmen für digitale Kompetenzen für Österreich

Im September 2024 wurde der Nationale Referenzrahmen für digitale Kompetenzen für Österreich veröffentlicht. Basierend auf dem EU-Kompetenzmodell DigComp bietet er eine strukturierte Grundlage, um digitale Kompetenzen zu definieren und in Aus- und Weiterbildungsangeboten mess- und vergleichbar zu machen. Der Beitrag beschreibt die Hintergründe und Konzeption des Referenzrahmens und geht darauf ein, wie dieser zur Steuerung und für die Entwicklung digitaler Kompetenzen genutzt werden soll.

Digitale Kompetenzoffensive

Zur Umsetzung des EU-Programms der Digitalen Dekade 2030 wurde von der österreichischen Bundesregierung im Jahr 2023 die »Digitale Kompetenzoffensive für Österreich (DKO)« gestartet. Die Initiative wird von mehreren Bundesministerien gemeinsam mit den Bundesländern, Sozialpartnern und Stakeholdern getragen und verfolgt das Ziel, Potenziale im Bereich digitaler Kompetenzen zu heben. So sollen bis 2030 möglichst alle Menschen in Österreich über grundlegende digitale Kompetenzen verfügen und die Zahl der IT-Fachkräfte gesteigert werden.

Um in der Aus- und Weiterbildung ansetzen zu können, ist eine Übersicht erforderlich, wo digitale Kompetenzen erworben werden und welche Lücken bestehen. Diese soll durch einen Nationalen Referenzrahmen für digitale Kompetenzen (NRDK) geschaffen werden. Seine Grundlage bildet die österreichische Version des europäischen DigComp EU-Kompetenzmodells, der DigComp 2.3 AT (vgl. Nárosy u. a. 2022).

DigComp AT als digitales Kompetenzmodell für Österreich

Der europäische Kompetenzrahmen für digitale Kompetenzen DigComp EU (aktuelle Version 2.2: vgl. Vuorikari/Kluzer/Punie 2022) macht das weit gefasste und komplexe Feld der digitalen Kompetenz greifbar und ermöglicht eine Verständigung darüber, indem er Schlüsselbereiche identifiziert und beschreibt.

In Österreich wurde das DigComp EU-Modell (in der Version 2.1) bereits 2018 aufgegriffen und auf seine Tauglichkeit als *digitales Kompetenzmodell für Österreich* geprüft. In einer Fokusgruppen-Studie wurde untersucht, ob das Modell in der Lage sei, die Nutzung digitaler Werkzeuge und Technologien in der Gesellschaft abzubilden. Das Ergebnis war, dass der DigComp EU ein gutes, aber nicht ausreichendes Modell darstellt: Für bestimmte Anwendungsfälle wurden keine Entsprechungen im Kompetenzmodell gefunden. Das 2019 erstmals publizierte Digitale Kompetenzmodell für Österreich DigComp 2.2 AT (vgl. Nárosy/Röthler/Svecnik 2019) wurde daher u. a. um einen Kompetenzbereich 0 (Grundlagen und Zugang) erweitert. Dieser umfasst grundlegendes Konzeptwissen über Digitalisierung sowie die Bedienung digitaler Geräte, aber auch die Auseinandersetzung mit dem Aspekt der Inklusion im Sinne digitaler Barrierefreiheit.

Genutzt wurde das DigComp 2.2 AT-Modell in der Folge für die Referenzierung von Kursen und Lernbausteinen aus der nicht-formalen Weiterbildung und deren Sichtbarmachung in einer Kursdatenbank für digitale Kompetenzen sowie für die Entwicklung von Testinstrumenten, die u. a. zur Einschätzung der individuellen digitalen Kompetenzen dienen. Auch Kurse u. a. für Seniorinnen und Senioren zum Einstieg in die digitale Welt wurden durchgeführt, welche spezifisch auf die Kompetenzen im Kompetenzbereich 0 abzielten.

Infolge der dynamischen Entwicklung digitaler Technologien und auf der Basis der gesammelten Erfahrungen und Forschungen wurde das Modell zur aktuellen Version DigComp 2.3 AT weiterentwickelt (vgl. Abb.). Diese bildet nun die Grundlage für den NRDK. Inhaltlich wurde der Kompetenzbereich 0 nochmals um die Kompetenz zur Auseinandersetzung mit der Digitalität und der Entwicklung entsprechender Urteilsfähigkeit sowie der Kompetenzbereich 3 um die Fähigkeit zur Publikation erweitert. Letztgenannte Erweiterung ergab sich vor allem durch die wachsende Nutzung und Bedeutung von Social Media und der Cloudtechno-

Judith Proinger
wiss. Mitarbeiterin am Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf)
judith.proinger@oeibf.at

Thomas Nárosy
Inhaber und Herausgeber tn-bildungsinnovation e.U.
thomas.narosy@tn-bildungsinnovation.com

Alexander Schmölz
Dr., Geschäftsführer und Projektleiter am Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf)
alexander.schmoelz@oeibf.at

urn:nbn:de:0035-bwp-25224

Abbildung
Die sechs Kompetenzbereiche des DigComp 2.3 AT

Quelle: In Anlehnung an OeAD.

logien. Die den sechs Kompetenzbereichen zugeordneten 27 Einzelkompetenzen finden sich im electronic supplement (Link am Ende des Beitrags).
Aktuell wird in einem breiten Konsultationsprozess das DigComp-2.3-AT-Modell auf seine Tauglichkeit im Kontext der jüngsten (KI-)Entwicklungen untersucht; die Ergebnisse werden ebenfalls in die Weiterentwicklungsprozesse des DigComp EU eingebracht.

Von DigComp AT zum NRDK

Konzipiert als Instrument zur Einordnung von formalen und nicht-formalen Bildungsangeboten und Qualifikationen, schafft der NRDK einen systematischen Überblick darüber, welche digitalen Schlüsselkompetenzen auf welchem Niveau in den zugeordneten Bildungsangeboten enthalten sind. Dazu wurde 2023 ein Prozess entwickelt und pilotiert, der sicherstellt, dass auch die in formalen Bildungsangeboten – von der Grundschule über die Sekundarstufe I und II bis hin zu hochschulischen Angeboten – vermittelten digitalen Kompetenzen entlang des DigComp 2.3 AT sichtbar gemacht werden können. Voraussetzung für die Zuordnung bilden in den Curricula bzw. Ausbildungsordnungen ausgewiesene Lernergebnisse.
Die Steuerung und österreichweite Anwendung des Nationalen Referenzrahmens erfolgt durch die Geschäftsstelle »Digitale Kompetenzen« bei der österreichischen Agentur für Bildung und Internationalisierung (OeAD). Sie stellt qualitätsgesicherte Prozesse und die nachhaltige Verankerung des NRDK im System in den Handlungsfeldern Wirtschaft, Arbeitsmarkt, Bildung und öffentliche Verwaltung sicher.

Anwendungsfelder und Nutzen

Neben der Sichtbarkeit von digitalen Kompetenzen in Aus- und Weiterbildungen bietet der NRDK eine bessere Vergleichbarkeit von Bildungsangeboten und digitalen Kompetenzen: sowohl für Bildungsanbieter als auch für Teilnehmende. Anhand der Kompetenzbereiche können sowohl auf Ebene der Lernenden als auch auf Anbieterebene (bei ausreichender Anzahl an Zuordnungen zukünftig auch auf Systemebene) Anschlussfähigkeiten sowie mögliche Lücken identifiziert werden. Zudem wird eine Basis für die (Weiter-)Entwicklung von Angeboten und Curricula hinsichtlich digitaler Kompetenzen geliefert, die bereits zunehmend genutzt wird.
Zugeordnete Bildungsangebote und Qualifikationen können darüber hinaus für Förderorganisationen im Sinne der strategischen Ausrichtung ihrer Förderprogramme unterstützend wirken: einerseits bei der inhaltlichen Ausrichtung, andererseits bei der Vergabe von Förderungen für bestimmte Zielgruppen oder Kompetenzniveaus zur Erhöhung der Treffsicherheit. Vorteile ergeben sich auch für die betriebliche Personalauswahl und -entwicklung, indem eine systematische Bewertung und Erfassung digitaler Kompetenzen sowie gezielte Weiterentwicklungsmaßnahmen ermöglicht werden.
Nicht zuletzt ist eine europäische Vergleichbarkeit gegeben, da das dem NRDK zugrunde liegende Modell in engem Austausch mit dem europäischen DigComp-Modell steht. Damit kann der NRDK auch einen Beitrag für die Mobilität von Personen innerhalb Europas leisten. ◀

Weiterführende Informationen
NRDK-Website:
www.digitalekompetenzen.gv.at/kompetenzen.html
NRDK-Register:
www.nrdk-register.at
Die den sechs Kompetenzbereichen zugeordneten 27 Einzelkompetenzen als electronic supplement unter
www.bwp-zeitschrift.de/e12287

LITERATUR

Vuorikari, R.; Kluzer, S.; Punie, Y.: DigComp 2.2. The Digital Competence framework for citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes. Luxemburg 2022. URL: https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376

Nárosy, T.; Röthler, D.; Svecnik, E.: Digitales Kompetenzmodell für Österreich. DigComp 2.2 AT. Wien 2019

Nárosy, T.; Schmölz, A.; Proinger, J.; Domany-Funtan, U.: Digitales Kompetenzmodell für Österreich. DigComp 2.3 AT (2022). In: Medienimpulse, 60 (2022) 4, S. 1–103. URL: https://doi.org/10.21243/mi-04-22-23

(Alle Links: Stand 16.04.2025)

Der NLQF: Förderung der Annäherung zwischen formalem und nicht-formalem Bildungsbereich

Der niederländische Qualifikationsrahmen (NLQF) wurde 2011 als nationale Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) eingeführt. Im Januar 2025 wurde er gesetzlich verankert. Im Beitrag wird dargestellt, wie sich der NLQF auf die Stärkung der Transparenz von Qualifikationen, die Standardisierung und Steuerung in den formalen und nicht-formalen Bildungsbereichen und auf Initiativen zum lebenslangen Lernen auswirkt und wie sein Zukunftspotenzial in einer sich entwickelnden Bildungslandschaft einzuschätzen ist.

Der NLQF

Der NLQF übernimmt die grundlegenden Vorgaben des EQR und passt sie unter Berücksichtigung der verschiedenen Bildungsangebote, die nicht in den Zuständigkeitsbereich des Bildungsministeriums fallen (nicht-formale Bildung), an den niederländischen Kontext an. Seit seiner Einführung spielt der NLQF durch die Förderung der Anerkennung nicht-formaler Qualifikationen, die Erleichterung der Mobilität und die Validierung verschiedener Lernwege eine Schlüsselrolle bei der Verknüpfung von Bildung und Arbeitsmarkt. Im Jahr 2022 absolvierten 3,5 Millionen Erwerbstätige (im Alter von 15 bis 75 Jahren) in den Niederlanden Maßnahmen des lebenslangen Lernens.[1] Mit 67 Prozent der Erwachsenen nahmen die meisten an nicht-formalen Bildungsmaßnahmen teil, 33 Prozent durchliefen im Jahr 2022 einen formalen Bildungsweg.[2]

Nicht-formale Bildungsangebote der Arbeitsmarktakteure – wie Branchenverbände, große Unternehmen und private Bildungsanbieter – können seit 2012 im Rahmen eines Klassifizierungsverfahrens bei der Nationalen Koordinierungsstelle (NCP) dem NLQF zugeordnet werden. Dieses Verfahren stellt sicher, dass die erworbenen Qualifikationen mit der formalen Bildung vergleichbar sind, und sorgt für Transparenz und Anerkennung der Qualifikation für Lernende und Arbeitgeber. Auch wenn mittlerweile immer mehr Länder außerhalb des formalen Bildungsbereichs erzielte Qualifikationen ihren Nationalen Qualifikationsrahmen zuordnen (vgl. Cedefop 2024 a), war der mit dem NLQF verfolgte integrative Ansatz zum Zeitpunkt seiner Einführung dennoch eine Neuerung in Europa.

Transparenz und Standardisierung

Neben der Erhöhung der Arbeitsmarktmobilität und einem erweiterten Zugang zum Arbeitsmarkt zielt der NLQF durch die Definition von Qualifikationsniveaus auf Grundlage von Lernergebnissen darauf ab, die Transparenz im Bildungssystem zu verbessern. Der Fokus auf Lernergebnisse schafft eine gemeinsame Nomenklatur zur Beschreibung von Kompetenzen. Mithilfe dieser gemeinsamen Nomenklatur können Lernende, Arbeitgeber und Bildungsanbieter Kompetenzen über Branchen und Ländergrenzen hinweg nachvollziehen und vergleichen (vgl. Cedefop 2024 b).

Der NLQF ermöglicht somit privaten Bildungsanbietern in verschiedenen Branchen, wie z. B. im Gesundheitswesen, in der Technologiebranche oder im Finanzwesen, ihre Aus- und Weiterbildungsprogramme nach

[1] Vgl. Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS)

[2] Vgl. NLQF-Gesetzesvorschlag von Mariëlle Paul (Parlamentsdokumente 36341) April 2024. URL: https://open.overheid.nl/documenten/dpc-cb124c867058c2513de936ab9392e955a72cb2c9/pdf

Frederike G.S. Jansen
strategische Beraterin der Nationalen Koordinierungsstelle für den niederländischen Qualifikationsrahmen (NCP NLQF)
fjansen@ncpnlqf.nl

Tijs Pijls
Direktor der Nationalen Koordinierungsstelle für den niederländischen Qualifikationsrahmen (NCP NLQF)
tpijls@ncpnlqf.nl

Hanneke Smit-Toet
Beraterin der Nationalen Koordinierungsstelle für den niederländischen Qualifikationsrahmen (NCP NLQF)
hsmit@ncpnlqf.nl

urn:nbn:de:0035-bwp-25226

nationalen und europäischen Standards auszurichten. Zusätzlich zur Orientierung an Lernergebnissen wurden mit dem NLQF mehrere weitere wichtige Standardisierungselemente eingeführt, die zur Konsistenz und Vergleichbarkeit von Abschlüssen im gesamten niederländischen Qualifikationssystem beitragen. Das auf einem achtstufigen Rahmen beruhende Klassifizierungsverfahren beschreibt mithilfe standardisierter Deskriptoren verschiedene Niveaus wie Komplexität des Fachwissens, Fähigkeit zur Problemlösung und Grad der Selbstständigkeit und Verantwortung. Um Bildungsangebote entsprechend dem NLQF klassifizieren zu können, müssen Bildungsanbieter außerdem bestimmte Standards mit Blick auf Prüfungen und Arbeitsmarktrelevanz erfüllen. Dank der Verknüpfung des NLQF mit den Dublin-Deskriptoren, auf denen beispielsweise die formale Hochschulbildung basiert, konnten bei der Einführung des NLQF alle formalen Qualifikationen zugeordnet werden.

Steuerung

Wie bereits erwähnt, wurde mit dem NLQF ein Rahmen geschaffen, der die Einhaltung einheitlicher Standards für formale und nicht-formale Qualifikationen ermöglicht und der sich ausschließlich auf das Niveau der Lernergebnisse konzentriert, ohne die Qualität oder den Inhalt der Qualifikation oder des Bildungsträgers zu bewerten. Durch die Nationale Koordinierungsstelle, die im Zuständigkeitsbereich des Bildungsministeriums liegt, wurde in den vergangenen 13 Jahren die Klassifizierung von nicht-formalen Bildungsgängen in der Aus- und Weiterbildung innerhalb dieses Rahmens gefördert. Für die Erhaltung der Relevanz des NLQ auf dem sich schnell weiterentwickelnden niederländischen Bildungsmarkt ist die Zusammenarbeit zwischen Akteuren der Industrie und Bildungsanbietern weiterhin von entscheidender Bedeutung.

Die gesetzliche Verankerung des NLQF zum 1. Januar 2025 stärkt seine strukturierte und nachhaltige Umsetzung. Zudem wurde der Qualifikationsrahmen in staatliche Richtlinien und Förderprogramme integriert, um seine Relevanz im Kontext des lebenslangen Lernens und der Fachkräfteentwicklung zu stärken. So wurde der NLQF beispielsweise in das Fortbildungsprogramm SLIM integriert. Mit diesem Programm werden kleinen und mittleren Unternehmen die Kosten für formale und nicht-formale, nach dem NLQF klassifizierte Bildungsangebote teilweise erstattet. Ziel ist, die Weiterentwicklung von Arbeitskräften zu fördern und auf Engpässe auf dem Arbeitsmarkt zu reagieren. Auf Branchenebene beziehen Industrieverbände und Organisationen den NLQF ebenfalls in ihre Fachkräftestrategien ein. Im Gebäudereinigungssektor beispielsweise haben sich die Unternehmen darauf geeinigt, dass Beschäftigte im ersten Jahr eine nach dem NLQF klassifizierte Schulung absolvieren müssen. Ebenso werden über branchenspezifische Aus- und Weiterbildungsfonds, wie z. B. in der Metall- und Elektroindustrie, Zuschüsse für Schulungen, die nach dem NLQF klassifiziert sind, bereitgestellt. Diese Initiativen eröffnen einen breiteren Zugang zu Weiterbildungsangeboten und gewährleisten gleichzeitig die Einhaltung von Qualitätsstandards. Die wachsende Zahl von Beispielen, bei denen der NLQF eine Rolle bei Umschulungs- und Weiterbildungsangeboten spielt, zeigt seine zunehmende Bedeutung für die Entwicklung eines zukunftsfähigen Arbeitskräftepotenzials und für die Förderung von Weiterbildungsangeboten.

Zukunftsprognose

Für die Zukunft wird erwartet, dass sich der NLQF im Einklang mit den weiteren Veränderungen im nationalen Bildungswesen entwickelt; dies betrifft z. B. die Erstellung einer nationalen Kompetenz-Ontologie, die Klassifizierung von Microcredentials und die Förderung modularer Lernansätze, wobei allen Vorhaben das Ziel gemeinsam ist, die Transparenz im Bildungswesen zu fördern. Damit könnten die Flexibilität und Reaktionsfähigkeit des Bildungssystems in Bezug auf sich ändernde Anforderungen des Arbeitsmarkts und individuelle Lernpräferenzen weiterhin erheblich verbessert werden. Der NLQF hat zügig auf europäische Strategien (u. a. die Europäische Kompetenzagenda, vgl. European Commission 2016) reagiert, insbesondere was die Strategien und die Betonung sozialer und unternehmerischer Kompetenzen betrifft. Angesichts ihrer wachsenden Bedeutung für alle Branchen und Niveaus der Aus- und Weiterbildung wurden diese Kompetenzen in unterschiedlichem Umfang in die Niveaudeskriptoren des NLFQ integriert.

Da sich die Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt durch technologische Fortschritte, demografische Veränderungen und den Übergang zu einer nachhaltigeren Wirtschaft verändern, muss der Rahmen anpassungsfähig und flexibel bleiben. Um die Relevanz des Rahmens zu erhalten, ist es von entscheidender Bedeutung, sowohl auf internationale als auch auf nationale Entwicklungen zügig zu reagieren und sich weiter an niederländischen und europäischen Initiativen zu orientieren.

Der wahre Erfolg des NLQF zeigt sich jedoch in der Anzahl der klassifizierten Qualifikationen. Zwar sind alle formalen Qualifikationen enthalten, unabhängig von den o. g. Beispielen ist die Anerkennung nicht-formaler

Qualifikationen jedoch ausbaufähig. Zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Artikels waren 279 Qualifikationen von 99 Anbietern klassifiziert, was nur einen Bruchteil der nichtformalen Bildungslandschaft widerspiegelt. Frühere Untersuchungen zu den Auswirkungen des NLQF kamen zu dem Schluss, dass die Erhöhung der Anzahl der klassifizierten nichtformalen Qualifikationen sowie eine Erhöhung der Bekanntheit des NLQF von entscheidender Bedeutung sind, um sicherzustellen, dass der Rahmen sowohl für Lernende als auch für Arbeitgeber weiterhin einen Mehrwert bietet. Anreize hierfür werden in finanziellen Vorteilen, geringeren Kosten und einer Vereinfachung des Klassifizierungsverfahrens gesehen. Evaluierungs- und Wirkungsstudien von Ockham IPS[3], NIDAP Research (2020) und kürzlich von Markteffect (noch nicht veröffentlicht) haben Einblicke in die Herausforderungen und Chancen gegeben, die sich vor allem im Hinblick auf eine aktivere und gezieltere Kommunikation mit interessierten Akteuren, Endnutzerinnen und Endnutzern und auch Nichtnutzerinnen und Nichtnutzern ergeben. Diese wurde von der Nationalen Koordinierungsstelle in den letzten Jahren aktiv angegangen und umgesetzt. Kontinuierliche Evaluierung und Verbesserung wird die Rolle des NLQF als wichtiges Instrument für lebenslanges Lernen und berufliche Weiterbildung in den Niederlanden stärken und Lernende dabei unterstützen, mithilfe anerkannter, zugänglicher, nationaler und internationaler Standards entsprechender Qualifikationen, ihre Fähigkeiten nachzuweisen und sich auf einem zunehmend dynamischen Arbeitsmarkt zu behaupten. ◀

[3] Vgl. https://ockham-ips.nl/nl/project/onderzoek-nlqf

Übersetzung aus dem englischen Original: Sabine Lodge, GlobalSprachTeam, Berlin. Englische Fassung unter: **www.bwp-zeitschrift.de/205645**

LITERATUR

CEDEFOP: Building a European qualifications map: Development of national qualifications frameworks (NQFs) across Europe. Luxemburg 2024a. URL: http://data.europa.eu/doi/10.2801/883382

CEDEFOP: Transparency and transferability of learning outcomes: a 20-year journey. Luxemburg 2024b. URL: www.cedefop.europa.eu/en/publications/5609

EUROPEAN COMMISSION: A New Skills Agenda for Europe: Working Together to Strengthen Human Capital, Employability and Competitiveness. Brüssel 2016. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381

NIDAP RESEARCH: NCP NLQF Impactmeting Werknemers – Scholen – Werkgevers [NCP NLQF Impact Measurement Employees – Schools – Employers]. Amsterdam 2020. URL: https://nlqf.nl/images/downloads/Artikelen/Rapportage_NCP_NLQF_-_Impact_2020_Eindversie.pdf

(Alle Links: Stand 16.04.2025)

Über die Transparenz von formalen Qualifikationen hinausdenken

Jens Bjørnåvold
Experte, Zentrum für Berufsausbildung und Lernen im Berufsleben, Universität Agder, Norwegen
jbjornavold@gmail.com

Ernesto Villalba-García
Experte Cedefop, Thessaloniki, Griechenland
ernesto.villalba-garcia@cedefop.europa.eu[1]

[1] Die in diesem Beitrag geäußerten Ansichten sind die des Autors und entsprechen nicht zwangsläufig denen des Cedefop.

Ausgangspunkt des Beitrags ist die Beobachtung, dass der Transparenz von Qualifikationen, die in formalen Aus- und Weiterbildungseinrichtungen erworben wurden, große Bedeutung beigemessen wird. Demgegenüber tritt die Transparenz von Kompetenzen, die am Arbeitsplatz, zu Hause oder in der Freizeit erworben wurden, in den Hintergrund. Im Beitrag werden die konzeptionellen Grundlagen von bereits in der EU vorhandenen Instrumenten für Transparenz und Übertragbarkeit beleuchtet. Bezugnehmend auf Erfahrungen auf europäischer und nationaler Ebene unterstreicht der Beitrag die Bedeutung, zwischen Qualifikationen und Kompetenzen zu unterscheiden und dabei die Terminologie von Lernergebnissen präzise zu verwenden.

Einleitung

»Transparenz« bezeichnet die Nachvollziehbarkeit von Qualifikationen und Kompetenzen in Bezug auf deren Inhalt und Wert. »Übertragbarkeit« beschreibt demgegenüber, ob eine Person eine Qualifikation oder Kompetenz in neuen beruflichen oder bildungsbezogenen Kontexten anwenden kann unabhängig davon, wo diese erworben wurden. Bei Strategien zur Verbesserung der Transparenz und Übertragbarkeit muss klar zwischen den Konzepten »Qualifikation« und »Kompetenz« unterschieden werden. Besonders kritisch zu sehen ist die Tendenz, (potenziell) komplexe Kompetenzen in (potenziell) enger definierte formale Qualifikationen zu untergliedern. Diese »Formalisierung« des nicht-formalen und informellen Lernens kann von großem Wert sein, birgt jedoch auch die Gefahr, dass die Art und Weise, wie im realen Leben erworbene Kompetenzen beschrieben und bewertet werden, verzerrt wird. Diesen »Reduktionseffekt« gilt es, besser zu verstehen und bei der Entwicklung und Umsetzung künftiger Strategien zu Transparenz und Übertragbarkeit zu berücksichtigen. Hierzu können Initiativen auf europäischer und nationaler Ebene Anregungen geben. Zunächst gehen wir jedoch kurz auf die Frage ein, ob mit den bestehenden Transparenzinstrumenten der Fokus zu sehr auf formale Qualifikationen gelegt und die wichtige Rolle der Kompetenzen, die am Arbeitsplatz, zu Hause oder in der Freizeit erworben werden, unterschätzt wird.

Europäische Transparenzinstrumente – Orientierung und strategische Prioritäten

In den vergangenen drei Jahrzehnten wurden europäische Transparenzinstrumente entwickelt, die bis zu einem gewissen Grad Strategien und Praktiken auf nationaler Ebene beeinflusst haben.[2] In einer kürzlich erschienenen Publikation des Cedefop (2024b) wird festgestellt, dass diese Initiativen eine gleiche Sicht auf Lernergebnisse verbindet und somit potenziell ein ähnliches Bild des Lernens innerhalb und außerhalb des formalen Systems der allgemeinen und beruflichen Bildung gefördert wird. Der Bericht sieht zwar Fortschritte bei der Förderung von Transparenz, allerdings sind nur in mäßigem Umfang Synergien zwischen den Initiativen festzustellen, sodass die Endnutzer/-innen nur in begrenztem Umfang von der Übertragbarkeit von Lernergebnissen und einem flexibleren Lernfortschritt profitieren.

Wir sehen zwei Hauptgründe für diese begrenzte Wirksamkeit. Erstens sind die europäischen Transparenzinstrumente im formalen Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung (Hochschulbildung, Berufsbildung) mit klaren Abgrenzungen »verankert«. Die Instrumente wirken eher innerhalb eines Bereichs (»Silodenken«). Dadurch herrscht ein beträchtlicher sektoraler Protektionismus; dieser wird dem individuellen Bedarf nach flexiblem Lernfortschritt und der Vorstellung, dass alles Lernen unabhängig davon, wo und wie es erlangt wurde, gleichwertig ist, nicht gerecht. Zweitens fördert die sektorale Verankerung die Konzentration auf Qualifikationen statt auf Kompetenzen.

[2] Dies sind unter anderem der Bologna-Prozess im Hochschulbereich aus dem Jahr 1999, der Europass aus dem Jahr 2004 (aktualisiert 2018), der Europäische Qualifikationsrahmen aus dem Jahr 2008 (aktualisiert 2017), die Empfehlung zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens aus dem Jahr 2012, die ESCO-Entwicklungen aus den Jahren 2010 bis 2011 und die Empfehlung zu Microcredentials aus dem Jahr 2020 (vgl. Cedefop 2024b und Le Mouillour/Mohoric/Neff in dieser Ausgabe).

urn:nbn:de:0035-bwp-25229

Bis zu einem gewissen Grad veranschaulichen die Umsetzung von Qualifikationsrahmen und die Einführung der Validierung vorangegangenen Lernens diese sektorale Verankerung und die Tendenz zur »Formalisierung des nicht-formalen und informellen Lernens«. In den meisten EU-Ländern erfolgt die Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Bezug auf Standards, die von formalen Institutionen erstellt und verwendet werden (vgl. Villalba-García 2017). Dadurch werden (potenziell) komplexe Kompetenzen zu (potenziell) enger definierten Qualifikationen zusammengefasst. Europäische und nationale Strategien zur Förderung von Transparenz müssen dieses »Silodenken« überwinden und stattdessen einen Lernergebnisansatz fördern, der die Merkmale sowohl von Qualifikationen als auch von Kompetenzen erfasst und so eine Grundlage für die Akkumulierung von Lernen über verschiedene Lernkontexte hinweg schafft.

Die konzeptionelle Basis für Transparenz und Übertragbarkeit von Qualifikationen und Kompetenzen

Die Unterscheidung in formales, nicht-formales und informelles Lernen setzt als Bezugsgröße das formale Lernen (vgl. Colley/Hodkinson/Malcolm 2003) und schafft damit eine inhärente Hierarchie des Wissens (vgl. Singh 2015). Sie sagt aber wenig über den Inhalt des Lernens aus. Dieses Problem wird dadurch verschärft, dass die Abgrenzung zwischen formalem und (insbesondere) nicht-formalem Lernen in den Ländern und Sektoren sehr unterschiedlich definiert ist (vgl. Cedefop 2024 a).[3] In Anbetracht dessen bietet die Unterscheidung zwischen den Begriffen »Qualifikation« und »Kompetenz« eine bessere konzeptionelle Grundlage für die Entwicklung und Verbesserung von Transparenzinstrumenten (vgl. Infokasten). Obwohl sie sich in Umfang und Komplexität potenziell unterscheiden, können sowohl Qualifikationen als auch Kompetenzen anhand von Lernergebnissen beschrieben werden. Lernen ist ein facettenreicher Prozess und es gibt viele unterschiedliche Auffassungen darüber, wie, was, wann oder warum Menschen lernen. Nichtsdestotrotz sind zwei Dimensionen relevant, wenn es um die Verwendung von Lernergebnissen für die auf Qualifikationen oder Kompetenzen angewendete Transparenz geht, um Lernen zu beschreiben: der Umfang oder die Breite der Lernergebnisse und ihr Niveau oder ihre Tiefe.[4]

Was Umfang und Breite betrifft, ist es wichtig, die erlernten Wissens- und Kompetenzbereiche sowie deren Abgrenzungen klar zu definieren. Die verschiedenen Lernprozesse unterscheiden sich erheblich im Hinblick auf den Umfang der erworbenen theoretischen Kenntnisse oder praktischen Fähigkeiten (auf einer Skala von eng bis weit). Dabei besteht die Gefahr, dass bestimmte Dimensionen stärker priorisiert werden als andere. Im formalen Bildungssystem wird theoretisches Wissen mitunter auf Kosten von praktischen Fähigkeiten in den Vordergrund gestellt, während im Arbeitsleben wiederum praktische Fertigkeiten möglicherweise überbetont werden. Dies hat Auswirkungen auf die allgemeine Feststellung, Dokumentation, Bewertung und Zertifizierung (Validierung) von in unterschiedlichen Kontexten erworbenen Lernergebnissen und somit auf ihre Transparenz sowie auf ihre Übertragbarkeit.

Das Niveau der Lernergebnisse kann als unterschiedlicher Grad der Tiefe des erlernten Inhalts definiert werden. Im Hinblick auf Qualifikationen wird häufig auf eine Hierarchie der Institutionen hingewiesen. So wird beispielsweise davon ausgegangen, dass Universitäten Wissen auf einem anspruchsvolleren und komplexeren Niveau vermitteln als weiterführende Schulen. Diese Hierarchie der Institutionen ist einer der fundamentalen Bausteine von Qualifikationsrahmen. Ein solcher indirekter Ansatz zur Vermittlung der Tiefe von Lernergebnissen ist für Transparenzzwecke unzureichend und muss durch die Beschreibungen des Inhalts und der spezifischen Aspekte der jeweiligen Lernergebnisse ersetzt werden. Die Verwendung formaler Qualifikationsniveaus als Referenz für im Arbeitsleben erworbene

Definitionen

Eine **Qualifikation** ist im Wesentlichen ein formaler von einer »zuständigen« Stelle ausgestellter Leistungsnachweis, mit dem bestätigt (garantiert) wird, dass dessen Inhaber/-in die in einem entsprechenden Regelwerk (z. B. Lehrplan) genannten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben hat (vgl. EU-Council 2017). Die »zuständige« Stelle ist je nach Land oder Sektor unterschiedlich definiert, und der Wert der Qualifikation hängt vom Status dieser Stelle ab (vgl. Villalba-García 2016; Villalba-García/Bjørnåvold 2017). Der formale Leistungsnachweis kann ein Diplom, ein Abschlusszeugnis, ein Zertifikat, eine Bescheinigung oder eine gleichwertige Urkunde sein.

Eine **Kompetenz** ist nicht von dieser formalen Garantie abhängig, sondern bezieht sich auf tatsächliche Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen und Werte, die es einer Person ermöglichen, eine Aufgabe zu erfüllen oder eine Herausforderung zu bewältigen. Kompetenz ist somit an die unabhängige und selbstgesteuerte Nutzung von Kenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Werten einer Person gekoppelt und bezieht sich auf konkrete Situationen und Kontexte.

Unter **Lernergebnis** verstehen wir das, was Studierende, Auszubildende oder Beschäftigte nach einem abgeschlossenen Lernprozess wissen, können oder verstehen (vgl. Cedefop 2022).

[3] Vgl. NQF Online Tool, www.cedefop.europa.eu/en/tools/nqfs-online-tool
[4] Diese beiden können als horizontale (Umfang, Breite) und vertikale (Niveau, Tiefe) Dimensionen dargestellt werden.

Kompetenzen kann irreführend sein. Denn eine mit einer bestimmten Funktion oder Technologie verbundene Lerneinheit kann für Personen mit unterschiedlichen formalen Qualifikationen relevant sein. Eine Lerneinheit, die sich beispielsweise mit künstlicher Intelligenz, Hygienestandards oder Ethik befasst, kann für eine Person mit einem Doktortitel auf EQR-Niveau 8 genauso relevant sein wie für eine Person mit einem Berufsabschluss auf EQR-Niveau 4. Es ergibt daher wenig Sinn, die Lernergebnisse ausschließlich an einem Qualifikationsniveau festzumachen. Dies schließt die Zuordnung dieser Ergebnisse zu formalen Qualifikationen nicht aus. Allerdings müssen diese sich auf die individuelle tatsächliche Kompetenz insofern beziehen, als sie unverfälscht und nicht von vornherein verzerrt sind und einen insgesamt besseren Ausgangspunkt für Validierungsprozesse bereitstellen.

Wie lässt sich die Vielfalt an Kompetenzen erfassen? Ein norwegisches Experiment

Das Projekt »Ein norwegischer Ansatz für Microcredentials«[5] wurde im Juni 2024 abgeschlossen. Im darin vorgestellten Vorschlag (vgl. NOU 2025) wird beobachtet, dass die praktische Ausbildung und Kompetenzentwicklung oft »im Schatten« der formalen Berufsbildung stattfinden. Dadurch ist es für Beschäftigte schwierig, diese Lernergebnisse für ihre berufliche Weiterentwicklung und Weiterbildung zu nutzen.[6] Zudem wird so verhindert, dass Unternehmen einen Überblick über bereits vorhandene Kompetenzen erhalten und diese nutzen können. Zur Behebung dieses Problems werden einige Prämissen vorgeschlagen:

- Die Entwicklung eines allgemeinen (digitalisierten) Kompetenznachweises[7], soll den Aufbau von Kompetenzen im Laufe der Zeit erleichtern und Beschäftigten und Arbeitgebern gleichermaßen zugutekommen.
- Ein Kompetenznachweis soll es erleichtern, festzustellen und zu dokumentieren, was eine Person gelernt hat. Kompetenznachweise können für Unternehmen und Branchen eine unmittelbare Unterstützung sein und eine bessere Grundlage für unternehmensinterne Strategien zur Kompetenzentwicklung bieten.
- Ein Kompetenznachweis sollte sicherstellen, dass eine Person systematisch auf ihren eigenen Lernergebnissen aufbauen kann, sei es intern in einem Unternehmen, in anderen Unternehmen oder innerhalb des Bildungssystems, und dass dies als Grundlage für die Validierung vorangegangenen Lernens dient.
- Lernende sollen Kompetenznachweise in einem (digitalen) »Kompetenzportfolio« sammeln können, in dem die Nachweise für Lernende selbst sowie für potenzielle zukünftige Nutzer/-innen klar dargestellt sind.
- Der Kompetenznachweis soll in einer bestimmten Branche oder einem bestimmten Tätigkeitsbereich verwurzelt sein, aber auch in anderen Branchen oder Tätigkeitsbereichen anerkannt werden.
- Der Kompetenznachweis sollte auf nationaler Ebene verankert, aber auch international anerkannt und relevant sein.

Das Projekt empfiehlt, Kompetenznachweise im Arbeitsleben und nicht im Bildungs- und Ausbildungssystem zu verankern.[8] Dies verdeutlicht, dass die Kompetenznachweise in erster Linie einer Erhöhung der Sichtbarkeit und des Werts des Lernens außerhalb des formalen Systems dienen.

Von Beginn an wurde betont, dass ein Kompetenznachweis sowohl Lernprozesse (Input) als auch Lernergebnisse erfassen muss. Auch wenn die Beschreibung der Lernergebnisse eine entscheidende Rolle bei der Erhöhung der Sichtbarkeit der Kompetenz spielt, erfordert die Akkumulierung von Lernergebnissen auch Informationen über den Input: Wer steht hinter einem Kurs oder einer Maßnahme, wie hoch war der Arbeitsaufwand und welche Bewertung (falls überhaupt) erfolgte?

Die Einführung eines gemeinsamen und nationalen Kompetenznachweises erfordert einen Dialog, der Eigenverantwortung und Vertrauen fördert, und erfordert die Beteiligung verschiedener Branchen, Kursanbieter und Behörden. Letztere ermöglichen dabei die Aufnahme von Nachweisen in digitale Register auf nationaler und europäischer Ebene.

Das norwegische Projekt hat sich daher für das 2019 mit dem Europass eingeführte europäische Lernmodell (ELM) entschieden, mit dem eine Dateninfrastruktur rund um digitale Qualifikationsnachweise vorliegt. Der Vorschlag berücksichtigt die Bedürfnisse norwegischer Interessengruppen und baut bei der Darstellung von Lerninhalten auf bestehende europäische Normen auf, die sowohl im Bildungssystem als auch im Arbeitsleben verankert sind.[9]

[5] Vgl. www.kompetanseforbundet.no/nyheter/2024/foreslar-innforing-av-kompetanseattester-i-norge/

[6] In Finnland wurde ein Projekt (Wissen zu erfassen ist ein Bürgerrecht) mit ähnlichen Zielen wie das norwegische durchgeführt (vgl. Valtioneuvoston Julkaisuja 2025).

[7] Im Norwegischen wird hierfür der Begriff »*Kompetanseattest*« verwendet.

[8] Dies unterscheidet sich von dem Ansatz einiger anderer Länder, in denen nationale Qualifikationsrahmen (NQR) für nicht-formale Zertifikate freigegeben werden (z. B. Schweden und Polen).

[9] Wie in den Empfehlungen des EU-Rats in Bezug auf den EQR (2017), Europass (2019) und Microcredentials (2022) festgelegt und durch den europäischen Standard für den Austausch und die gemeinsame Nutzung von Informationen und Daten in diesem Bereich (Europäisches Lernmodell V.3, vgl. https://europass.europa.eu/en/node/2128)

Die vorgeschlagene Struktur für den Kompetenznachweis weicht von den kürzlich veröffentlichten europäischen Empfehlungen zur Darstellung von Lernergebnissen in Bildung und Berufsleben ab (EQF-Europass-Projektgruppe 2024). Diese Empfehlungen lassen sich wie folgt zusammenfassen und überschneiden sich mit den in diesem Beitrag vorgenommenen begrifflichen Klarstellungen. Folgendes ist notwendig:

- Beschreibung des Gesamtziels sowie des jeweiligen Kontextes (einschließlich Input-Faktoren) eines Kurses/einer Lernaktivität;
- Klarstellung des Umfangs und der Breite sowie der Art des Lernergebnisses;
- Beschreibung der Tiefe, Komplexität und/oder des Niveaus des Lernens. Innerhalb desselben Bereichs kann ein unterschiedliches Niveau an Fachwissen erworben werden.

Das Zusammenwirken dieser drei Elemente erleichtert es, die Lernergebnisse sowohl für die Person, die den Kompetenznachweis erhält, als auch für die Nutzer/-innen in Unternehmen und Bildungseinrichtungen sichtbar zu machen.

Erkenntnisse zur Transparenz und Übertragbarkeit von Lernergebnissen

Die konzeptionellen Betrachtungen in diesem Beitrag, kombiniert mit europäischen und norwegischen Erfahrungen, verdeutlichen drei wesentliche Erkenntnisse:

1. Die Transparenz von Qualifikationen ist wichtig, sie muss jedoch mit einer erhöhten Sichtbarkeit von Kompetenzen einhergehen.
2. Die Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen ist kein Selbstzweck, sondern soll die Übertragbarkeit von Lernergebnissen und somit flexiblere Lernwege ermöglichen.
3. Transparenz und Übertragbarkeit müssen bildungsbereichs- und länderübergreifend entwickelt werden; es geht darum, Brücken zu bauen, statt Grenzen zu ziehen.

Diese Erkenntnisse weisen auf die Notwendigkeit hin, Inhalte und Merkmale der unterschiedlichen Lernergebnisse systematisch zu erfassen und zu dokumentieren unabhängig davon, wo sie erzielt wurden. Dies erfordert eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Lernergebnisperspektive und ihrer Nuancen, um das allgemeine Verständnis und Vertrauen zu stärken. Dieses auf Lernergebnissen basierende Transparenzverständnis kann auf Qualifikationen und Kompetenzen gleichermaßen angewendet werden und bildet die Grundlage für die Akkumulierung einer Vielzahl von Lernergebnissen, darunter Erstqualifikationen, Weiterbildungszertifikate, Microcredentials oder Lernergebnisse aus unternehmensinternen Schulungen und Weiterbildungen.

Digitale Technologien wie Künstliche Intelligenz können diesen Ansatz unterstützen, insbesondere Bedingungen für die Speicherung, den Zugriff und den Vergleich von Informationen über Qualifikationen und Kompetenzen und die damit verbundenen Lernergebnisse. Allerdings setzt dies eine robuste und abgestimmte Nomenklatur voraus, mit der das Lernen präzise und aussagekräftig erfasst werden kann. Ein konzeptionell unscharfer Ansatz kann bei den (immer wichtiger werdenden) KI-generierten Übersichten und Zusammenfassungen für Einzelpersonen und Unternehmen schnell zu Verwirrung führen.

Das norwegische Projekt veranschaulicht das Potenzial branchenbasierter und nationaler Ansätze in diesem Bereich. Ein Bottom-up-Ansatz bei der Entwicklung von Initiativen kann Eigenverantwortung und Vertrauen sicherstellen. Wie jedoch zahlreiche europäische und nationale Pilotprojekte in den letzten Jahrzehnten gezeigt haben, stellt Fragmentierung eine echte Gefahr dar, sie schmälert die Relevanz und Wirkung. Bottom-up-Ansätze können nicht isoliert funktionieren und müssen in Bezug zu anderen Initiativen stehen. Aus diesem Grund folgte das norwegische Projekt dem Europäischen Lernmodell (ELM), das Möglichkeiten für sektor- und länderübergreifende Vernetzungen schafft. Die Kernaussage ist, dass lokale und nationale Entwicklungen auf einer klaren und gemeinsamen konzeptionellen Grundlage basieren müssen, die einen Austausch über Grenzen hinweg ermöglicht, und zwar zwischen Sektoren, Branchen oder Ländern. ◀

Übersetzung aus dem englischen Original: Sabine Lodge, GlobalSprachTeam, Berlin. Englische Fassung unter: www.bwp-zeitschrift.de/205643

LITERATUR

CEDEFOP: Defining, writing and applying learning outcomes. A European handbook. Luxemburg 2022

CEDEFOP: Building a European qualifications map: development of national qualifications frameworks (NQFs) across Europe. Luxemburg 2024a. URL: http://data.europa.eu/doi/10.2801/883382

CEDEFOP: Transparency and transferability of learning outcomes: a 20-year journey. Analysis of developments at European and national level. Publications Office of the European Union. Cedefop research paper 2024b. URL: http://data.europa.eu/doi/10.2801/3413866

COLLEY, H.; HODKINSON, P.; MALCOLM, J.: Informality and Formality in Learning: A Report for the Learning Skills Research Centre. London 2003. URL: https://kar.kent.ac.uk/4647/3/Informality%20and%20Formality%20in%20Learning.pdf

EQF-EUROPASS PROJECT GROUP: European guidelines for the development and writing of short, learning-outcomes-based descriptions of qualifications. Cedefop working paper series 2024. URL: http://data.europa.eu/doi/10.2801/838553

EU-Council: Recommendation on the European Qualification Framework of lifelong learning. 22 May 2017. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615(01)

EU-Council: Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages. 22 May 2019. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)

EU-Council: Recommendation on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability. 16 June 2022. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627(02)

NOU – Norges Offentlige Utredninger: Felles ansvar, felles gevinst – partssamarbeid for kompetanseutvikling i arbeidslivet. Oslo 2025

Singh, M.: Global perspectives on recognising non-formal and informal learning: Why recognition matters. Cham/Heidelberg/New York/Dordrecht/London 2015. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED564014.pdf

Valtioneuvoston Julkaisuja. Osaamisen tunnistamisen työryhmä Osaamisen tunnistamisen työryhmä. Loppuraportti [Competence identification working group. Final report]. Helsinki 2025. URL: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/166018

Villalba-García, E.: Validierung nicht formalen und informellen Lernens in Europa. Ergebnisse aus dem Europäischen Verzeichnis 2016. In: BWP 46 (2017) 6, S. 6–10. URL: www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/8512

Villalba-García, E.: The Council Recommendation on validation of non-formal and informal learning: implications for mobility. In: Journal of international Mobility 4 (2016), S. 9–24. URL: https://shs.cairn.info/article/E_JIM_004_0009/pdf?lang=en

Villlaba-García, E.; Bjørnåvold, J.: Validation of non-formal and informal learning: a reality in Europe? In: Cedefop, ETF, UNESCO (Hrsg.): Global Inventory of Regional and National Qualifications Frameworks 2017. Volume I: Thematic Chapters, o.O. 2017. S. 72–81. URL: www.cedefop.europa.eu/files/2221_en.pdf

(Alle Links: Stand 16.04.2025)

Anzeige

Kompetenzerfassung im europäischen Ausland

Die Fokussierung auf Kompetenzen als Ergebnis von Bildungsprozessen führt zu einer steigenden Zahl (inter-)nationaler Forschungsbefunde in diesem Bereich. Mittels einer systematischen Literaturanalyse identifiziert diese Überblicksstudie Methoden der Kompetenzmessung bei Auszubildenden in der beruflichen Bildung im europäischen Ausland. Der Analyse liegen 36 Studien zugrunde.

Die Ergebnisse zeigen u.a., dass die Studien häufig aus den Niederlanden, der Türkei und der Schweiz stammen. Zumeist werden fachliche Kompetenzen, gefolgt von überfachlichen und allgemeinen Kompetenzen betrachtet. Für die Kompetenzmessung kommen häufig papierbasierte Multiple-Choice-Tests, Fragebögen zur Selbsteinschätzung sowie Fremdeinschätzungen zum Einsatz. Die Informationen zu den Gütekriterien sind allerdings oft unzureichend, um die Brauchbarkeit der entwickelten Instrumente bewerten zu können.

S. Velten, R. Schratz: Instrumente zur Kompetenzerfassung in der beruflichen Bildung im europäischen Ausland. Eine systematische Überblicksstudie. Bonn 2020.

Kostenloser Download:
www.bibb.de/dienst/publikationen/de/16971

Vom Arbeitsmarkt zum Bildungssystem: der Fall ESCO

Christopher Winch
Professor für Bildungsphilosophie und -politik am King's College London
christopher.winch@kcl.ac.uk

Im Beitrag wird das europäische Arbeitsmarktinstrument ESCO im Kontext anderer europäischer berufsbezogener Instrumente beschrieben. Es wird gezeigt, wie ESCO genutzt wird, um Berufsbilder durch das Aggregieren von »Skills« zu strukturieren und Qualifikationen durch die Zuordnung von Kompetenzen zu Lernergebnissen zu definieren. Allerdings sind auf diese Weise definierte Qualifikationen für einen beruflich strukturierten Arbeitsmarkt nicht geeignet, da sie oft die nationalen Traditionen beruflicher Handlungskompetenzen nicht widerspiegeln. Abschließend wird im Beitrag ein alternativer Ansatz zur Sicherung der beruflichen Mobilität mithilfe von Qualifikationen vorgeschlagen.

ESCO – ein Instrument zur Schaffung eines europäischen Arbeitsmarkts und Berufsbildungssystems?

Die EU verfolgt seit Langem das Ziel, durch ein koordiniertes Berufsbildungssystem einen europäischen Arbeitsmarkt zu schaffen. Verschiedene Ansätze der letzten 30 Jahre konzentrierten sich in erster Linie auf die Reform der Berufsbildungssysteme der EU-Mitgliedstaaten und die Entwicklung von Instrumenten zur gegenseitigen Anerkennung. Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR), das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET) und der Europass sind Beispiele hierfür. Im Gegensatz dazu ist die Europäische Klassifizierung ESCO (European Skills, Competences, Qualifications and Occupations), die seit 2010 entwickelt wird, ein Instrument zur Förderung der Arbeitsmarktmobilität, das auf die rasche Erfassung von Informationen über den EU-weiten Bedarf an Kompetenzen abzielt. Dieser Bedarf soll dann auf Qualifikationen und Bildungsnachweise übertragen werden, die belegen, dass eine Person über die erforderlichen Kompetenzen verfügt (vgl. Infokasten).

Die mit ESCO generierten Indikatoren ermöglichen die Definition umfassender beruflicher Qualifikationen, Teilqualifikationen und Microcredentials. Ziel ist es, anhand der drei Säulen »Skills«, »Berufe« und »Qualifikationen« sowohl Arbeitgebern als auch Arbeitsuchenden Informationen über die für einen Beruf erforderlichen Skills (im Sinne von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten) zu geben. In Anlehnung an Methoden, die von der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) entwickelt wurden, werden Berufe im Hinblick auf die dafür erforderlichen Skills analysiert.[1] ESCO enthält derzeit 13.939 Skills für den europäischen Arbeitsmarkt.[2] Das Skills-Konzept ist für den ESCO-Ansatz von grundlegender Bedeutung: Berufe und Qualifikationen werden anhand der Klassifizierung von Skills definiert.

Der bisherige Ansatz bestand darin, die Arbeitsmarktmobilität und folglich die Dynamik des Berufsbildungssystems auf die Nachfrage nach Skills zu stützen. Als Arbeitsmarktinstrument ist ESCO jedoch indirekt von großer Bedeutung für die Berufsbildung. Die Indikatoren des Arbeitsmarkts (von Arbeitgebern geforderte Kompetenzen) können in der ESCO-Säule »Skills« erfasst und dann von Aus- und Weiterbildungseinrichtungen dazu verwendet werden, Qualifikationen zu definieren, die für Arbeitgeber und Arbeitsuchende attraktiv sind. Berufe werden als ein Bündel von Skills definiert. Arbeitgeber können anhand von ESCO eine Kombination von Skills auswählen und als Beruf definieren. In ESCO selbst wurden Berufe auf Grundlage der »Skills«-Säule erfasst und so 3.039 Berufsprofile definiert, an denen sich Arbeitgeber und Arbeitsuchende orientieren können. Berufsprofile können dann wiederum Berufsbildungseinrichtungen für die Festlegung und Bereitstellung von Qualifikationen und Bildungsnachweisen dienen. Dies geschieht folgendermaßen: Mithilfe des Konzepts der Lernergebnisse können alle durch ESCO

Definition Qualifikation und Bildungsnachweis

In diesem Beitrag beziehe ich mich mit dem Begriff »Qualifikationen« auf Nachweise beruflicher Kompetenzen.

Im Gegensatz dazu meint »Bildungsnachweis« die Bescheinigung einer Fähigkeit oder einer Gruppe von Fähigkeiten, wie etwa bei Microcredentials, mit der die Kompetenz in einem bestimmen Tätigkeitsbereich gewährleistet wird.

[1] https://ilostat.ilo.org/methods/concepts-and-definitions/classification-occupation/

[2] https://esco.ec.europa.eu/en/about-esco/what-esco

urn:nbn:de:0035-bwp-25234

klassifizierten Skills mit einer Beschreibung des für diese erforderlichen Lernens verknüpft werden. Die EU definiert Lernergebnisse wie folgt: »…Aussagen darüber, was eine Person am Ende eines Lernprozesses wissen, verstehen und/oder tun können sollte.«[3] So kann beispielsweise ein Berufsprofil mit 17 Skills mit einer Qualifikation mit 17 Lernergebnissen verknüpft werden.

Der Begriff *Skills* hat in ESCO verschiedene Bedeutungen

»Die ESCO-Säule ›Skills‹, die manchmal auch als die Säule ›Skills und Kompetenzen‹ bezeichnet wird, verwendet eine weit gefasste Definition von Skills (vgl. Infokasten). Sie umfasst nicht nur Fertigkeiten, sondern auch Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen. ESCO unterscheidet bei der Skills-Säule zwischen 1. Fertigkeits-/Fähigkeitskonzepten und 2. Wissenskonzepten. Die ESCO-Säule ›Skills‹ unterscheidet jedoch nicht zwischen den dort erfassten Fertigkeiten und Kompetenzen.«[4]

Vom Beruf zur Qualifikation: Zuordnung von Lernergebnissen zu Skills

Grundsätzlich gibt es zwei Möglichkeiten, eine berufliche Qualifikation zu gestalten. Bei der ersten wird zunächst die Zielsetzung für den Beruf festgelegt, dann die für die Ausübung erforderlichen Kompetenzen ermittelt und anhand weiterer Teilkompetenzen die Abläufe detaillierter beschrieben. Die Leistungsbewertung bezieht sich auf die Fähigkeit der Person, umfassende berufliche Kompetenz nachzuweisen. Dieser Ansatz wird beispielsweise mit den englischen Apprenticeship Standards oder der deutschen Ausbildungsordnung für das duale System verfolgt.
Bei der Entwicklung von ESCO wurde die andere Möglichkeit, einen Beruf zu definieren, bevorzugt. Ein Berufsprofil wird anhand eines Pakets von Skills festgelegt, die Lernergebnissen zugeordnet werden, die dann wiederum zu einer Qualifikation oder einem Bildungsnachweis zusammengefasst werden. Das folgende Beispiel stellt dar, wie dies funktionieren könnte: Betrachtet man Skills wie *»Handgeräte sicher bedienen, während man an einem Seil hängt. Vor Beginn der Tätigkeit eine sichere und stabile Position einnehmen. Nach Abschluss der Tätigkeit die Ausrüstung sicher aufbewahren, in der Regel durch Befestigung an einer Gürtelhalterung«* – kann dies den Lernergebnissen für drei separate Teilfertigkeiten zugeordnet werden:

- …ist in der Lage, an einem Seil hängend sicher Handgeräte zu bedienen.
- …ist in der Lage, vor Beginn einer Tätigkeit an einem Seil eine sichere und stabile Position einzunehmen.
- …ist in der Lage, nach Abschluss der Tätigkeit die Ausrüstung durch Befestigen an einer Gürtelhalterung sicher aufzubewahren.

Durch die Zusammenfassung dieser Lernergebnisse wird eine Qualifikation definiert, die das Berufsprofil beschreibt. Eine solche Qualifikation erfordert weder einen Lehrplan noch Unterricht, schließt diese jedoch nicht aus.
Der Inhalt wird durch Lernergebnisse festgelegt, die in einer Arbeitsumgebung bewertet werden können, unabhängig davon, wie diese Lernergebnisse erworben wurden. Der/die Kandidat/-in erhält die Qualifikation, wenn alle Lernergebnisse erreicht wurden. Das Hauptmerkmal dieser Qualifikation ist daher die Leistungsbewertung und nicht ein Ausbildungsplan oder die Art der Vermittlung. Alles, was zählt, ist, dass eine Person die Kompetenzen in einer praxisnahen Umgebung anwenden kann. Es ist unwesentlich, wo die Kompetenzen erworben oder wie sie gelehrt wurden. Es ist sichergestellt, dass Inhaber/-innen einer so erworbenen Qualifikation das Berufsprofil erfüllen, das dann einen Beruf in der ESCO-Säule »Berufe« darstellt. Qualifikationen werden also durch einen abgestuften Zusammenführungsprozess definiert.

1. Das Berufsprofil wird in Elemente aus der ESCO-Säule »Skills« aufgeschlüsselt (und so der Prozess der Berufsprofildefinition umgekehrt).

Definition Skills

Der Begriff Skills ist sehr weit gefasst und umfasst die deutschen Konzepte Fertigkeiten, Fähigkeiten, Wissen und Kenntnisse (vgl. HANF 2011, S. 56 ff.).

Er umfasst sehr eng gefasste Anforderungen wie

»Verwenden Sie eine Abrissbirne, um ein Bauwerk oder Teile damit abzureißen. Heben Sie die Abrissbirne mit einem Kran in die Höhe. Lassen Sie die Abrissbirne fallen oder kontrolliert schwingen, sodass sie das Bauwerk trifft. Werfen Sie nicht daneben, da das Gewicht und der Schwung der Abrissbirne den Kran aus dem Gleichgewicht bringen können.«

Hier steht *Skills* tatsächlich für eine Kombination eines Anforderungsprofils und mindestens zwei spezifischen Fertigkeiten, die für eine Aktivität erforderlich sind. Dies beinhaltet auch eine Ergänzung zu der zweiten Fertigkeit. Demnach besteht auch ein Anforderungsprofil aus mehreren Teilen.

Andererseits wird der Begriff auch verwendet, um sehr weit gefasste Anforderungen zu beschreiben, wie beispielsweise: *»Sorgen Sie für eine für die Besatzung und die Passagiere sichere Umgebung an Bord«*, was spezifische Fähigkeiten, transversale Kompetenzen wie Planung und Kommunikation sowie entsprechende soziologische, psychologische und technische Kenntnisse umfasst. Die Skills-Säule umfasst somit ein heterogenes Konglomerat von Konzepten, was die Definition sinnvoller Berufsprofile und Qualifikationen erschwert.

[3] https://www.cedefop.europa.eu/en/projects/learning-outcomes
[4] https://esco.ec.europa.eu/en/about-esco/escopedia/escopedia/skills-pillar

2. Jede Teilfertigkeit wird wie im obigen Beispiel in ihre Komponenten aufgeschlüsselt.
3. Jede Komponente wird einem Lernergebnis zugeordnet.
4. Die Lernergebnisse werden zu einem Microcredential, einer Teilqualifikation oder einer vollständigen Qualifikation zusammengefasst.

Ein wesentliches Problem bei diesem Ansatz besteht darin, dass die Erfüllung der Anforderungen eines Berufsprofils durch Erreichen aller Lernergebnisse nicht die berufliche Handlungskompetenz garantiert, auch wenn eine Person alle im Profil aufgeführten Skills erfüllt. Der Grund hierfür ist, dass Kompetenz die Integration aller Elemente und ein Verständnis der Zielsetzungen eines Berufs beinhaltet. Eine Zusammenfassung von Skills kann weder deren Integration noch das Verständnis einer Person für die Zielsetzung des Berufs sicherstellen. Dies lässt sich anhand der folgenden Analogie veranschaulichen: Eine Fußballmannschaft kann aus Spielern mit herausragenden Fußballfähigkeiten bestehen. Wenn sie jedoch nicht verstehen, als Team zusammenzuspielen und ihre Fähigkeiten mit denen ihrer Teammitglieder vereinen zu können, können sie keine herausragende Mannschaft werden.

Ein kurzer historischer Exkurs: Aus der Vergangenheit lernen

Gibt es Belege für eine erfolgreiche Anwendung des aggregativen Ansatzes bei der Definition von Qualifikationen? Glücklicherweise ja. Im Vereinigten Königreich wurde dieser Ansatz von 1986 bis 2015 verfolgt und dann wieder verworfen. Nationale Berufsqualifikationen (National Vocational Qualifications – NVQs) wurden wie oben beschrieben definiert (vgl. Jessup 1991; Raggatt/Williams 1999). Sie waren dazu gedacht, den Bedürfnissen der Arbeitgeber zu entsprechen, das Interesse daran blieb jedoch gering und sie hatten in der Gesellschaft ein schlechtes Ansehen. Sie wurden hauptsächlich dafür verwendet, Qualifikationen für Anlernberufe zu definieren, und ihre Erträge auf dem Arbeitsmarkt für die Beschäftigten waren im Vergleich zu anderen beruflichen Qualifikationen sehr niedrig. Sie wurden inzwischen durch berufliche Qualifikationen ersetzt, die den Schwerpunkt auf ein ganzheitlicheres Konzept der beruflichen Kompetenz legen und bei deren Definition die Arbeitgeber eine wichtige Rolle spielen. Diese Qualifikationen, wie beispielsweise die oben erwähnten Ausbildungsstandards, verwenden für die Definition von Lernergebnissen keinen aggregativen Ansatz. Das folgende Zitat aus einem englischen Regierungsdokument vergleicht die alten lernergebnisbezogenen Rahmenqualifikationen mit den neuen Standards:

»In einer Rahmenqualifikation werden Auszubildende während ihrer gesamten Ausbildung bewertet. Sie müssen im Laufe ihrer Ausbildung eine Reihe von Teilqualifikationen erwerben. Sobald sie eine Einheit abgeschlossen haben, wird diese abgehakt und sie müssen sie nicht zwangsläufig noch einmal unter Beweis stellen. Es gibt keine allgemeine Abschlussprüfung, was bedeutet, dass niemand wirklich kontrolliert, ob die Auszubildenden über die richtigen Fähigkeiten für ihre berufliche Tätigkeit verfügen.«[5]

Es ist bedauerlich, dass weder die Erfahrungen des Vereinigten Königreichs im Umgang mit auf Lernergebnissen basierenden Qualifikationen noch die umfangreiche kritische Literatur zu diesem Experiment berücksichtigt wurden. Dies hat dazu geführt, dass die im Vereinigten Königreich gemachten Fehler bei dieser europäischen Initiative wiederholt wurden.

Andere mögliche Ansätze

Berufe sind nicht bloß ein Bündel von Skills. Daher sind auch lernergebnisbasierte Qualifikationen, die auf dieser konzeptionellen Grundlage basieren, unzureichend. Die Forschung von Mottweiler u. a. (2023) legt nahe, dass die konzeptionellen Mängel, die mit der Aggregation von Skills zu Berufsprofilen einhergehen, zu dem in der ESCO-Säule Berufe festgelegten ESCO-Stil des *kleinsten gemeinsamen Nenners* europäischer Berufe beitragen. Hierfür ist der Beruf »Gerüstbauer/-in« – ein bereits in der ESCO-Säule Berufe[6] verfügbares Berufsprofil – ein gutes Beispiel. Es besteht aus 17 wesentlichen und elf optionalen Fähigkeiten, einem grundlegenden und zwei optionalen Wissenselementen. Diese sind in keiner Weise geordnet. Manche dieser Fähigkeiten sind sehr spezifisch: »Anzeichen von Holzfäule erkennen«. Andere sind hingegen so allgemein gefasst, dass sie nicht mehr als ein Hinweis auf eine Reihe von Kompetenzen sind: »Einhalten von Gesundheits- und Sicherheitsverfahren im Bauwesen«. Im Gegensatz dazu beschreibt die Spezifikation des deutschen Ausbildungsberufs Gerüstbauer/-in den Zweck dieses Berufs und den zyklischen Charakter von Gerüstbauarbeiten und ordnet Fähigkeiten und Kompetenzen in diesen Kontext ein:

»Gerüstbauer/-innen rüsten Fassaden mit Arbeits- und Schutzgerüsten ein. Sie wählen die erforderlichen Gerüstteile aus, verladen diese mithilfe von Hebegeräten, transportieren sie zur Baustelle und montieren sie. Vor dem Aufbau ebnen sie, wenn nötig, den Untergrund ein oder bringen lasttragende Unterlagen an. Sie montieren Systembauteile und verankern das Gerüst am Bauwerk. Im Spezialgerüstbau stellen sie nicht nur die üblichen Gerüste an Häusern auf, sondern errichten auch spezielle Konstruktionen wie Traggerüste als Unterkonstruktion für Betonschalungen, z. B. beim Brückenbau,

[5] https://apprenticeships.blog.gov.uk/2017/08/01/apprenticeship-frameworks-and-standards-the-main-differences/
[6] https://esco.ec.europa.eu/en/classification/occupation_main

oder fahrbare Arbeitsbühnen, z. B. an Hochhäusern. Wenn die Gerüste nicht mehr benötigt werden, bauen sie diese fachgerecht ab. Sie lagern die Gerüstteile und halten sie instand.« (Bundesagentur für Arbeit 2023)

Verglichen mit dem deutschen Berufsbild ist das ESCO-Profil äußerst lückenhaft und enthält keine zusammenhängende Darstellung der Hauptziele und -tätigkeiten im Gerüstbau. Das Beispiel veranschaulicht deutlich die Risiken, die mit der Definition von Berufsprofilen und Qualifikationen durch einen aggregativen Bottom-up-Ansatz einhergehen.

Eine Lösung?

Jeder Ansatz, der nicht auf die Bedürfnisse des Arbeitgebers zugeschnitten ist, wird wahrscheinlich scheitern. Außer bei ungelernten Tätigkeiten wünschen sich die meisten Arbeitgeber berufliche Kompetenzen, die es Beschäftigten ermöglichen, selbstständig und verantwortungsbewusst zu arbeiten. Dies lässt sich am besten dadurch erreichen, dass die Sozialpartner ein Berufsziel definieren (wie im deutschen dualen System), die zur Erreichung dieses Ziels erforderlichen Kompetenzen und Teilkompetenzen ermitteln und diese dann zur Definition einer Qualifikation nutzen. Doch selbst dieser Ansatz kann nicht funktionieren, wenn auf dem europäischen Arbeitsmarkt keine Nachfrage nach solchen Qualifikationen besteht. Die Gestaltung einer europäischen Qualifikation für einen Beruf, mit dem sowohl Arbeitgeber als auch Gewerkschaften in ganz Europa zufrieden sind, ist ein komplexes und kostspieliges Unterfangen. Arbeitgeberverbände werden nur dann in die Definition europäischer Berufsprofile und damit verbundener Qualifikationen investieren, wenn sie einen Bedarf sehen. Beim EQF handelt es sich zwar um eine flexible Vorlage, mit der diese Aufgabe potenziell erfüllt werden könnte, aber auch hier gibt es noch Herausforderungen. So hat beispielsweise das Projekt »Bricklayer« in acht Ländern (vgl. Hanf 2011; Brockmann/Clarke/Winch 2010) gezeigt, dass der als »Maurerhandwerk« bezeichnete Beruf zwar in verwandte Berufsfamilien eingeteilt werden kann, aber dennoch je nach Land erhebliche Unterschiede aufweist.[7] »Bolster-Up«, ein weiteres EU-Projekt, untersuchte Polster- und Tischlerarbeiten in sieben Ländern (vgl. Galla u. a. 2014) und schlug europäische Mindeststandards für diese Berufsgruppe vor.[8] Es ist jedoch schwierig, einen Konsens zu erzielen, insbesondere da sich einige Länder durch ein solches Projekt benachteiligt fühlen. Der Gerüstbau ist ein weiteres Beispiel für große Unterschiede im Berufsprofil und in der Berufsausbildung zum/zur Gerüstbauer/-in in den verschiedenen EU-Ländern (vgl. Clarke/Duran-Palma/Georgiadou 2024).[9]

Fazit: Auf dem Weg zu europäischen Berufsprofilen?

ESCO verdeutlicht, wo die Grenzen eines Bottom-up-Ansatzes bei der Erstellung von Berufsprofilen und der Definition von Qualifikationen liegen. Das Resultat ist wahrscheinlich ein Ansatz auf Basis des kleinsten gemeinsamen Nenners. Es wäre möglich, einen flexiblen europäischen Arbeitsmarkt zu erreichen, jedoch auf Kosten der Dequalifizierung der europäischen Arbeitskräfte. In jedem Fall besteht nur dann Bedarf an europaweit gültigen Berufsprofilen und Qualifikationen, wenn diese von länderübergreifend tätigen Unternehmen gefordert werden. Dies wird manchmal durch eine EU-Verordnung (z. B. im Bereich der Krankenpflege) und manchmal durch interne Qualifikationen von international tätigen Unternehmen erreicht.

Beim ENIC-NARIC[10] handelt es sich um eine länderübergreifende Einrichtung, die in der gesamten EU und darüber hinaus tätig ist. Sie hat eine Methode entwickelt, die die gegenseitige Anerkennung von Hochschulabschlüssen ermöglicht. Das UK NARIC hat ebenfalls eine Methode zur gegenseitigen Anerkennung beruflicher Qualifikationen entwickelt und arbeitet auf kommerzieller Basis. Gemäß seiner eigenen Methodologie hat es eine Datenbank an Qualifikationen erstellt, die sich von denen von ESCO unterscheidet und sich durch den Vergleich von Lehrplänen auf den Inhalt von Qualifikationen konzentriert.[11] Die Ausweitung dieses Ansatzes mit Unterstützung der EU wäre eine bessere Lösung für die länderübergreifende Mobilität als unzureichende Strukturen, die bisher noch kein breites Interesse bei den europäischen Sozialpartnern geweckt haben. Durch einen solchen Ansatz könnte bei Bedarf eine gegenseitige Anerkennung erreicht werden, bei der die unterschiedlichen Bedürfnisse der verschiedenen Branchen in ganz Europa berücksichtigt werden. ESCO ist nicht dafür geeignet, diesen Prozess voranzutreiben. Stattdessen werden Ressourcen verbraucht, die an anderer Stelle besser eingesetzt werden könnten. ◀

Übersetzung aus dem englischen Original: Sabine Lodge, GlobalSprachTeam, Berlin. Englische Fassung unter: **www.bwp-zeitschrift.de/205647**

[7] www.westminster.ac.uk/research/groups-and-centres/centre-for-the-study-of-the-production-of-the-built-environment-probe/our-work/bricklaying-qualifications-work-and-vocational-education-and-training-vet-in-europe

[8] https://bolster-up2.eu/

[9] www.efbww.eu/eu-projects/running/scaffold-improving-training-working-conditions-and-transformatio/897-a

[10] https://www.enic-naric.net/

[11] www.ecctis.com/What%20Is%20Recognition/Methodology/Default.aspx

LITERATUR

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.): Beruf aktuell. Lexikon der Ausbildungsberufe 2023–2024. Nürnberg 2023

Brockmann, M.; Clarke, L.; Winch, Ch.: Bricklaying is more than Flemish bond: bricklaying qualifications in Europe. Brüssel/London 2010

Clarke, L.; Duran-Palma, F.; Georgiadou, M.: Scaffold: Improving Training, Working Conditions and Transformation in the European Scaffolding Sector. Brüssel 2024

Galla, B.; Gehring, R.; Leijtens, J.; Truong, N. (Hrsg.): Handbook for European furniture professions. European Federation of Building and Woodworkers Archive. Frankfurt am Main 2014

Hanf, G.: The Changing Relevance of the Beruf. In: Brockmann, M.; Clarke, L.; Winch, Ch. (Hrsg.) Knowledge, Skills and Competence in the European Labour Market. London 2011, S. 50–67

Jessup, G.: Outcomes. NVQs and the Emerging Model of Education and Training. London 1991

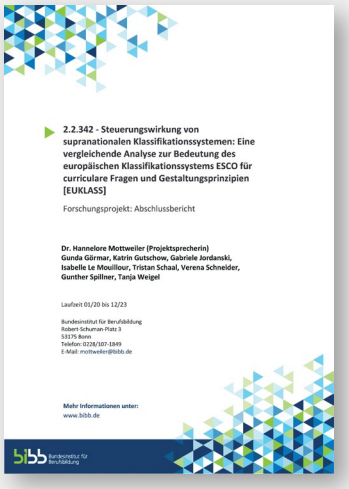
Mottweiler, H.; Annen, S.; Gutschow, K.; Jordanski, G.; Le Mouillour, I.; Schaal, T.; Schneider, V.; Spillner, G.; Weigel, T.: Steuerungswirkung von supranationalen Klassifikationssystemen: Eine vergleichende Analyse zur Bedeutung des europäischen Klassifikationssystems ESCO für curriculare Fragen und Gestaltungsprinzipien [EUKLASS]: Forschungsprojekt: Abschlussbericht. Bonn 2023

Raggatt P.; Williams, S.: Government, Markets and Vocational Qualifications. An Anatomy of Policy. London 1999

(Alle Links: Stand 16.04.2025)

Anzeige

Steuerungswirkung von supranationalen Klassifikationssystemen: Eine vergleichende Analyse


2.2.342 - Steuerungswirkung von supranationalen Klassifikationssystemen: Eine vergleichende Analyse zur Bedeutung des europäischen Klassifikationssystems ESCO für curriculare Fragen und Gestaltungsprinzipien [EUKLASS]

Forschungsprojekt: Abschlussbericht

Dr. Hannelore Mottweiler (Projektsprecherin)
Gunda Görmar, Katrin Gutschow, Gabriele Jordanski, Isabelle Le Mouillour, Tristan Schaal, Verena Schneider, Gunther Spillner, Tanja Weigel

Laufzeit 01/20 bis 12/23

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn
Telefon: 0228/107-1849
E-Mail: mottweiler@bibb.de

Mehr Informationen unter:
www.bibb.de

Zur Förderung der europäischen Arbeitsmobilität wurde von der Europäischen Kommission mit ESCO ein neues Instrument zur Klassifizierung und Verknüpfung von europäischen Berufen, Fähigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen entwickelt. Darüber hinaus soll es die Identifizierung von relevanten Kompetenzen auf dem europäischen Arbeitsmarkt unterstützen und soll für die Entwicklung von Bildungsangeboten und Curricula genutzt werden.

Ziel des BIBB-Forschungsprojekts EUKLASS war, ein besseres Verständnis darüber zu erlangen, wie ESCO funktioniert, wofür es genutzt wird, wie die Governance-Prozesse hinsichtlich der Entwicklung und Weiterentwicklung von ESCO gestaltet sind und welche Bedeutung und Wirkung ESCO für nationale (Berufs-) Bildungssysteme hat oder haben könnte. Hierzu wurden Länderreporte für Deutschland, Irland, Lettland und Polen erstellt und vergleichend analysiert.

H. Mottweiler; G. Görmar; K. Gutschow; G. Jordanski; I. Le Mouillour; T. Schaal; V. Schneider; G. Spillner; T. Weigel: Steuerungswirkung von supranationalen Klassifikationssystemen: Eine vergleichende Analyse zur Bedeutung des europäischen Klassifikationssystems ESCO für curriculare Fragen und Gestaltungsprinzipien [EUKLASS]. Forschungsprojekt: Abschlussbericht. Bonn 2023

Kostenloser Download: https://lit.bibb.de/vufind/Record/DS-781708

Welche Bedeutung hat ESCO für die Berufsbildung?

Ein Ländervergleich zwischen Deutschland und Irland

Hannelore Mottweiler
Dr., wiss. Mitarbeiterin
im BIBB
mottweiler@bibb.de

Silvia Annen
Prof. Dr., Professorin für
Wirtschaftspädagogik,
Universität Bamberg
silvia.annen@uni-bamberg.de

ESCO ist ein europäisches Transparenzinstrument, das mit dem Hauptziel entwickelt wurde, die europaweite Vergleichbarkeit und Darstellung von Berufen, Kompetenzen und Qualifikationen zu verbessern. Es bildet eine zentrale Unterstützungsfunktion für das europäische Arbeitsvermittlungsportal EURES. Der Beitrag geht der Frage nach, welche Bedeutung ESCO darüber hinaus für die Berufsbildung hat. In einem Ländervergleich zwischen Deutschland und Irland zeigen sich dabei Unterschiede in der Umsetzung und Bewertung dieses Instruments. Gemeinsamkeiten bestehen dahingehend, dass Nutzungspotenziale und der Nutzen dieses Instruments bislang primär im Bereich des Arbeitsmarkts und weniger im (Berufs-)Bildungsbereich gesehen werden.

ESCO: Ein europäisches Transparenzinstrument

ESCO[1] ist die Abkürzung für European Skills, Competences, Qualifications and Occupations und das Ergebnis eines im Jahr 2010 gestarteten Entwicklungsprozesses (vgl. zusammenfassend Mottweiler u.a. 2023). Unter Federführung der Europäischen Kommission wurde diese europäische Klassifikation für Berufe und Skills (Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten) entwickelt. Ursprünglich sollten auch Qualifikationen klassifiziert und mit den in ESCO hinterlegten Berufen und Skills verknüpft werden. Aktuell existiert diese Funktion in abgeänderter Form durch eine Verlinkung mit dem EUROPASS-Qualifikationsportal (vgl. Bopp in dieser Ausgabe). ESCO ist kostenfrei zugänglich und in 28 Sprachen verfügbar. Nach Aussage der Europäischen Kommission kann ESCO vielfältig genutzt werden, insbesondere durch die Verknüpfung mit weiteren Anwendungen. Kernanwendung ist die *europäische Arbeitsvermittlung* in Form eines IT-gestützten, kompetenzbasierten Jobmatchings im Rahmen des europäischen Arbeitsvermittlungsportals EURES. Ein weiterer Anwendungsbereich liegt in der *Berufsberatung*. Mithilfe von ESCO soll ein Abgleich von bei Arbeitsuchenden vorhandenen und am Arbeitsmarkt gesuchten Kompetenzen helfen, Qualifikationslücken zu identifizieren (vgl. European Commission 2017, S. 50). Daran anknüpfend wird eine weitere Anwendungsmöglichkeit von ESCO im Bereich der *»Skills Intelligence«* gesehen. Es können z.B. im Rahmen von Stellenanzeigenanalysen die ESCO-Berufeklassifikation und Skills-Konzepte zur Strukturierung genutzt werden (ebd. S. 52) und so neue Qualifizierungsbedarfe identifiziert und ins Bildungssystem zurückgespiegelt werden.

Darüber hinaus sieht die Europäische Kommission weitere Potenziale von ESCO in der Entwicklung von Curricula und Prüfungen (vgl. European Commission 2013, S. 4). Diese den Kernbereich der beruflichen Bildung adressierende Zielformulierung greift der vorliegende Beitrag auf und zielt auf die Beantwortung der folgenden Fragen ab:

- Welche Bedeutung hat ESCO für die nationale Berufsbildung? Gibt es Hinweise, dass es aktuell zur Identifizierung von Qualifikations- und Kompetenzbedarfen sowie zur Gestaltung von Berufsprofilen genutzt wird?
- Gibt es länderspezifische Unterschiede in der Rezeption, Bewertung und Nutzung von ESCO?

Mit letztgenannter Frage soll berücksichtigt werden, dass sich die Relevanz von ESCO möglicherweise in EU-Mitgliedsländern unterscheidet, weil es sich z.B. unterschiedlich gut in nationale Strukturen des Arbeitsmarkt- und Bildungssystems integrieren lässt und dementsprechend unterschiedlich nützlich sein könnte. Dies wird in einem Ländervergleich exemplarisch für Deutschland und Irland analysiert. Empirische Grundlage dieser Analyse sind Dokumentenanalysen sowie 40 qualitative Experteninterviews, die im Rahmen des BIBB-Projekts EUKLASS erhoben wurden (vgl. Infokasten, S. 40).

Aufbau und Verknüpfungsstruktur von ESCO

Kennzeichnend für ESCO ist seine Säulenstruktur zur Klassifizierung und Verknüpfung von Berufen (Säule 1), Skills (Säule 2) und Qualifikationen (Säule 3). Die Berufeklassifikation in Säule 1 ist eine Ergänzung der

[1] https://esco.ec.europa.eu/en

urn:nbn:de:0035-bwp-25239

Forschungsdesign und empirische Datenbasis: BIBB Projekt EUKLASS*

1. Literatur- und Theorieanalyse
2. **Dokumentenanalyse: Genese, Funktion und Umsetzung von ESCO**
3. Länderreporte: **Deutschland, Irland**, Polen, Lettland
4. Vergleichende Inhaltsanalyse von ESCO-Berufsprofilen mit nationalen Qualifikationen in **Deutschland, Irland**, Polen und Lettland (in diesem Beitrag werden nur die Länder Deutschland und Irland miteinander vergleichen)
5. **40 leitfadengestützte Experteninterviews im Rahmen von vergleichenden Länderstudien** (nur Irland und Deutschland: n = 22) **mit**:
   - Akteuren der ESCO-Entwicklung, insbesondere Mitglieder in ESCO-Gremien
   - Akteuren der ESCO-Implementation (darunter: EURES & nationale Arbeitsagenturen)
   - ESCO-Nutzende

Die Analysen und Interviews wurden im Zeitraum von 2021 bis 2022 durchgeführt.

Weitere Informationen: **www.bibb.de/dienst/dapro/de/index_dapro.php/detail/2.2.342**

* Unser besonderer Dank geht an alle Kolleginnen und Kollegen aus dem EUKLASS-Projektteam, insbesondere an Verena Schneider und Tanja Weigel für die Durchführung und Auswertung der Experteninterviews in Irland.

internationalen Berufeklassifikation ISCO 08. Die Skills-Säule beinhaltet Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dabei handelt es sich um Skills, die für die in der ersten Säule strukturierten Berufe grundlegend oder fakultativ sind. Darüber hinaus sind dort transversale Skills enthalten wie z. B. Fremdsprachenkenntnisse. Lange Zeit war zur Komplettierung eine Qualifikationssäule vorgesehen, die zusätzlich eine Verknüpfung mit relevanten Qualifikationen ermöglichen sollte. Dieses Vorhaben wurde aber bis heute nicht umgesetzt. Als Grund werden sowohl konzeptionelle als auch politische Gründe genannt (vgl. ausführlich Mottweiler u. a. 2023). Stattdessen erfolgt beim Aufrufen der ESCO-Qualifikationssäule eine Verlinkung zur Europass-Qualifikationssuche. Die beschriebenen Verknüpfungsbeziehungen werden in einer Abbildung exemplarisch für den Beruf Maurer/-in bei Mottweiler u.a. (2023, S. 20) dargestellt. Für diesen Beruf ist die Fertigkeit »mauern« essenziell. Dementsprechend existiert in ESCO eine wechselseitige Verlinkung zwischen der Berufe- und der Skills-Säule. Um die Fertigkeit des Mauerns zu erlernen, gibt es in Europa unterschiedliche Qualifikationsmöglichkeiten, die sich z. T. über die Suchfunktion des Europass-Portals finden lassen. In Deutschland gibt es die dreijährige duale Berufsausbildung »Maurer/-in«.

Zur Entwicklung und Weiterentwicklung von ESCO wird auch Künstliche Intelligenz (KI) genutzt. Diese kommt aktuell vor allem zur Unterstützung von Zuordnungsprozessen zum Einsatz, z. B. zur Verknüpfung von noch nicht zu Berufen zugeordneten Skills oder für die Verlinkung von Lernergebnissen nationaler Qualifikationen mit ESCO-Skills. Letzteres wurde in drei Pilotprojekten zwischen 2019 und 2022 erprobt, die auch dazu dienten, die ESCO-KI zu trainieren. Ergebnisse des dritten Pilotprojekts zeigen für Deutschland allerdings eine mangelhafte Passgenauigkeit zwischen den Lernergebnissen nationaler Qualifikationen der Berufsbildung und den ESCO-Skills (vgl. European Commission 2023, unveröffentlichtes Protokoll).

Bedeutung von ESCO für die Berufsbildung: Deutschland und Irland im Vergleich

Nationale Bildungssysteme unterscheiden sich in der Art und Weise, wie Institutionen und Akteure zusammenwirken. Zentrale Unterschiede bestehen auch dahingehend, welche Rolle die Berufsbildung generell spielt und wie die Entwicklung und Weiterentwicklung von Ausbildungsberufen gestaltet ist. Die vergleichende Berufsbildungsforschung unterscheidet unterschiedliche Typen von Berufsbildungssystemen. *Kollektive Berufsbildungssysteme*, wie z. B. in Deutschland, Österreich oder der Schweiz, sind durch die überwiegend duale Organisation der Berufsausbildung mit einer ausgeprägten Beteiligung der Arbeitgeber an der beruflichen Erstausbildung gekennzeichnet. Charakteristisch für die Steuerung solcher Systeme ist zudem eine starke Stellung und Beteiligung der Sozialpartner. Im Gegensatz hierzu sind *liberale Berufsbildungssysteme* durch eine geringe Einbindung der Sozialpartner und eine Zurückhaltung des Staates bei der Regulierung von Ausbildungsordnungen und Ausbildungsbedingungen gekennzeichnet (vgl. Busemeyer/Vossiek 2016). Berufliche Ausbildung in einer dualen Struktur der Lernorte Betrieb und Schule nimmt hier nur eine nachgeordnete Rolle ein. Ein solches System findet sich beispielsweise in den USA, England und Irland.

Vergleicht man unterschiedliche Bildungssysteme, ist davon auszugehen, dass diese nicht in gleicher Form auf transnationale Reformstrategien reagieren (vgl. Deissinger 2015). Zu erwartende Unterschiede beziehen sich dabei auf die Rezeption, Verarbeitung und Umsetzung von neuen Steuerungsinstrumenten. Mit der Einführung von ESCO als supranationales Transparenzinstrument stellt sich daher die Frage, wie es in unterschiedlichen (Berufs-)Bildungssystemen umgesetzt und bewertet wird. Von Bedeutung könnte dabei auch sein, ob die Klassifikation im Einklang mit oder im Widerspruch zu nationalen Leitlinien der (Berufs-)Bildung steht. Diesbezüglich ist von einer prägenden Wirkung grundlegender kultureller und pädagogischer Paradigmen auszugehen wie dem für die deutsche Berufsbildung charakteristischen Leitbild der Beruflichkeit bzw. dem Berufsprinzip. Die Bewertung und Umsetzung von ESCO könnte also je nach Berufsbildungssystem sehr unterschiedlich sein.

In einem Ländervergleich zwischen Deutschland (kollektives Berufsbildungssystem) und Irland (liberales Berufsbildungssystem) werden daher folgende Punkte betrachtet:

- nationale Implementation von ESCO,
- Einschätzungen der Passung von ESCO für das nationale Arbeitsmarkt- und Bildungssystem,
- Bewertung von Nutzen und Risiken von ESCO für berufsbezogene Anwendungsgebiete vor dem Hintergrund berufsbezogener Leitbilder.

ESCO-Implementation

Die Implementation von ESCO in den EU-Mitgliedstaaten ist durch den EU-Durchführungsbeschluss 2018/1021 (vgl. Europäische Kommission 2018) geregelt. Demnach mussten alle Mitgliedstaaten Entsprechungslisten der jeweiligen nationalen Berufeklassifikationen zu der ESCO-Klassifikation anfertigen (»Mapping«). Alternativ war auch eine vollständige Übernahme der ESCO-Klassifikation als (neue) nationale Berufeklassifikation möglich (»Adaption«). Gleiches gilt für die ESCO-Skills-Klassifikation, wenngleich ein Mapping zu nationalen Klassifikationen oder eine Adaption des ESCO-Kompetenzkatalogs hier auf freiwilliger Basis der Mitgliedstaaten erfolgte.

In *Irland* erfolgte die Implementation von ESCO durch eine Adaption der ESCO-Berufeklassifikation. Damit war Irland eines der ersten Länder überhaupt, das sich für diesen Weg entschied. Hintergrund war u. a., dass das bisherige Klassifizierungssystem, welches auf der ISCO-08-Klassifikation basierte, auf den Prüfstand gestellt und als unvollständig bewertet wurde (vgl. Mottweiler u. a. 2023, S. 54 ff.). Neben einer inhaltlichen Erweiterung wurde ein weiterer Vorteil der Übernahme von ESCO darin gesehen, dass eine aufwendige Erstellung und regelmäßige Aktualisierung von Mapping-Listen entfällt. Die Interviewpersonen berichteten in diesem Zusammenhang aber auch von Nachteilen einer frühzeitigen Übernahme, die sich für die Ausweitung des EURES-Netzwerks auf weitere nationale Partner und Mitglieder als hinderlich erwiesen hat, da nicht alle Partner die ESCO-Struktur nutzten (vgl. ebd. S. 55). Mit einer Verzögerung von einigen Jahren wurde auch die ESCO-Skills-Klassifikation in Irland übernommen.

In *Deutschland* entschied man sich für ein Mapping der deutschen Klassifikation der Berufe (KldB 2010)[2] mit der ESCO-Berufeklassifikation. Darüber hinaus wurde im Rahmen eines »Skills-Mappings« eine Entsprechungsliste des Kompetenzkatalogs der Bundesagentur für Arbeit mit der ESCO-Skills-Klassifikation erarbeitet. Als Hauptgrund für ein Mapping wurden die elaborierten und tief verankerten nationalen Klassifikationssysteme für Berufe und Kompetenzen von den Interviewpersonen genannt. Dementsprechend fiel die Entscheidung für ein Mapping *»schnell und quasi geräuschlos«* (DE 05). Ein weiterer wichtiger Grund ist in der nachfolgend dargestellten (mangelnden) Passung von ESCO mit der deutschen Aus- und Fortbildungsstruktur zu sehen.

Passung

Im Ländervergleich zwischen Deutschland und Irland werden Unterschiede in der Passung von ESCO für die jeweiligen Berufsbildungssysteme deutlich. Im deutschen Mapping-Prozess konnte zwar für die meisten ESCO-Berufe eine Zuordnung deutscher Berufe und geregelter Fortbildungsabschlüsse der KldB 2010 vorgenommen werden, allerdings gab es nur einen geringen Anteil an Berufen mit einem nahezu exakten Entsprechungsgrad. Als besonders herausfordernd erwiesen sich dabei die für Deutschland charakteristischen Aus- und Fortbildungsstrukturen, wie nachfolgendes Interview-Zitat verdeutlicht:

»Was natürlich ganz klar ist: die ESCO-Klassifikation bildet nicht das deutsche Aus- und Fortbildungssystem ab. Wir hatten dann plötzlich das Problem, was machen wir jetzt mit dem Handwerksmeister, dem Industriemeister, den ganzen kaufmännischen Fortbildungen, die es in der Form nicht gibt bei ESCO.« (DE 07)

Interviewpersonen in Irland sahen im Vergleich dazu mehrheitlich eine gute Abdeckung der auf dem irischen Arbeitsmarkt benötigten Profile durch die ESCO-Klassifikation. Auch gäbe es nicht viele Fälle, in denen sich Berufskonzepte oder Berufsbezeichnungen grundlegend unterscheiden:

»My sense is that there is very little unique or unusual about the Irish labor market that would not be covered in ESCO profiles.« (I5)

Ein Grund hierfür wird im irischen Wirtschafts- und Beschäftigungssystem mit einem wenig ausgeprägten System beruflicher Profile gesehen.

Wahrnehmung und Bewertung von ESCO

Beiden Ländern gemeinsam ist, dass ESCO im (Berufs-) Bildungsdiskurs bislang wenig präsent ist. Jenseits von Personen, die sich schon länger mit der Entwicklung, Implementation oder Weiterentwicklung dieses Transparenzinstruments beschäftigen, ist die europäische Klassifikation kaum bekannt und dementsprechend kein Thema breiterer Debatten. Mehrere Interviewpersonen sehen einen Grund hierfür in der hohen Komplexität von ESCO, sodass es zum *»Expertenthema« (DE 09)* geworden sei. Hier brauche man umfangreiche Kenntnisse, um bei diesem

[2] Vgl. https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Navigation/Grundlagen/Klassifikationen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010-Fassung2020/KldB2010-Fassung2020-Nav.html

Thema überhaupt mitreden zu können. Durch die Vielzahl an IT-bezogenen Verknüpfungen innerhalb von ESCO und zu anderen Plattformen und Instrumenten wie EURES, Europass und dem European Learning Model (ELM) sowie der zuvor erwähnten Integration von KI steigt die Komplexität weiter. Dies wird besonders von Akteuren ohne tiefergehende IT-Expertise als sehr herausfordernd bewertet.
Im Ländervergleich zeigen sich allerdings Unterschiede, wie mit dieser Komplexität umgegangen wird. In Deutschland wird vor allem die Ungewissheit über die möglichen Folgen von ESCO thematisiert. Dabei spielen Bedenken, dass ESCO durch die Integration in verschiedene bildungsbezogene Tools und Plattformen indirekt eine hohe Wirkmacht erzielen könnte, eine zentrale Rolle. In Irland hingegen überwiegt eine positive und optimistische Erwartungshaltung, geprägt von Vertrauen in europäische Instrumente. Zwar existieren auch hier jenseits von Expertenkreisen wenig detaillierte Kenntnisse zu ESCO, der Fokus liegt aber auf Potenzialen, die sich aus der Entwicklung ergeben könnten, z. B. als potenzielles Werkzeug, um das Qualifikationssystem in Irland zu stärken.
Die kritische Haltung bei den Interviewten der deutschen Berufsbildung ist dem Misstrauen gegenüber der Kommission geschuldet, die für einige vergleichsweise wenig partizipative Entscheidungsstrukturen im ESCO-Entwicklungsprozess kritisiert wird. Auch wurden in den Interviews mögliche Risiken für das deutsche Berufsbildungssystem thematisiert. Ein wichtiger Punkt ist dabei die Frage nach einem möglichen Einfluss der skills-basierten Konstruktionslogik von ESCO auf das Leitbild der Beruflichkeit in Verbindung mit dem ganzheitlichen Konzept der beruflichen Handlungsfähigkeit (vgl. hierzu auch Winch in dieser Ausgabe). Die Aufschlüsselung in einzelne Skills mit einer fragmentierten Zuordnung von einzelnen Lernergebnissen und Skills, wie dies in den verschiedenen ESCO-Mapping- und -Linking-Projekten angelegt ist, steht hierzu in einem möglichen Widerspruch.
In Irland existieren, wie zuvor erwähnt, keine sehr stark ausgeprägten Berufsprofile. Das irische Wirtschafts- und Beschäftigungssystem ist in hohem Maße auf berufliche Flexibilität ausgerichtet. Die Mobilität und die Transferierbarkeit von Skills spielt dabei eine große Rolle. Dementsprechend ist die Kompatibilität und somit auch der Nutzen von ESCO für das irische Beschäftigungssystem höher einzuschätzen, als dies für Deutschland der Fall ist.

Bedeutung für die Berufsbildung: Begrenzter Nutzen oder nicht ausgeschöpfte Potenziale?

Als europäische Klassifikation von Berufen und Skills leistet ESCO insbesondere für die Arbeitsvermittlungsplattform EURES einen wichtigen Unterstützungsbeitrag zur Förderung der europäischen Mobilität von Arbeitskräften. Durch ein vollständiges Mapping nationaler Berufsklassifikationen mit ESCO gelingt eine bessere Übertragbarkeit von Stellenanzeigen und Lebensläufen. Der europäische Austausch und die Vergleichbarkeit von Arbeitsmarktdaten werden erleichtert. Ebenfalls als Bereicherung bewertet wird der umfangreiche (Kompetenz-)Katalog mit einer transparenten Taxonomiestruktur. Hervorgehoben werden diesbezüglich Anwendungsmöglichkeiten für weitere App-Entwicklungen (vgl. Mottweiler u. a. 2023).
Für die Entwicklung von Qualifikationen zeigen die Forschungsergebnisse allerdings eine geringe Bedeutung und Eignung (vgl. auch Winch in dieser Ausgabe). Dies liegt einerseits daran, dass bis zum heutigen Tag nicht alle geplanten Verknüpfungsstrukturen zwischen Berufen, Skills und Qualifikationen umgesetzt wurden. Darüber hinaus ist ESCO länderübergreifend im Bildungskontext bis dato nicht sehr bekannt. Mit Blick auf die Bewertung der Potenziale von ESCO für den Bildungsbereich zeigen die zuvor dargestellten Forschungsergebnisse erwartbare Unterschiede im Ländervergleich. Dies betrifft sowohl inhaltliche Einschätzungen der Passung von ESCO für das nationale Beschäftigungs- und Bildungssystem als auch eine Nutzen- und Risikoabwägung vor dem Hintergrund berufsbezogener Leitbilder. ◀

LITERATUR

Busemeyer, M. R.; Vossiek, J.: »Mission impossible«? Aufbau dualer Berufsausbildung in England und Irland. In: WSI Mitteilungen 69 (2016) 4, S. 254–263

Deissinger, T.: International education policy: Its influence on the conception of VET and the VET system in Germany. In: Research in Comparative and International Education 10 (2015) 4, S. 607–621

Europäische Kommission: Durchführungsbeschluss zur Festlegung der technischen Standards und Formate, die für die Anwendung des automatisierten Abgleichs über die gemeinsame IT-Plattform unter Nutzung der europäischen Klassifikation und für die Interoperabilität zwischen den nationalen Systemen und der europäischen Klassifikation benötigt werden, vom 18. Juli 2018. In: Amtsblatt der Europäischen Union v. 19.07.2018 (L 183/20). URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018D1021

European Commission (Hrsg.): ESCO Handbook. o. O. 2017

European Commission (Hrsg.): ESCO. European Classification of Skills/Competences, Qualifications and Occupations. Luxemburg 2013

Mottweiler, H.; Görmar, G.; Gutschow, K.; Jordanski, G.; Le Mouillour, I.; Schaal, T.; Schneider, V.; Spillner, G.; Weigel, T.: Steuerungswirkung von supranationalen Klassifikationssystemen: Eine vergleichende Analyse zur Bedeutung des europäischen Klassifikationssystems ESCO für curriculare Fragen und Gestaltungsprinzipien [EUKLASS]. Abschlussbericht: Forschungsprojekt 2.2.342. Bonn 2023. URL: https://res.bibb.de/vet-repository_781708

(Alle Links: Stand 16.04.2025)

Microlearning und Microcredentials in Italien: Stärkung von Kompetenzentwicklung und Transparenz

Roberto Angotti
Italien-Koordinator ReferNet,
Nationales Institut
für die Analyse öffentlicher
Politik (INAPP) Rom
r.angotti@inapp.gov.it

Alessandra Pedone
Italien-Expertin ReferNet,
Nationales Institut für die
Analyse öffentlicher Politik
(INAPP) Rom
a.pedone@inapp.gov.it

Im Beitrag werden die Auswirkungen der Digitalisierung auf die berufliche Weiterbildung in Italien – insbesondere im Hinblick auf den Einsatz von Microlearning und Microcredentials – untersucht. Vorgestellt werden Ergebnisse einer Unternehmensbefragung, die Aufschluss darüber geben, wie verbreitet Microlearning ist und wie Unternehmen und Beschäftigte den Einsatz von Microlearning bewerten. Abschließend wird die Integration von Mikrozertifikaten in das italienische Qualifikationssystem erörtert. Der Fokus liegt hierbei auf den regulatorischen Fortschritten, die in Italien bei der Anpassung von Mikrozertifikaten an europäische Standards erzielt wurden.

Die Rolle der beruflichen Weiterbildung bei der Schließung der Kompetenzlücke

Aktuelle Analysen der OECD (2024) zeigen, dass ein beträchtlicher Teil der Beschäftigten in europäischen Unternehmen nicht über die erforderlichen Kompetenzen verfügt, um den Anforderungen am Arbeitsplatz gerecht zu werden. Kompetenzlücken sind nach wie vor ein weit verbreitetes Problem in der EU. Mehr als ein Drittel der Unternehmen berichten von einem Missverhältnis zwischen den von ihnen benötigten und den tatsächlich vorhandenen Kompetenzen ihrer Mitarbeiter/-innen. In Italien ist dieses Problem besonders ausgeprägt – laut Schätzungen der OECD weisen dort 37 Prozent der Unternehmen ein solches Missverhältnis auf (ebd.).

Um diese Lücken zu schließen, sind Weiterbildungsinitiativen erforderlich, die auf die Kompetenzentwicklung und Qualifizierung abzielen. Sie sind jedoch nur dann wirksam, wenn sie qualitativ hochwertig und speziell darauf ausgerichtet sind, Kompetenzdefizite bei Beschäftigten auszugleichen. Gerade in der digitalen und ökologischen Transformation erweist sich das »Weiterbildungsparadoxon« als problematisch: Ungelernte und geringqualifizierte Beschäftigte, die am meisten von Weiterbildungsangeboten profitieren würden, nehmen am seltensten teil. Dies beeinträchtigt nicht nur die Anpassungsfähigkeit des Arbeitsmarkts, sondern behindert auch Bemühungen zur Förderung der sozialen Inklusion, da bestimmte Beschäftigtengruppen von Weiterbildungs- und Umschulungsmöglichkeiten, die Zugänge zu neuen beruflichen Perspektiven eröffnen, ausgeschlossen sind. Daher gilt es, eine Kultur des lebenslangen Lernens zu fördern, die allen Beschäftigten Zugänge ermöglicht. Flexible Weiterbildungsangebote wie Microlearning bieten hier vielversprechende Lösungen.

In diesem Beitrag wird zwischen Microlearning als Vermittlungsmethode und Microcredentials als Kompetenznachweisen unterschieden (vgl. Infokasten).

Microlearning und Microcredentials – ein Gamechanger?

Obwohl die berufliche Weiterbildung ein Eckpfeiler für die Resilienz und Beschäftigungsfähigkeit von Arbeitskräften ist, liegen die Teilnahmequoten in Italien weiterhin

Microlearning und Microcredentials

Derzeit gibt es keine einheitliche Definition für Microlearning.

Microlearning bezeichnet kleine Lerneinheiten, die in kurzer Zeit abgeschlossen werden können. Diese »mundgerechten« Lernhäppchen können zu größeren Lektionen/Modulen oder Lernprogrammen zusammengefasst werden. Der Begriff bezieht sich auch auf den Prozess der Nutzung kleiner Einheiten multimodaler Ressourcen für Just-in-Time-Lernen am Arbeitsplatz oder in der beruflichen Weiterbildung.

Ein **Microcredential** ist eine Bescheinigung über die Lernergebnisse, die eine lernende Person nach einer solchen kleinen Lerneinheit erzielt hat. Diese Lernergebnisse werden anhand transparenter und klar definierter Kriterien bewertet. Lernerfahrungen, die zu Microcredentials führen, sind darauf ausgelegt, der lernenden Person spezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu vermitteln, die den gesellschaftlichen, persönlichen, kulturellen oder arbeitsmarktbezogenen Bedürfnissen entsprechen. Microcredentials befinden sich im Besitz des bzw. der Lernenden, können geteilt werden und sind übertragbar. Sie können als eigenständige Zertifikate oder gebündelt als ein Zertifikat ausgestellt werden. Sie unterliegen einer Qualitätssicherung nach vereinbarten Standards in dem jeweiligen Sektor oder Tätigkeitsbereich (vgl. Cedefop 2022).

Weitere Informationen vgl. UNESCO TVETipedia Glossar URL: **https://unevoc.unesco.org/home/tvetipedia+glossary**

urn:nbn:de:0035-bwp-25243

unter dem europäischen Durchschnitt. Laut der Eurostat-Erhebung zur Erwachsenenbildung aus dem Jahr 2022 nehmen nur 35,7 Prozent der italienischen Erwachsenen an nicht-formalen Lernaktivitäten teil – der EU-Durchschnitt liegt etwa elf Prozentpunkte höher.[1] Diese Diskrepanz verdeutlicht, wie wichtig es ist, gezielte Strategien für eine vermehrte Teilnahme an Weiterbildung zu entwickeln und insbesondere die Inklusion von Geringqualifizierten sicherzustellen.

Für Unternehmen und Arbeitnehmende ist Microlearning ein neues Instrument, das auf unterschiedliche Bedürfnisse zugeschnitten ist und die allgemeine Zugänglichkeit verbessert. Über Microcredentials ist die Anerkennung und Validierung von Kompetenzen, die durch Microlearning erworben wurden, möglich (vgl. Cedefop 2023; OECD 2023). Das Cedefop (2023) und die OECD (2023) heben den engen Zusammenhang zwischen Microcredentials, Lernergebnissen und dem Arbeitsmarkt hervor. Nationale Zertifizierungssysteme, die auf den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) abgestimmt sind, erleichtern die Standardisierung und Transparenz erworbener Kompetenzen und verbessern die Anerkennung von Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt. Zwar hebt die OECD (2023) das Potenzial von Microcredentials für die Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit von Arbeitskräften und die Behebung von Qualifikationslücken hervor, ihre unmittelbaren Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt lassen sich jedoch nicht nachweisen. Im Gegensatz dazu betont das Cedefop (2023) den Wert von Microcredentials für Arbeitgeber, da sie die Weiterbildung und Umschulung für Beschäftigte erleichtern. Microlearning als flexibler und zielgerichteter Lernansatz gilt als effektive Methode, um diese Nachweise zu erbringen und Qualifikationsdefizite zu beheben, insbesondere in sich schnell entwickelnden Arbeitsmärkten. Doch wie weit verbreitet sind diese Ansätze bislang auf dem italienischen Arbeitsmarkt?

Zu diesem Zweck analysieren wir in einem ersten Schritt Survey-Daten von INDACO-Unternehmen 2022 und beleuchten dabei Microlearning-Trends in italienischen Unternehmen. In einem zweiten Schritt erweitern wir die Analyse um die Perspektive der Beschäftigten und stützen uns dabei auf Daten aus »INDACO-Erwachsene« (vgl. Infokasten).

Digitale Bildungsangebote und die Einführung von Microlearning – Trends in italienischen Unternehmen

Der Wandel hin zu einer modularisierten beruflichen Weiterbildung wurde in der INAPP-Befragung »INDACO-Unternehmen« deutlich. Sie zeigt, dass insbesondere seit Beginn der Pandemie Unternehmen immer häufiger Microlearning einsetzen. Dieser Paradigmenwechsel hin zum Microlearning war eine Reaktion auf Veränderungen in den Unternehmen, die durch das Arbeiten im Homeoffice vorangetrieben wurden (vgl. Pedone 2024).

Der Einsatz von Microlearning (vgl. Abb. 1) variiert je nach Unternehmensgröße: Bei Großunternehmen (über 250 Beschäftigte) liegt er mit 22,4 Prozent mehr als dreimal so hoch wie bei Kleinstunternehmen (7,3%). Zudem ist Microlearning im Nordwesten (8,1%) stärker verbreitet als in der Landesmitte und im Süden (6,5%), was auf eine Konzentration technologisch fortgeschrittener Unternehmen in industrialisierten Regionen zurückzuführen ist (vgl. hierzu auch die Werte zum Einsatz je nach technologischer Neuerung in Abb. 1). Diese Unterschiede in Bezug auf die geografische Lage und Unternehmensgröße deuten darauf hin, dass kleinere Unternehmen und solche in strukturschwachen Gebieten aufgrund begrenzter

Die INDACO-Umfragen

Die Befragungen zum Wissen in Unternehmen (INDACO) werden vom Nationalen Institut für politische Analysen (INAPP) durchgeführt.

INDACO-Unternehmen (»Befragung zum Fachwissen in Unternehmen« INDACO/CVTS)

- Ziel: Erhebung von Daten zur beruflichen Weiterbildung in italienischen Unternehmen
- Methode: CAWI/CATI (Computer Assisted Web/Telephone Interviewing)
- Stichprobe: 20.000 italienische Unternehmen, repräsentativ nach Region, Größe und Wirtschaftszweig
- Umfragezeitraum: September bis Dezember 2022
- Bezugsjahr: 2021
- Finanzierung: Europäischer Sozialfonds (ESF) und nationale Fonds (Arbeitsministerium)
- Erhebungsbereich: aktive Unternehmen mit mindestens sechs Beschäftigten (347.905 Unternehmen, 10,2 Millionen Beschäftigte)
- Stichprobenplan: einstufige geschichtete probabilistische Stichprobe

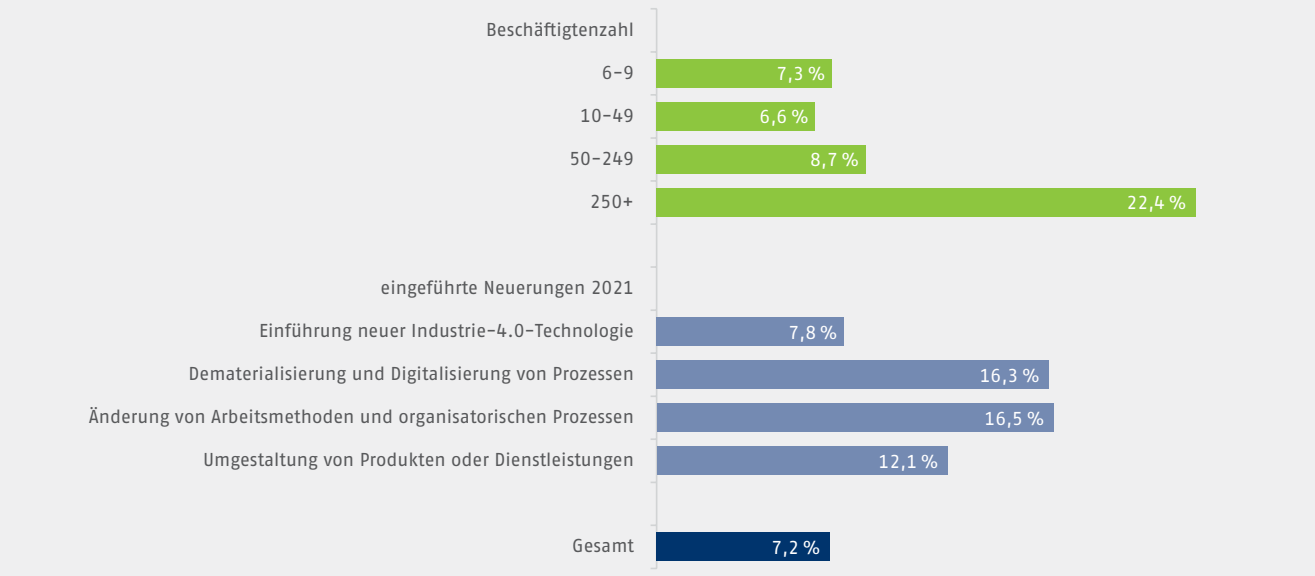
INDACO-Erwachsene (»Befragung zum Lernverhalten von Erwachsenen« INDACO/AES)

- Ziel: Einschätzungen der Teilnahme italienischer Erwachsener an formalen, nicht-formalen und informellen Bildungsmaßnahmen
- Methode: CATI (Computer Assisted Telephone Interviewing)
- Stichprobe: 40.000 italienische Erwachsene repräsentativ nach Region, Alter, Bildungsniveau und Geschlecht
- Umfragezeitraum: 2023
- Bezugsjahr: 2022
- Finanzierung: Europäischer Sozialfonds (ESF) und nationale Fonds (Arbeitsministerium)
- Erhebungsbereich: 35,817 Millionen Personen
- Stichprobenplan: Stratifizierte Quotenauswahl

Weitere Informationen: www.inapp.gov.it/rilevazioni/rilevazioni-periodiche; https://oa.inapp.gov.it/handle/20.500.12916/4591

[1] vgl. https://doi.org/10.2908/TRNG_AES_100 (Teilnahme an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen nach Geschlecht. 2022)

Abbildung 1
Unternehmen mit mindestens sechs Beschäftigten, die im Jahr 2021 Microlearning eingesetzt haben, nach Anzahl der Beschäftigten und eingeführten Innovationen (% aller Unternehmen)



Quelle: INAPP (2024), INDACO-Unternehmen, 2022; n = 1.440

Ressourcen und einer mangelhaften digitalen Infrastruktur Schwierigkeiten haben, innovative Lernstrategien zu nutzen.

Bei Unternehmen, die Microlearning einsetzen, sind digitale Module zum Selbstlernen das gängigste Konzept. Die Beschäftigten können während der Arbeitszeit im Rahmen eines strukturierten Programms nach eigenem Zeitplan lernen.

Abbildung 2 (S. 46) verdeutlicht, dass Unternehmensvertreter/-innen Microlearning im Allgemeinen positiv gegenüberstehen. In der Regel schätzen sie die Effektivität von Microlearning bei der Bewältigung spezifischer Herausforderungen. Microlearning bietet den Vorteil, dass Beschäftigte sich schnell spezifische Kompetenzen aneignen können, ohne ihre Arbeitstätigkeit wesentlich zu unterbrechen. Darüber hinaus wird Microlearning als wertvolle Ergänzung zu herkömmlichen Bildungsmaßnahmen angesehen und sollte stärker in bestehende Programme zur Kompetenzentwicklung integriert werden. Außerdem schätzen Unternehmen die Praktikabilität und Flexibilität von Microlearning: Es ist in verschiedenen Formaten, auch online, verfügbar und asynchron zugänglich, sodass es den Berufstätigen die Vereinbarkeit von Arbeit und privaten Verpflichtungen erleichtert. Letztendlich scheint Microlearning den spezifischen Qualifikationsbedarf von Unternehmen effektiv zu decken, da Kompetenzlücken schnell geschlossen und die Wettbewerbsfähigkeit und Effizienz der Unternehmensabläufe verbessert werden.

Ergänzend zur Perspektive der Unternehmen unterstreichen die Ergebnisse der Befragung INDACO-Erwachsene (2022) die Relevanz von Microlearning und Microcredentials in der beruflichen Weiterbildung. Sie zeigen, dass Microlearning je nach Bildungsniveau und Erwerbsstatus unterschiedlich genutzt wird (vgl. Tab. 1), wobei Personen mit Hochschulabschluss (24,9 %) am stärksten vertreten sind. Bemerkenswert ist, dass Erwerbstätige die höchste Teilnahmequote (18,1 %) aufweisen, was darauf hindeutet, dass Microlearning besonders für diejenigen attraktiv ist, die bereits im Berufsleben stehen. Erwachsene mit niedrigem Bildungsniveau nutzen Microlearning weniger.

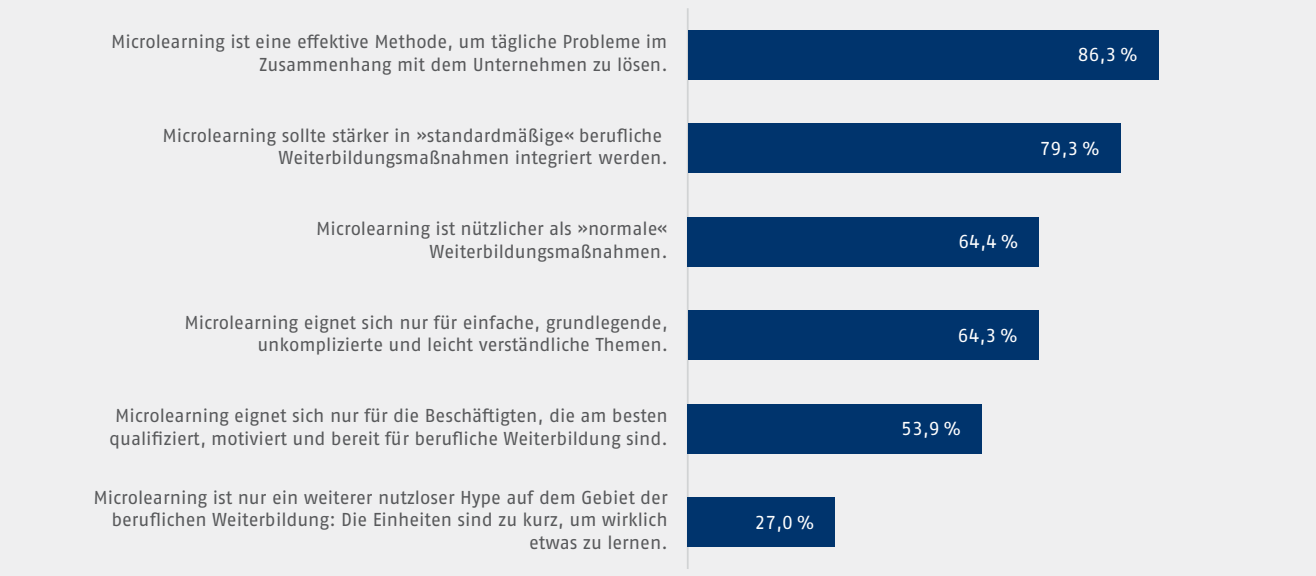
Darüber hinaus zeigt sich, dass Microlearning auch aus Sicht der Beschäftigten als effektiv wahrgenommen wird: 77,6 Prozent der Befragten bestätigen, es sei eine effektive Lösung für Herausforderungen am Arbeits-

Tabelle 1
Erwachsene im Alter von 18 bis 64 Jahren, die 2022 Microlearning genutzt haben, nach Bildungsniveau und Erwerbsstatus (% in Bildungsniveau)

Erwerbsstatus	Bildungsniveau			Insgesamt
	Niedrig	Mittel	Hoch	
Erwerbslos	14,8	12,0	22,3	14,5
Nicht aktiv	9,9	14,7	25,6	14,7
Erwerbstätig	11,8	17,0	25,3	18,1
Insgesamt	11,8	15,5	24,9	16,7

Quelle: INAPP (2024), INDACO-Erwachsene, 2022, n = 6.680

Abbildung 2
Einschätzungen zum Einsatz von Microlearning aus Sicht der Unternehmen mit mindestens sechs Mitarbeitenden im Jahr 2021 (% aller Unternehmen)



Quelle: INAPP (2024), INDACO-Unternehmen, 2022, n = 1.440

platz (vgl. Tab. 2). Die Daten zeigen auch, dass sich Beschäftigte eine stärkere Integration von Microlearning in traditionelle Bildungsmaßnahmen wünschen (72,6 %) und dass ihre Arbeitgeber dem Microlearning mehr Bedeutung beimessen (56,8 %). Interessanterweise bestätigen zwar 53,2 Prozent der Befragten, dass eine standardisierte Zertifizierung für Microlearning für die berufliche Weiterentwicklung von Nutzen sein könnte, der Wert deutet jedoch darauf hin, dass weitere Anstrengungen erforderlich sein könnten, um die Bekanntheit und Vertrauenswürdigkeit von Microcredentials zu verbessern. Bemerkenswert ist, dass die Einschätzungen der Erwachsenen mit niedrigem Bildungsniveau nicht grundlegend von den Durchschnittswerten insgesamt abweichen. Diese Erkenntnisse bekräftigen die Auffassung, dass Microlearning und Microcredentials Schlüsselinstrumente zur Förderung von Weiterbildung und Umschulung von Beschäftigten sein können, um Kompetenzlücken zu schließen und lebenslanges Lernen zu fördern.

Zukunftsperspektiven für die Integration von Microcredentials in das italienische Berufsbildungssystem

Microcredentials ergänzen das Microlearning, indem mit ihnen die erworbenen Kompetenzen validiert und so deren Anerkennung und Übertragbarkeit verbessert werden. Gemeinsam bieten sie eine flexible Antwort auf das Missmatch zwischen Qualifikationsangebot und -nachfrage und entsprechen europäischen Transparenzzielen. Mit

Tabelle 2
Bedeutung von Microlearning in der Einschätzung von Erwachsenen im Alter von 18 bis 64 Jahren nach Bildungsniveau (% des Bildungsniveaus)

Einschätzungen	Bildungsniveau			Insgesamt
	Niedrig	Mittel	Hoch	
Microlearning ist ein effektiver Weg, die Herausforderungen meiner täglichen Arbeit anzugehen.	71,4	80,2	76,9	77,6
Microlearning ist nützlicher als Schulungsmaßnahmen, die als »Standard« gelten.	51,1	55,4	50,3	53,0
Microlearning sollte besser in Schulungsmaßnahmen, die als »Standard« gelten, integriert werden.	63,9	73,2	76,1	72,6
Das Unternehmen, für das ich arbeite, sollte dem Microlearning mehr Bedeutung beimessen.	45,2	60,2	57,0	56,8
Eine einheitliche Zertifizierung für Microlearning würde mir eine bessere berufliche Weiterentwicklung ermöglichen.	48,3	55,6	52,0	53,2

Quelle: INAPP (2024), INDACO-Erwachsene, 2022, n = 6.680

dem italienischen Erlass »Piano Nuove Competenze – Transizioni«[2] wurde ein Rechtsrahmen für Microcredentials geschaffen, der ihre Integration in das nationale Qualifikationssystem erleichtert und so die nationale und internationale Anerkennung von Kompetenzen verbessert. Mit Inkrafttreten des Ministerialerlasses vom 9. Juli 2024[3] und durch die Einbeziehung neuer Stakeholder (berufsübergreifende Fonds für Weiterbildung, Nationale Vereinigung der Handelskammern und Sviluppo Lavoro Italia[4]) wird die Anerkennung und Zertifizierung von Kompetenzen im nicht-formalen Bereich in Italien ausgeweitet und so die Inklusion des Bildungssystems gestärkt. Der Zertifizierungsprozess besteht aus vier Phasen – Feststellung der Kompetenzen, Dokumentierung der Nachweise, Bewertung der Fähigkeiten und formelle Anerkennung – und sorgt so für Transparenz und die Einhaltung der europäischen und OECD-Standards.

Der regulatorische Kontext von Microcredentials unterstreicht ihren Wert als Transparenzinstrument und für die Zertifizierung von Kompetenzen. Er fördert die individuelle Kompetenzentwicklung und hilft Italien dabei, sich an den Zielen des europäischen Arbeitsmarkts auszurichten. Ihr volles Potenzial kann jedoch nur durch Standardisierung, verstärkte Wahrnehmung und Integration in bestehende Qualifikationsrahmen ausgeschöpft werden. ◀

[2] vgl. Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali Piano nuove competenze-Transizioni. Decreto 30 marzo 2024, GU n.120, 24 maggio 2024

[3] vgl. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali Disciplina dei servizi di individuazione, di validazione e di certificazione delle competenze relativi alle qualificazioni di titolarità del Ministero del lavoro e delle politiche sociali. Decreto 9 luglio 2024, GU n. 185, 8 agosto 2024b

[4] Eine italienische Agentur des Arbeitsministeriums www.sviluppolavoroitalia.it/it/societ%C3%A0

Übersetzung aus dem englischen Original: Sabine Lodge, GlobalSprachTeam, Berlin. Englische Fassung unter: www.bwp-zeitschrift.de/205649

LITERATUR

Cedefop: Microcredentials for labour market education and training. First look at mapping microcredentials in European labour-market-related education, training and learning: take-up, characteristics and functions. Cedefop research paper 87/2022. URL: http://data.europa.eu/doi/10.2801/351271

Cedefop: Microcredentials for labour market education and training: Microcredentials and evolving qualifications systems. Cedefop research paper 89/2023. URL: http://data.europa.eu/doi/10.2801/566352

INAPP: La formazione continua e l'apprendimento degli adulti: contesto, scenari e monitoraggio delle policy. INAPP-Bericht. Rom 2024, S. 171–197, URL: https://oa.inapp.gov.it/server/api/core/bitstreams/e19e5143-ee41-49fa-8fdd-1c0b989b38c7/content

OECD: Micro-credentials for lifelong learning and employability. Uses and possibilities. OECD Education Policy Perspectives 66/2023. URL: https://doi.org/10.1787/9c4b7b68-en

OECD: Understanding Skill Gaps in Firms. Results of the PIAAC Employer Module. Paris 2024. URL: https://doi.org/10.1787/b388d1da-en

Pedone, A.: Continuing Training in the Digital Era: Microlearning, Microcredentials, and Digital Badges – Challenges and Perspectives. In: Qtimes 16 (2024) 1, S. 123–134. URL: https://doi: 10.14668/QTimes_16111

(All Links: Stand 16.04.2025)

Anzeige

Berufsbildungsforschung

Der referierte Sammelband geht der Frage nach, welche Wirkung Ergebnisse der Berufsbildungsforschung entfalten. Dazu werden verschiedene Wirkungsfelder in den Blick genommen: die Praxis, die Politik und die Berufsbildungsforschung selbst. Aufgezeigt wird, welche Interdependenzen zwischen den drei Bereichen entstehen und wodurch wirksame Transferbeziehungen und -mechanismen gekennzeichnet sind.

B. Rödel, H. Ertl, S. Liebscher: Berufsbildungsforschung. Rezeption – Translation – Transfer. Bonn 2025.

Kostenloser Download:
www.bibb.de/dienst/publikationen/de/20158

Literaturauswahl Europäische Transparenzinstrumente

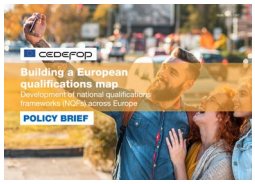
MONOGRAFIEN UND PAPER

The Union of Skills

Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Brüssel, 05.03.2025 COM (2025) 90 final. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=celex:52025DC0090

Mit der »Union of Skills« legt die neue Beschäftigungskommissarin Roxana Mînzatu Ihr Arbeitsprogramm für die nächsten fünf Jahre vor. Vorgestellt wird ein Ansatz, der die Bildungs- und Beschäftigungspolitik kombiniert und eine gemeinsame Vision zur Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit der EU entwickelt. Vorgesehen sind vier Aktionsbereiche: Förderung von Innovation, Dekarbonisierung, Vorsorge sowie Demokratie und sozialer Fairness. Im Fokus des Papiers stehen die Aus- und Weiterbildung, Stärkung des MINT-Bereichs und eine verbesserte Anerkennung von Abschlüssen. In diesem Kontext wird u. a. eine »Skills Portability Initiative« angekündigt, die eine bessere Übertragbarkeit von Qualifikationen leisten soll.

Building a European qualifications map. Development of national qualifications frameworks (NQFs) across Europe



Cedefop: Policy Brief. Luxemburg 2024. URL: www.cedefop.europa.eu/files/9191_en.pdf.

Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) für lebenslanges Lernen hat wesentlich dazu beigetragen, die Transparenz, Vergleichbarkeit und Übertragbarkeit von Qualifikationen in ganz Europa zu erhöhen. Er hat auch die Entwicklung von lernergebnisbasierten nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) in den meisten der 41 am EQR-Prozess beteiligten Länder ausgelöst. Das Kurzdossier stützt sich in erster Linie auf Informationen aus dem europäischen Verzeichnis der NQR des Cedefop, das 2023 gemeinsam mit der Europäischen Kommission und der Europäischen Stiftung für Berufsbildung (ETF) aktualisiert wurde. (Text in engl. Sprache)

Transparency and transferability of learning outcomes: a 20-year journey. Analysis of developments at European and national level

Cedefop: Research paper. Luxemburg 2024. URL: www.cedefop.europa.eu/files/5609_en.pdf

Die Veröffentlichung gibt einen Überblick über europäische politische Initiativen von 2000–2020, die darauf abzielen, die Transparenz und Übertragbarkeit von Lernergebnissen zu verbessern. In der Studie werden sämtliche Bereiche der allgemeinen und beruflichen Bildung betrachtet und die Kohärenz und Wirkung der EU-Initiativen bewertet. Die Ergebnisse zeigen zunehmende Synergien zwischen den Initiativen, insbesondere bei jenen, die durch den Lernergebnisansatz unterstützt werden. Darüber hinaus werden weitere Möglichkeiten zur Stärkung der europäischen Zusammenarbeit aufgezeigt: Dazu zählen eine stärkere Betonung der Lernergebnisse, eine zunehmende Aufmerksamkeit für das Lernen außerhalb formaler Rahmenbedingungen, die Förderung der politischen Abstimmung, die Förderung transparenter Qualifikationen und das Eintreten für flexible Lernwege. (Text in engl. Sprache)

ETF Policy Briefing. Evidence, Practice & Advice for Policy Maker – Better recognition of qualifications

European Training Foundation (ETF): Policy Briefing. Turin 2024. URL: www.etf.europa.eu/sites/default/files/2024-08/Recognition%20of%20qualifications.pdf

Welche Stellen wenden welche Verfahren bei der Anerkennung von Qualifikationen aus anderen Ländern an? Wie könnten diese Verfahren verbreitet, unterstützt und verbessert werden? Welchen Zweck und Nutzen hat die Anerkennung für die verschiedenen Parteien? Das Papier gibt Antworten und beschreibt und vergleicht außerdem die Anerkennungspraktiken in verschiedenen Bildungsbereichen (Berufsbildung, Hochschulbildung) sowie in den reglementierten Berufen; es zeigt die Hindernisse auf, die einer effizienten Anerkennung im Wege stehen, und gibt Empfehlungen. (Text in englischer Sprache)

ETF Policy Briefing. Evidence, Practice & Advice for Policy Maker – Network of national qualifications databases. Building trust in skills and qualifications of non-EU-countries

European Training Foundation (ETF): Policy Briefing. Turin 2024. URL: www.etf.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/network-national-qualifications-databases

Die wachsende Nachfrage nach dem Austausch und Zugang zu Informationen über Qualifikationen erfordert Transparenz und Zusammenarbeit zwischen Organisationen und Ländern. Die ETF hat das Netzwerk der nationalen Qualifikationsdatenbanken ins Leben gerufen, um die Nachbarländer der EU und die Länder in Zentralasien bei der Entwicklung ihrer nationalen Datenbanken zu unterstützen und die Vergleichbarkeit von Qualifikationen zwischen den Ländern zu ermöglichen. Dieses Briefing gibt

urn:nbn:de:0035-bwp-25248

Aufschluss über die Rolle von Qualifikationsdatenbanken. (Text in engl. Sprache)

BEITRÄGE IN ZEITSCHRIFTEN UND SAMMELBÄNDEN

Der Europass als Kompass für den Weg in die Arbeitswelt

F. Bopp, I. Götte. In: BWP 53 (2024) 3, S. 42–43. URL: www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/19802
Der Europass ist ein kostenfreies Angebot der EU für Bewerbung, Jobsuche und die Dokumentation von Kompetenzen. Das Instrument bietet verschiedene Tools, die die Menschen in Europa dabei unterstützen, die eigenen Kompetenzen und Qualifikationen einzuschätzen und darzustellen. Gleichzeitig finden im Europass Datenmodelle und Taxonomien Anwendung, die auf die Bildungssysteme an sich wirken. Der Beitrag skizziert die Entwicklung des Europasses, erläutert die einzelnen Komponenten und bietet einen Ausblick auf künftige Entwicklungen.

Individuelle Lernkonten und Microcredentials. EU-Bildungsinitiativen zwischen Vision und Wirklichkeit

E. Vanderheiden. In: Erwachsenenbildung 70 (2024) 1, S. 14–16. URL: https://doi.org/10.13109/erbi-2024-700105
Die EU hat im Jahr 2020 Maßnahmen ergriffen, um die Weiterbildungsbeteiligung in Europa zu erhöhen. Die Kommissionsempfehlung hat der Rat der Europäischen Kommission 2022 übernommen. Auch die Mitgliedstaaten haben sich dieser Entscheidung angeschlossen und setzen die entsprechenden Bestandteile bis 2025 um. Ausgerichtet ist diese Empfehlung auf die Einrichtung sogenannter individueller Lernkonten und die Einführung von Microcredentials. Diese beiden Konzepte werden vorgestellt und kritisch beleuchtet.

Die Nationale Koordinierungsstelle für die Europäische Agenda Erwachsenenbildung. Förderung der Bildung im Erwachsenenalter durch eine europäische Zusammenarbeit

S. Kaufhold. In: Erwachsenenbildung EB 70 (2024) 1, S. 10–13
Die Europäische Agenda Erwachsenenbildung ist ein Schlüsselelement der europäischen Bildungsstrategie, die darauf abzielt, Lernmöglichkeiten für alle Bürger/-innen zu verbessern. Um die Umsetzung dieser Agenda auf nationaler Ebene zu gewährleisten, wurde die Nationale Koordinierungsstelle Europäische Agenda für Erwachsenenbildung ins Leben gerufen. Der Beitrag gibt einen Überblick über ihre Arbeit und zeigt ihre Bedeutung für die Erwachsenenbildung auf.

Europäische Strategien für berufliche Bildung und Qualitätssicherung – Das Beispiel Micro-Credentials

H. Sabbagh. In: Berufliche Rehabilitation 36 (2022) 1, S. 6–17. URL: www.deqa-vet.de/dokumente/pdf/Artikel_final%2022080_BAG%20BBW_BRO_Berufl-Reha_01-2022-IS_HelenaSabaggh.pdf
Obwohl die Entscheidungsbefugnisse für bildungspolitische Themen eindeutig bei den Mitgliedstaaten liegen und die EU in diesem Politikbereich nur koordinierend und unterstützend agieren darf, vermag es die EU dennoch, politische Gestaltungskonzepte voranzutreiben. Dieser Beitrag will allein die sich in der Pandemie dynamisierten EU-Aktivitäten im Bereich der beruflichen Bildung beleuchten, wobei die Einzelinitiative der Microcredentials beispielhaft in den Fokus gesetzt wird.

Transversal and transferable abilities. Understanding worker agency in contemporary advanced economies

Ch. Winch. In: Th. Dreissinger; D. Frommberger; Ph. Grollmann; U. Lauterbach; M. Pilz; Th. Schröder; G. Spöttl (Hrsg.): Vergleichende Berufsbildungsforschung – Ergebnisse und Perspektiven aus Theorie und Empirie. Jubiläumsausgabe des Internationalen Handbuchs der Berufsbildung. Bonn 2022, S. 361–373. URL: www.bibb.de/dienst/publikationen/de/18171
Kompetenz am Arbeitsplatz umfasst mehr als nur die Ausübung von Fertigkeiten. Von den Beschäftigten wird erwartet, dass sie Probleme lösen, ihre Arbeit planen, koordinieren, kommunizieren und bewerten sowie Projekte managen. Darüber hinaus wird erwartet, dass sie unabhängig handeln und denken. Gemeinsam fließen diese Fähigkeiten in eine übergreifende berufliche Kompetenz ein. Doch wie kann man diese Kompetenzen beschreiben, ohne auf eine reduzierende Beschreibung in Form von Fertigkeiten zurückzugreifen? Die Veröffentlichung gibt Antworten auf diese Fragen. (Text in engl. Sprache)

Weitere Literaturhinweise finden Sie in der Auswahlbibliografie »Der europäische Berufsbildungsraum« URL: **https://res.bibb.de/vet-repository/AB_EuropaV17** (Stand März 2025)

(zusammengestellt von Karin Langenkamp und Markus Linten, beide BIBB)

(Alle Links: Stand 16.04.2025)

Warum sich Pflegeeinrichtungen gegen die Ausbildung entscheiden

Normann Müller
Dr., wiss. Mitarbeiter im BIBB
normann.mueller@bibb.de

Anne Caspers
wiss. Mitarbeiterin im BIBB
anne.caspers@bibb.de

Die Berichte zum künftigen Fachkräftebedarf in der Pflege überschlagen sich. Neben der Anwerbung von Pflegefachpersonen aus dem Ausland ist die inländische Ausbildung der Grundstein, um den Bedarf an Fachkräften zu decken. Es bilden aber längst nicht alle Betriebe Pflegefachfrauen und -männer aus. Der Beitrag stellt dar, welche Gründe Pflegeeinrichtungen für ihre Ausbildungsabstinenz nennen und was aus ihrer Sicht dennoch *für* die Ausbildung von Pflegefachfrauen und -männern spricht. Außerdem werden die Einstellungen von nicht ausbildenden und ausbildenden Einrichtungen bezüglich der generalistischen Pflegeausbildung verglichen.

Der Pflege fehlen Fachkräfte

Der Fachkräftemangel ist in vielen Berufsfeldern präsent, aber in kaum einem anderen Bereich scheinen sich – mit Blick auf die alternde Gesellschaft – der Bedarf und das Angebot an Fachkräften so diametral gegenläufig zu entwickeln wie in der Pflege (vgl. Zika u. a. 2022). Hauptursache ist die bekannte demografische Entwicklung mit einer Kombination aus einem Nachwuchsmangel infolge sinkender Geburtenraten und der zunehmenden Zahl pflegebedürftiger Menschen. In dieser Situation stellt sich die Frage, was Einrichtungen trotzdem davon abhält, Pflegefachpersonen auszubilden, und ob es Ansatzpunkte gibt, um Anreize für die Aufnahme einer Ausbildungstätigkeit zu setzen.

Mohr/Troltsch/Gerhards (2015) diskutieren diese Frage für duale Ausbildungsberufe nach BBiG/HwO anhand von Daten des BIBB-Qualifizierungspanels. Neben dem Nachwuchsmangel, der durch die demografische Entwicklung und eine gestiegene Studierneigung bedingt ist, identifizieren sie drei zentrale Begründungsmuster für Ausbildungsabstinenz, die allerdings nicht überlappungsfrei sind, sondern die Hauptargumente verdichten: Ein knappes Drittel der nicht ausbildenden Betriebe führe demnach bewerberbezogene Gründe an, ein gutes Drittel eine negative Kosten-Nutzen-Abwägung (die z. B. durch gestiegene Ausbildungsvergütungen bedingt sein kann), und ein gutes Drittel sehe (z. B. aus betriebsstrukturellen Gründen) keinen Bedarf an selbst ausgebildeten Fachkräften.

Die von Mohr/Troltsch/Gerhards (2015) unterschiedenen zentralen Begründungmuster liefern erste hilfreiche Ansatzpunkte. Für ein fundierteres Verständnis, warum sich Einrichtungen gegen eine Ausbildung von Pflegefachpersonen entscheiden, ist jedoch eine Betrachtung konkreter und mitunter branchenspezifischer Gründe essenziell. In der vorliegenden Untersuchung zur Ausbildungsabstinenz in der Pflege hat das BIBB nicht ausbildende Pflegeeinrichtungen zur Thematik befragt und füllt damit eine Lücke: Eine andere Erhebung bei dieser Zielgruppe ist dem Autorenteam nicht bekannt.

Für die Pflege ist die Fragestellung, warum Einrichtungen nicht ausbilden, auch deshalb von aktuellem Interesse, weil erst 2020 die Pflegefachausbildung reformiert wurde: Die bisherigen Ausbildungsgänge in der Altenpflege und (Kinder-)Krankenpflege wurden in der generalistischen Pflegeausbildung zusammengefasst. Ein gesonderter Abschluss in der Alten- oder Kinderkrankenpflege ist nur noch unter der Voraussetzung eines entsprechenden Vertiefungseinsatzes im dritten Ausbildungsjahr möglich. Durch die Reform soll die Qualität der Pflege steigen, die Attraktivität des Berufs zunehmen und mehr Flexibilität im Einsatz von ausgebildeten Pflegefachpersonen zwischen verschiedenen Versorgungsbereichen ermöglicht werden.[1]

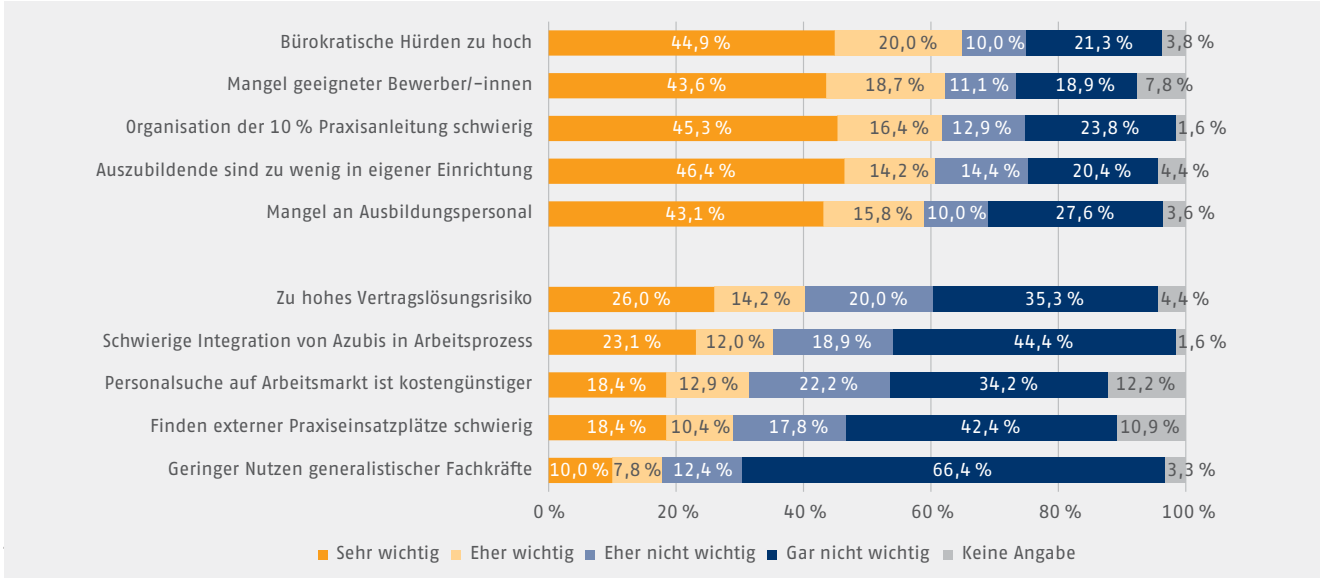
Das BIBB hat 450 nicht ausbildende Pflegeeinrichtungen befragt

Bei der Befragung nicht ausbildender Pflegeeinrichtungen handelt es sich um eine Sondererhebung zum BIBB-Pflegepanel. Im BIBB-Pflegepanel werden jährlich rund 5.000 Ausbildungseinrichtungen (konkret die Einrichtungsleitungen) wiederholt zur Pflegeausbildung befragt. An der von Oktober bis November 2024 durchgeführten *Sondererhebung* nahmen zusätzlich 450 nicht ausbildende Einrichtungen teil. Diese Einrichtungen waren aus der Stichprobe des BIBB-Pflegepanels (2024) herausgefallen, weil

[1] vgl. www.bundesgesundheitsministerium.de/pflegeberufegesetz/faq-pflegeberufegesetz.html

urn:nbn:de:0035-bwp-25250

Abbildung 1
Ausgewählte Gründe gegen eine Ausbildung von Pflegefachpersonen aus Sicht der nicht ausbildenden Einrichtungen (n = 450)



sie im Jahr 2023 keine Pflegefachausbildung angeboten hatten. Wenn dies auch im Jahr 2024 noch zutraf, wurden die Einrichtungen in der Sondererhebung befragt.

Themen der telefonischen Kurzbefragung (CATI) waren Gründe für die Ausbildungsabstinenz sowie Argumente, die aus Sicht der befragten Einrichtungen gleichwohl *für* die Ausbildung von Pflegefachpersonen sprechen. Zudem wurden Einstellungen zur reformierten Pflegeausbildung abgefragt.

Unter den 450 befragten Einrichtungen befinden sich 375 ambulante Pflegedienste. Ihr Anteil ist so hoch, weil sie generell deutlich seltener Pflegefachpersonen ausbilden als Einrichtungen der stationären Langzeitpflege (im Weiteren vereinfachend: Pflegeheime). Bei den übrigen nicht ausbildenden Einrichtungen handelt es sich im Wesentlichen um Pflegeheime, teils mit angeschlossenem Pflegedienst. Es konnten nur sieben nicht ausbildende Krankenhäuser befragt werden. Da nicht bekannt ist, wie sich die nicht ausbildenden Einrichtungen hinsichtlich ihrer Art in der Grundgesamtheit verteilen, erhebt die Sondererhebung keinen Repräsentativitätsanspruch.

Etwa ein Viertel der Einrichtungen sind kleine Einrichtungen mit maximal 50 betreuten Patientinnen und Patienten/Betten. Ihr Anteil ist geringfügig höher als in der Stichprobe der ausbildenden Einrichtungen des BIBB-Pflegepanels (vgl. Hofrath/Meng/Dorin 2024, S. 34).

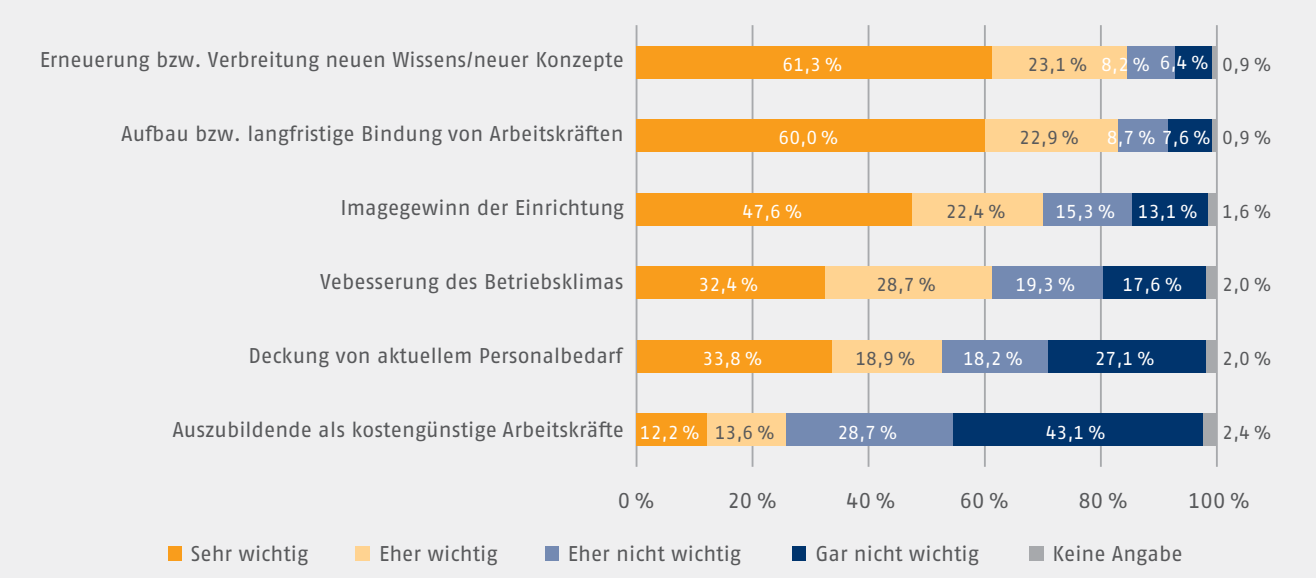
Der überwiegende Anteil der befragten Einrichtungen (ca. drei Viertel) hat bereits Erfahrungen mit der Pflegeausbildung oder plant das Angebot einer Pflegeausbildung: 19 Prozent der Einrichtungen bieten aktuell eine Pflegeassistenzausbildung an und verfügen somit über Ausbildungserfahrungen in der Pflege. Ein gutes Drittel (34 %) plant konkret, die Fach- oder Assistenzausbildung in Zukunft anzubieten. Ein Fünftel (20 %) verfügt über frühere Erfahrungen mit Pflegeausbildungen und zwölf Prozent der Einrichtungen bieten aktuell andere Berufsausbildungen (überwiegend in anderen Gesundheitsberufen) an oder betreuen Auszubildende anderer Einrichtungen bei ihren Praxiseinsätzen. Nur 15 Prozent gaben an, weder irgendeine Ausbildungserfahrung zu haben noch eine Pflegeausbildung zu planen. Dies belegt, dass viele der befragten Einrichtungen trotz ihrer aktuellen Abstinenz die Pflegefachausbildung nicht grundsätzlich ablehnen.

Einrichtungen beklagen kurze Verweilzeiten der Auszubildenden in der Einrichtung

Abbildung 1 illustriert die fünf wichtigsten und unwichtigsten von den Einrichtungen angegebenen Gründe, im Jahr 2024 keine Ausbildung von Pflegefachfrauen/-männern anzubieten.

Neben den bereits genannten Problemen, überhaupt geeignete Auszubildende zu finden, werden vor allem »bürokratische Hürden« als Grund gegen die Ausbildung von Pflegefachpersonen genannt. Unabhängig davon sehen die Einrichtungen auch in dem Erfordernis, eine strukturierte Praxisanleitung im gesetzlich geforderten Umfang von zehn Prozent der Arbeitszeit zu gewährleisten, ein Ausbildungshemmnis. Es wurde in der Befragung als separates Item erfasst. Ein weiteres wichtiges Argument gegen die Ausbildung ist für die befragten Einrichtungen zudem, dass die Auszubildenden zu wenig Zeit in der eigenen Ein-

Abbildung 2
Argumente für die Ausbildung von Pflegefachpersonen aus Sicht der nicht ausbildenden Einrichtungen (n = 450)



richtung verbringen. Die generalistische Ausbildung sieht Einsätze in verschiedenen Versorgungsbereichen vor, die nicht beim Träger der praktischen Ausbildung stattfinden. Die praktische Ausbildung beim Träger der praktischen Ausbildung umfasst mindestens 1.300 Stunden[2] von insgesamt 2.500 Stunden praktischer Ausbildung. Ökonomische Argumente halten die Einrichtungen hingegen weniger von der Ausbildung ab: Ein möglicher fehlender Nutzen durch die Auszubildenden hat von allen abgefragten Gründen die geringste Bedeutung. Auch das Argument einer kostengünstigeren Suche von bereits ausgebildetem Personal oder das Argument des Vertragslösungsrisikos gehören zu den weniger wichtigen Gründen, nicht auszubilden.

Pflegedienste messen nahezu allen vorgegebenen Gründen mehr Gewicht in ihrer Entscheidung gegen die Pflegefachausbildung bei als Pflegeheime. Besonders deutlich wird das an der Beurteilung bürokratischer Hürden, die von gut 67 Prozent der Pflegedienste als sehr wichtiger oder eher wichtiger Grund angegeben werden (gegenüber 50 % der Pflegeheime). Das Risiko der Abwanderung von ausgebildeten Fachkräften rangiert hinsichtlich seiner Bedeutung insgesamt im Mittelfeld und ist in Abbildung 1 daher nicht dargestellt. Auffällig ist jedoch, dass es von knapp 54 Prozent der Pflegedienste, aber nur von gut 38 Prozent der Pflegeheime als sehr wichtiger oder eher wichtiger Abstinenzgrund genannt wird.

[2] vgl. Pflegeberufe-Ausbildungs- und -Prüfungsverordnung (PflAPrV) § 3 (2) in der Fassung vom 21.11.2024

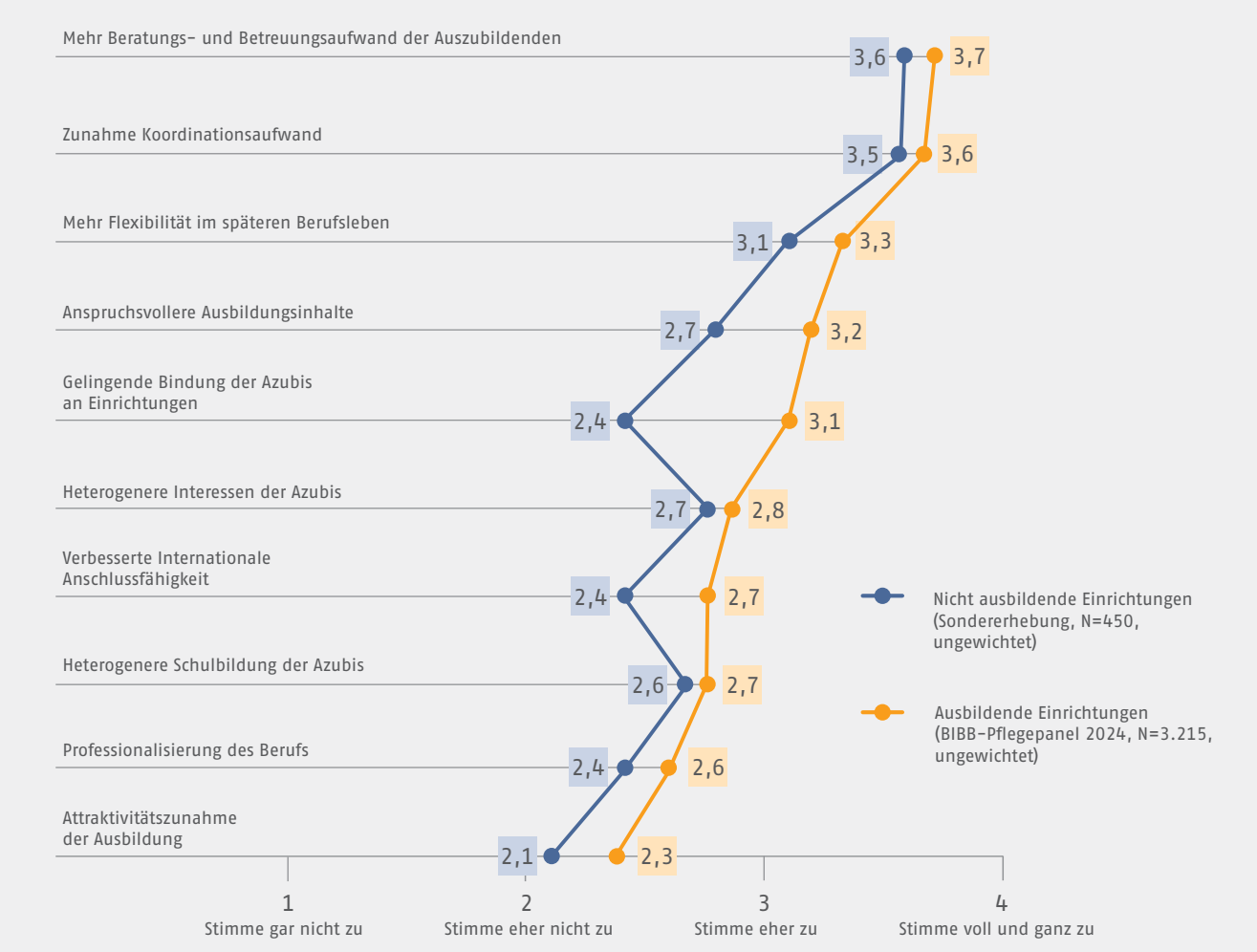
Der Ausbildungsnutzen ist den Einrichtungen durchaus bewusst

Nach möglichen Argumenten *für* ein Ausbildungsengagement befragt, äußern die Einrichtungen eine durchaus positive Wahrnehmung verschiedener Nutzenaspekte (vgl. Abb. 2). Zuvorderst sind es die langfristige Fachkräftesicherung und die mit der Ausbildung verbundene Dissemination neuen Wissens und neuer Pflegekonzepte, die aus Sicht der Einrichtungen für ein Ausbildungsengagement sprechen. Aber nicht wenige Einrichtungen sehen in der Ausbildung auch ein Mittel zur kurzfristigen Personalbedarfsdeckung, wenngleich dieses Argument eine nachgeordnete Rolle spielt. Nur eine Minderheit der Befragten sieht Auszubildende als kostengünstige Arbeitskräfte an. Pflegeheime und Pflegedienste unterscheiden sich kaum in ihren Beurteilungen.

Die Bindung der Auszubildenden an die Einrichtungen gelingt noch nicht ausreichend

Abbildung 3 vergleicht ausgewählte Einschätzungen zur generalistischen Pflegeausbildung von nicht ausbildenden Einrichtungen, die an der Sondererhebung teilgenommen haben, und ausbildenden Einrichtungen aus dem BIBB-Pflegepanel 2024. Beide Gruppen bekamen diesbezüglich die gleichen Fragen gestellt. Die dargestellten Werte repräsentieren mittlere Zustimmungsgrade für jedes abgefragte Item (1 – stimme gar nicht zu; 4 – stimme voll und ganz zu).

Abbildung 3
Zustimmung zu ausgewählten Aussagen zur generalistischen Pflegeausbildung*



*Da beide Stichproben nicht repräsentativ für die jeweiligen Grundgesamtheiten sind, wurde auf Signifikanztests verzichtet. Unterschiede könnten auch auf Stichprobenverzerrungen, insbesondere hinsichtlich der inkludierten Einrichtungsarten (Pflegedienste vs. -heime) beruhen.

Es wird zunächst erkennbar, dass nicht ausbildende Einrichtungen sich generell etwas weniger zustimmend äußern, was auch daran liegt, dass sie sich seltener in der Lage fühlen, entsprechende Angaben zu machen. Vor allem aber zeigt sich, dass sich die nicht ausbildenden Einrichtungen vor allem bei denjenigen Aspekten im Mittel skeptischer äußern, die die möglichen positiven Effekte der Ausbildungsreform thematisieren (z.B. mehr Flexibilität im Berufsleben, anspruchsvollere Ausbildungsinhalte, zunehmende Attraktivität der Ausbildung). Bei den Aspekten, die die Einrichtungen belasten könnten (z.B. zunehmende Heterogenität der Auszubildenden oder Zunahme des Beratungs-, Betreuungs- und Koordinationsaufwands), fallen die Beurteilungen hingegen sehr ähnlich aus wie in der Gruppe der Ausbildungseinrichtungen. Das heißt: Bei den potenziell belastenden Auswirkungen sind sich beide Gruppen weitgehend einig. Die Beurteilungen unterscheiden sich vor allem bei einer möglichen Nutzenzunahme. So stimmen die nicht ausbildenden Einrichtungen deutlich weniger stark den Aussagen zu, dass die Ausbildungsinhalte anspruchsvoller geworden seien oder sich die internationale Anschlussfähigkeit verbessert habe. Besonders auffällig ist, dass die Bindung der Auszubildenden an die Einrichtung trotz wechselnder Einsatzorte als schlechter beurteilt wird.

Bindung der Auszubildenden ist Hauptmotiv für oder gegen eine Ausbildungsbeteiligung

Aus Sicht der Einrichtungen, die keine Pflegefachpersonen ausbilden, gelingt nach Einführung der generalistischen Pflegefachausbildung die Bindung der Auszubildenden an den Träger der praktischen Ausbildung nicht gut. Dieser Befund stimmt mit der Einschätzung dieser Gruppe überein, dass Auszubildende zu wenig Zeit in der eigenen Ein-

richtung verbringen. Da die langfristige Bindung von Auszubildenden an die Stammeinrichtung aus Sicht der nicht ausbildenden Einrichtungen ein Hauptargument für die Ausbildungsbeteiligung ist, erscheint es naheliegend, dass die wahrgenommenen Defizite bei der Bindung der Auszubildenden die Ausbildungsbereitschaft negativ beeinflussen. Möglicherweise verbirgt sich dahinter der Wunsch von ausbildungsabstinenten Einrichtungen nach einer schwerpunktmäßigeren Ausbildung beim Ausbildungsträger. Allerdings ist es gerade ein angestrebtes Ziel der Reform, mehr Flexibilität im Einsatz der Beschäftigten zu schaffen. Hierfür sind praktische Ausbildungsteile in anderen Versorgungsbereichen zwingend erforderlich, die in den Stammeinrichtungen oft nicht angeboten werden können. Daher erscheint es wichtig, den Einrichtungen überzeugende Strategien aufzuzeigen, wie eine gute Bindung der Auszubildenden trotz wechselnder Einsatzorte gelingen kann. Hierzu könnten Beispiele guter Praxis dienen. Zur weiteren Klärung der Gründe gegen die Ausbildung von Pflegefachpersonen wären Längsschnittanalysen hilfreich, die z. B. Erfahrungen der Betriebe mit Vertragslösungen, Übernahmequoten nach abgeschlossenen Ausbildungen und verschiedene Strategien zur Steigerung der Ausbildungsattraktivität und der Bindung an den Arbeitgeber berücksichtigen. Wünschenswert wären auch (qualitative) Analysen, die die spezifischen Herausforderungen in der ambulanten Pflege beleuchten. Die hier vorliegenden Befunde sind uneindeutig. So scheint für Pflegedienste das Risiko einer Abwanderung von Auszubildenden nach ihrem Abschluss ein vergleichsweise wichtiger Grund gegen die Ausbildung zu sein. Allerdings beurteilen sie die Bindung der generalistisch Ausgebildeten an die Stammeinrichtung nicht schlechter als Pflegeheime. ◀

LITERATUR

Hofrath, C.; Meng, M.; Dorin, L.: Monitoring zur Umsetzung der Pflegeausbildungen. Ergebnisse der ersten Erhebungswelle 2022/2023 aus dem BIBB-Pflegepanel. Bonn 2024. URL: www.bibb.de/dienst/publikationen/de/19518

Mohr, S.; Troltsch, K.; Gerhards, C.: Rückzug von Betrieben aus der beruflichen Ausbildung: Gründe und Muster. In: BIBB Report 4 (2015). URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7878

Zika, G.; Schneemann, C.; Zenk, J.; Kalinowski, M.; Maier, T.; Bernardt, F.; Krinitz, J.; Mönnig, A.; Parton, F.; Ulrich, P.; Wolter, M.: Fachkräftemonitoring für das BMAS. Mittelfristprognose bis 2026. In: Forschungsbericht 602 (2022). URL: www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb-602-fachkraeftemonitoring-fuer-das-bmas.pdf?__blob=publicationFile&v=3

(Alle Links: Stand 16.04.2025)

Anzeige

AUSBILDUNG GESTALTEN
16 UMSETZUNGSHILFEN ZUR UNTERSTÜTZUNG DER AUSBILDUNG IN DEN BERUFEN DER BAUWIRTSCHAFT

Ausbildung gestalten

- berufsspezifische Zusammenstellung der relevanten Paragrafen und Ausbildungsinhalte der Verordnung
- Hintergrundinformationen und Übersichtstabellen zur neuen Ausbildungsstruktur
- Übersicht über die Lernfelder
- Erläuterungen zu den Prüfungsvorgaben

kostenloser Download unter: www.bibb.de/de/197828.php

Die BauliG-App: ein digitales Tool zur Sprachförderung für Auszubildende im Berufsfeld Bautechnik

Lesen und Schreiben sind ein Schlüssel zur gesellschaftlichen und beruflichen Teilhabe. Im Rahmen des BMBF-Projekts BauliG wurde ein digitales Lernangebot für Auszubildende der Bauwirtschaft entwickelt, um arbeitsorientiert literale Kompetenzen am Lernort der überbetrieblichen Berufsbildungsstätten (ÜBS) zu fördern.

Zum Hintergrund

Rund 6,2 Millionen Erwachsene in Deutschland gelten nach den Ergebnissen der leo. – Level-One Studie als gering literalisiert, d. h. ihre Lese- und Schreibfähigkeiten übersteigen nicht das Alpha-Level 3 (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2012). Konkret bedeutet dies, dass sie zwar einzelne Sätze lesen und schreiben können, an zusammenhängenden – auch kürzeren – Texten allerdings scheitern. Begrenzte schriftsprachliche Kompetenzen schränken die gesellschaftliche und berufliche Teilhabe ein. So wird beispielsweise das Lesen einfacher schriftlicher Arbeitsanweisungen oftmals zu einer unüberwindbaren Hürde (vgl. Grotlüschen u. a. 2019). Das Baugewerbe gehört nachweislich zu den Branchen, in denen funktionaler Analphabetismus besonders häufig vorkommt (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2012). Und hier setzt das Projekt »(Digitaler) Baukasten für die arbeitsorientierte Förderung literaler Grundkompetenzen in (Ausbildungs-) Berufen der Bauwirtschaft« (BauliG) an (vgl. Infokasten). Ziel ist die Entwicklung eines branchenspezifischen Konzepts zur berufsbezogenen Förderung literaler Kompetenzen.

Adressatinnen und Adressaten von BauliG

BauliG ist im Feld der beruflichen Erstausbildung verortet und richtet sich grundsätzlich an alle Auszubildenden, die eine duale Ausbildung in einem Ausbildungsberuf der Bauwirtschaft absolvieren. Fokussiert wird hier das erste Ausbildungsjahr, die sogenannte berufliche Grundbildung, die als Berufseingangsphase für Auszubildende einen bedeutsamen Schritt des Übergangs hin zu einer erfolgreichen Ausbildung und Berufstätigkeit darstellt. Im Rahmen dieser Ausbildung lernen die Auszubildenden grundlegende Arbeitsschritte in den Bereichen Ausbau, Hochbau und Tiefbau kennen. Entsprechend der Breite des Berufsfelds vereint die Grundbildung insgesamt 16 verschiedene Berufe, darunter z. B. Zimmerer bzw. Zimmerin, Stuckateur/-in, Maurer/-in oder Straßenbauer/-in und Kanalbauer/-in für Infrastrukturtechnik und stellt insoweit ein bedeutsames Berufsfeld dar.

Das Konzept der BauliG-App

Die Projektidee bestand darin, einen digitalen Baukasten in Form einer webbasierten Applikation zu entwickeln, die Auszubildende bei der Entwicklung ihrer Lese- und (Recht-) Schreibkompetenzen unterstützt und in unterschiedlichen Lehr- und Lernzusammenhängen nutzbar ist.

Ausgangspunkt für die inhaltliche Gestaltung des Lernangebots sind im Wesentlichen die Verordnung über die Berufsausbildung in der Bauwirtschaft[1] sowie die sprachlichen

[1] www.gesetze-im-internet.de/bauwiausbv_1999/BJNR110200999.html

BauliG

Förderung: Bundesministerium für Bildung und Forschung

Projektlaufzeit: 01.10.2021–30.09.2024

Projektpartner

RWTH Aachen University

- Lehr- und Forschungsgebiet Fachdidaktik Bautechnik
- Lehrstuhl für Deutsche Sprache der Gegenwart

Cornelsen eCademy & inside GmbH

Berufsförderungswerk der Bauindustrie NRW gGmbH

Alle im Projekt entwickelten Materialien stehen als SCORM-Pakete kostenfrei zum Download zur Verfügung: https://baulig.ecademy-learning.com/

Christina Lange
Dr., wiss. Mitarbeiterin, Lehr- und Forschungsgebiet Fachdidaktik Bautechnik der RWTH Aachen
lange@fdb.rwth-aachen.de

Volker Rexing
Prof. Dr., Leiter des Lehr- und Forschungsgebietes Fachdidaktik Bautechnik der RWTH Aachen
rexing@fdb.rwth-aachen.de

Christian Efing
Prof. Dr., Leiter des Lehrstuhls für Deutsche Sprache der Gegenwart der RWTH Aachen
c.efing@isk.rwth-aachen.de

urn:nbn:de:0035-bwp-25255

Abbildung 1
Übersicht Fachmodul Mauerwerksbau

Kompetenzfelder (vgl. Klieme/Beck 2007) – hier insbesondere Lesen, Schreiben und Rechtschreiben. Hinzugezogen wurden zudem Ergebnisse aus Befragungen des Ausbildungspersonals zu Lese- und Schreibanforderungen im Rahmen der überbetrieblichen Ausbildung. Entsprechend erfolgte die inhaltliche Konzeption der Lehr-/Lernmaterialien einerseits entlang baufachlicher Themenschwerpunkte der beruflichen Grundbildung und andererseits entlang sprachdidaktischer Überlegungen zu den zu fördernden Lese- und Schreibteilkompetenzen (gemäß den Alpha-Levels 2, 3 und 4; vgl. Infokasten).
Abgeleitet wurden insgesamt folgende fünf Fachmodule:

- Mauerwerksbau,
- Stahlbetonbau,
- Ausbau,
- Tiefbau und
- Holzbau.

Den einzelnen Modulen sind verschiedene Textsorten zugeordnet, die in der Ausbildung bzw. in der späteren Berufstätigkeit relevant sind, wie z. B. Bauzeichnungen, Produktdatenblätter, Materiallisten, aber auch Urlaubsanträge, Krankmeldungen und Unfallanzeigen.

Das Modul Mauerwerksbau (vgl. Abb. 1) umfasst beispielsweise Aufgaben zum Stundenzettel als eine beruflich bedeutsame Textsorte zur Dokumentation der Arbeit. Der Stundenzettel wird in einen ausbildungs- bzw. berufsbezogenen Kontext gesetzt und im Zusammenhang mit dem Mauern einer Innenwand – als konkrete Lernsituation – thematisiert. Anhand von einzelnen Aufgaben lernen die Auszubildenden z. B. einfache und zusammengesetzte Wörter (z. B. Anschlussmauer, Mörtelbett) kennen. Im Sinne verstehenden Lesens stellen sie eigenständig Zusammenhänge zwischen Elementen des Stundenzettels her (lokale Kohärenzbildung) und lernen die typische Struktur und Funktion von Stundenzetteln als Textsorte kennen. Auf diese Weise werden Sprach- und Fachlernen miteinander verbunden. Die Förderung literaler Kompetenzen erfolgt also integriert in authentische berufliche Handlungssituationen. Die Aufgabensequenzen sind dabei so konzipiert, dass sie auf die praktische Arbeit vorbereiten, diese nachbereiten oder vereinzelt parallel zur praktischen Arbeit bearbeitet werden können. Dabei folgen die Aufgaben dem Prinzip sprachlicher Progression und werden zunehmend anforderungsreicher. Das bedeutet, dass die Aufgaben im Regelfall von der Wort- über die Satz- bis hin zur Textebene entwickelt wurden und sich insoweit an den verschiedenen Alpha-Levels orientieren.
Ein weiteres Element der webbasierten Applikation stellt das integrierte Wörterbuch dar. Dieses enthält zen-

Alpha-Level 2 bis 4

Alpha-Level 2 »Wortebene«: Alpha-Level 2 bedeutet das Unterschreiten der Satzebene. Personen mit Lese- und Schreibkompetenzen auf Alpha-Level 2 können einzelne Wörter lesend verstehen bzw. schreiben, jedoch keine ganzen Sätze oder Texte.

Alpha-Level 3 »Satzebene«: Auf Alpha-Level 3 können Personen einzelne Sätze lesen bzw. schreiben. Sie scheitern jedoch an zusammenhängenden – auch kürzeren – Texten und vermeiden sie deshalb.

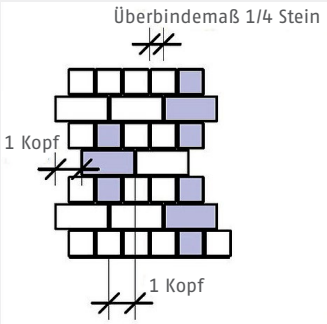
Alpha-Level 4 »fehlerhaftes Schreiben« auf Textebene: Personen auf Alpha-Level 4 erreichen beim Lesen und Schreiben die Textebene. Sie schreiben und lesen auf Satz- und Textebene auch bei gebräuchlichen Wörtern langsam und/oder fehlerhaft. Die Rechtschreibung, wie sie bis zum Ende der Grundschule unterrichtet wird, wird nicht hinreichend beherrscht.

(vgl. Grotlüschen/Riekmann 2011, S. 2)

Abbildung 2
Wörterbucheintrag Kreuzverband

Kreuzverband

bestimmter Artikel: **der**
unbestimmter Artikel: **ein**
Wortbedeutung: Die Läufer- und Binderschichten werden abwechselnd übereinander längs gemauert. Die Stoßfugen der Läuferschichten sind um eine halbe Steinlänge versetzt.



trale Fachbegriffe mit bautechnischem oder sprachdidaktischem Bezug (z. B. asphaltieren, Brüstungswand, Kreuzverband, Subjekt, Tabelle). Die Fachwörter sind in den Aufgaben durch einen Unterstrich gekennzeichnet. Mit einem Klick auf ein unterstrichenes Wort öffnet sich der entsprechende Eintrag im Wörterbuch, der neben verbalen Erläuterungen zumeist zusätzliche Visualisierungen des Begriffs enthält (vgl. Abb. 2).

Das hier – nur in Grundzügen – vorgestellte Lehr-/Lernmaterial kann in die Lehrgänge der ÜBS integriert und im Rahmen gemeinsamen Lernens von den Auszubildenden genutzt werden. Damit der Einsatz der Lehr-/Lernmaterialien im Sinne eines fachsensiblen Sprachlernens gelingt, wurde für das Ausbildungspersonal eine Handreichung entwickelt, die Erläuterungen zu den didaktischen Grundlagen, eine Übersicht zu den sprachdidaktischen Lernzielen sowie Planungshilfen für die organische Einbindung des Materials in die Lernsituation umfasst.

Zugleich ermöglichen die Fördermaterialien auch eine individuelle Nutzung, die zeitlich und örtlich flexibel erfolgen kann und nicht auf die gemeinsame Arbeit in den Lehrgängen begrenzt ist.

Erste Praxiserfahrungen und Desiderate

Erste pilothafte Erprobungen der webbasierten Applikation haben im Projektzeitraum bereits stattgefunden. Hier zeigte sich eine hohe Akzeptanz der App sowohl seitens der Auszubildenden als auch des Ausbildungspersonals. Die ersten, mithilfe eines User-Tracking gewonnenen Daten dokumentierten, dass die Auszubildenden die App kontinuierlich während eines Lehrgangs genutzt und Aufgaben bearbeitet haben. Eine systematische Evaluation der App in der ÜBS war im Rahmen der Projektlaufzeit nicht vorgesehen. Die Erprobung der App über das gesamte erste Ausbildungsjahr hinweg wäre hier zweifellos ein zentrales Desiderat und eine wichtige Forschungsaufgabe zur Überprüfung des Nutzens.

Die hohe Akzeptanz der App liegt sicherlich maßgeblich in deren Entwicklungsmethode begründet, die im Sinne des Design-Based Research die Wissenschafts-Praxis-Kooperation in den Mittelpunkt rückte. D. h., in einem iterativen Entwicklungsprozess wurde die App praxisnah mit den künftigen Adressatinnen und Adressaten konzipiert, erprobt und evaluiert.

Gegen Projektende haben das Ausbildungspersonal in der ÜBS sowie die Ansprechpartner/-innen der beteiligten Betriebe zudem Interesse an einer inhaltlichen Erweiterung der App formuliert. Mit Blick auf die neuen Ausbildungsordnungen der Bauwirtschaftsberufe, die zum 1. August 2026 in Kraft treten werden, wird es sicherlich sinnvoll sein, ein Update der App vorzunehmen. In diesem Zusammenhang könnten die Anregungen zur inhaltlichen Erweiterung berücksichtigt werden. ◀

LITERATUR

Beck, B.; Klieme, E. (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistung International). Weinheim/Basel 2007

Grotlüschen, A.; Riekmann, W.: leo. – Level-One Studie Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Presseheft. Hamburg 2011. URL: https://leo.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2011/12/leo-Presseheft_15_12_2011.pdf

Grotlüschen, A.; Riekmann, W.: Literalität und Erwerbstätigkeit. Münster/New York/München/Berlin 2012

Grotlüschen, A.; Buddeberg, K.; Dutz, G.; Heilmann, K.; Stammer, C.: LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Hamburg 2019. URL: https://leo.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2022/09/LEO2018-Presseheft.pdf

(Alle Links: Stand 16.04.2025)

Facility-Management – ein neuer Ausbildungsberuf?

Das BIBB hat in einer Voruntersuchung geprüft, ob im Bereich des Facility-Managements, d. h. im technischen Gebäudemanagement, der Bedarf für einen neuen Ausbildungsberuf besteht. Hierzu wurden u. a. der anvisierte Aufgabenbereich und daraus resultierende Qualifikationsbedarfe für die Beschäftigten untersucht. Der Beitrag beschreibt die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung.

Technisches Gebäudemanagement: Ein Feld ohne Ausbildungsberuf

Jedes Unternehmen und jede Organisation nutzt, betreibt und bewirtschaftet im Rahmen ihrer Geschäfts- und Arbeitsprozesse Gebäude. Damit verbunden sind vielfältige Aufgaben im Bereich des technischen Gebäudemanagements (TGM), die fachkundiges Personal erfordern. Aktuell wird der Personalbedarf über den Quereinstieg aus den verschiedenen gebäudetechnischen Gewerken wie der Elektrotechnik, dem Handwerk Sanitär, Heizung, Klima (SHK) oder Personen mit praktischer Erfahrung gedeckt. Ein einschlägiger Ausbildungsberuf für das TGM existiert bislang nicht.

In den vergangenen 20 Jahren gab es wiederholt Bestrebungen, einen Ausbildungsberuf in diesem Bereich zu etablieren, doch uneinheitliche Einschätzungen der Sozialpartner und Branchenvertreter/-innen bezüglich der Bedarfslage verhinderten eine Umsetzung. Angesichts dynamischer wirtschaftlicher, rechtlicher und technischer Entwicklungen beantragten die Sozialpartner im Jahr 2023 eine Voruntersuchung. Ziel dieser Untersuchung war es, den Qualifikationsbedarf im TGM durch das BIBB analysieren zu lassen und den Entwurf der Sozialpartner für den Beruf »Fachkraft für Gebäudeinfrastrukturbetrieb« zu prüfen (vgl. Infokasten). Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse der Voruntersuchung dargestellt.

Das technische Gebäudemanagement im Wandel

Im Rahmen der Sektoranalyse und Experteninterviews wurde deutlich, dass seit den 1980er-Jahren die Gebäudebewirtschaftung als eigenständiger Wertschöpfungs- und Kostenfaktor an Bedeutung gewinnt. Rationalisierungsmaßnahmen, insbesondere durch Outsourcing, trieben die Entwicklung im Facility-Management voran und führten zu einem wettbewerbsintensiven Markt sowie zu komplexeren Kooperationsformen zwischen Nutzerinnen und Nutzern, Betreibern und Dienstleistern.

Die Befragten hoben hervor, dass das Gebäudemanagement branchenübergreifend relevant ist und eine Vielfalt von unterschiedlichen Gebäudetypen – von Bürogebäuden über Krankenhäuser bis zu Flughäfen – sowie Organisationsformen, sei es die Gebäudebewirtschaftung in Eigenregie, durch externe Dienstleister oder als Mischmodell umfasst. Neben wirtschaftlichen und organisatorischen Veränderungen hat sich auch die Relevanz der Betreiberverantwortung grundlegend verändert. Die Literatur unterstützt diese Einschätzungen und nennt verschärfte Gesetze und technische Regelwerke sowie die Umsetzung europäischer Gesetzgebung in nationales Recht, die die Anforderungen deutlich erhöht haben (vgl. Hirschner/Hahr/Kleinschrot 2018). Ebenfalls wurde in den Befragungen die technische Gebäudeausstattung angeführt, die sich durch die voranschreitende Digitalisierung und wachsende Energie-

Fachkraft für Gebäudeinfrastrukturbetrieb (Arbeitstitel) – Projektinformationen

Projektlaufzeit: IV/2023 bis I/2025

Zusammenfassung der Fragestellung:

- Sind bestehende Qualifikationsstrategien geeignet, um den Qualifikationsbedarf für das im Antrag der Sozialpartner beschriebene Tätigkeitsfeld zu decken?
- Entsprechen die vorgeschlagenen Eckwerte und der Qualifikationskatalog des neuen Ausbildungsberufs den Qualifikationsanforderungen des beschriebenen Tätigkeitsfelds?
- Können die beschriebenen Qualifikationen im Rahmen einer Berufsausbildung vermittelt werden und sind die adressierten Betriebe geeignet, um diese zu vermitteln?
- Gibt es einen hinreichend großen Bedarf für den neuen Ausbildungsberuf im beschriebenen Tätigkeitsfeld?

Methoden:

- Sektoranalyse auf Grundlage von Literaturrecherchen
- 18 qualitative leitfadengestützte Experteninterviews mit Vertreterinnen und Vertretern von Verbänden und aus der betrieblichen Praxis
- Quantitative Online-Betriebsbefragung mit 236 ausgefüllten Fragebögen
- Zwei Experten-Workshops zum Abgleich der Zwischenergebnisse und Ergebnisse mit je 16 Teilnehmer/-innen

Projektpublikationen: www.bibb.de/dienst/dapro/de/index_dapro.php/detail/2.2.412

Thomas Felkl
wiss. Mitarbeiter im BIBB
thomas.felkl@bibb.de

urn:nbn:de:0035-bwp-25258

effizienzanforderungen erheblich weiterentwickelt hat.
Der wachsende Fachkräftemangel macht die Personalgewinnung durch Quereinstieg und Nachqualifikation zunehmend schwieriger für die befragten Unternehmen. Handwerker/-innen sind rar, kostspielig und vermissen zunehmend berufsidentitätsstiftende Tätigkeiten. Zudem spricht der hohe Aufwand für die Nachqualifikationen der Quereinsteiger/-innen aus Sicht der Befragten für eine grundständige Ausbildung. Der Wandel im TGM gibt einen Hinweis darauf, dass die bestehenden Qualifikationsstrategien zunehmend unzureichend sind, um den Fachkräftebedarf qualitativ und quantitativ zu decken.

Kernaufgaben einer Fachkraft im technischen Gebäudemanagement

Der Entwurf der Sozialpartner für das neue Berufsbild und die Aussagen der befragten Expertinnen und Experten zeigten große Übereinstimmung, was den Kern des anvisierten Tätigkeitsfelds der »Betriebsführung« und das dazugehörige breite Aufgabenspektrum betrifft.
Regelmäßige Rundgänge mit Sicht- und Funktionskontrollen, Verkehrssicherungsmaßnahmen sowie kleinere Wartungs- und Instandsetzungsaufgaben sind ein Teil davon und entsprechen den klassischen Hausmeistertätigkeiten. Durch den strukturellen Wandel gewinnt allerdings ein anderer Tätigkeitsschwerpunkt an Bedeutung. Die Wahrnehmung der Schnittstellenfunktion zwischen Gebäudenutzern/-nutzerinnen, Eigentümern/Eigentümerinnen, externen Dienstleistungs- und Handwerksbetrieben verändert dabei die Anforderungen an die Fachkräfte grundlegend. Insbesondere bei der Koordination von größeren oder sicherheitsrelevanten Instandhaltungsmaßnahmen müssen Bedarfe erfasst, Fremdfirmen beauftragt, eingewiesen und begleitet sowie die Leistungserstellung und Abrechnung kontrolliert und dokumentiert werden. Dabei ist stets die Betreiberverantwortung zu berücksichtigen, um rechtliche und sicherheitstechnische Vorgaben einzuhalten.
Zudem hoben die Expertinnen und Experten hervor, dass für dieses Aufgabenfeld ein umfassender Überblick über die Immobilie und die technischen Anlagen erforderlich ist, verbunden mit einem breiten technischen und rechtlichen Grundverständnis. Da eine Ausbildung die gesamte Gebäudetechnik nicht vollumfänglich abdecken kann, sollte der Fokus insbesondere auf den Gewerken SHK und Elektro liegen. Ergänzend spielen Bauwerk, Brandschutz, Verkehrs- und Betriebssicherheit sowie Digitalisierung und Nachhaltigkeit eine zentrale Rolle.
Dass elektrotechnische Systeme essenzieller Bestandteil jeder Immobilie sind und nahezu alle technischen Bereiche durchdringen, war bei den Expertenbefragungen unumstritten. Kontroverser waren die Ansichten zum notwendigen elektrotechnischen Qualifikationsumfang. Dass die Fachkraft die Grundqualifikation als Elektrofachkraft für festgelegte Tätigkeiten (EFKffT) haben sollte, um für Tätigkeiten bis hin zu Kleinstreparaturen wie beispielsweise den Austausch defekter Steckdosen, bestellt werden zu können, wurde im zweiten Workshop mit einem breiten Konsens diskutiert. Im SHK-Bereich sind insbesondere die Bedienung und Kontrolle der Anlagen von Bedeutung. Diese Punkte werden auch von dem Sozialpartnerentwurf abgedeckt.
Je nach befragtem Unternehmen variiert der Umfang der kaufmännischen Aufgaben. Er kann dabei Kundenberatung, Mitwirkung an Leistungsbeschreibungen, Dienstleistungskoordination, Rechnungsprüfung sowie Dokumentation umfassen und mit begrenzter Budgetverantwortung einhergehen. Für die Übernahme der Schnittstellenfunktion sind außerdem Kommunikationskompetenzen und eine ausgeprägte Affinität zur Arbeit mit Menschen wichtig.
Im Rahmen der Experteninterviews bewerteten die Befragten den Qualifikationskatalog des Sozialpartnerentwurfs insgesamt positiv. Seine Inhalte werden von den Befragten als grundsätzlich ausbildbar bewertet. Aufgrund der Breite des technischen Profils ist jedoch davon auszugehen, dass einige Betriebe beispielsweise auf Ausbildungsverbünde oder überbetriebliche Ausbildungseinrichtungen zurückgreifen müssen.

Besteht Bedarf für einen neuen Beruf?

Die Online-Umfrage der Voruntersuchung ergab, dass 78 Prozent der befragten Unternehmen und Organisationen einen Bedarf an einem neuen Ausbildungsberuf im Facility-Management sehen. 41 Prozent der befragten Unternehmen können ihren Kompetenzbedarf nicht vollständig durch bestehende Aus- und Fortbildungsangebote decken und drei Viertel zeigen eine hohe Ausbildungsbereitschaft. Der Sozialpartnerentwurf entspricht weitgehend betrieblichen Anforderungen, die in der Online-Umfrage ermittelt wurden.
Insgesamt kann von einem hinreichenden Qualifikationsbedarf in diesem Bereich ausgegangen werden, der die Einführung des Berufs »Fachkraft für Gebäudeinfrastrukturbetrieb« rechtfertigen würde. ◀

LITERATUR

Hirschner, J.; Hahr, H.; Kleinschrot, K.: Betreiberverantwortung. In: Hirschner, J.; Hahr, H.; Kleinschrot, K. (Hrsg.): Facility Management im Hochbau. Wiesbaden 2018, S. 63–66

(Alle Links Stand 16.04.2025)

Berufe-Steckbrief: Sattler/-in

Cabrio-Verdecke für Oldtimer, maßgefertigte Reitsättel oder elegantes Reisegepäck: Sattler/-innen stellen individuelle, kunstvolle und strapazierfähige handwerkliche Produkte her. Der Steckbrief beschreibt die drei Fachrichtungen Fahrzeugsattlerei, Reitsportsattlerei und Feintäschnerei und stellt Zahlen zur Ausbildung vor.

Leder von Hand nähen | Foto: Raisa Kanareva – stock.adobe.com

Von der Kutsche zum Cabrio

Das Sattlerhandwerk war früher überwiegend mit der Nutztierhaltung von Pferden verbunden. Aus dem Anfertigen und der Reparatur von Zaumzeug, Sätteln, später auch Kutschenverdecken und Polsterungen hat sich das heutige Berufsbild entwickelt und erheblich erweitert. Aus dem Kutschenverdeck ist das Cabrioverdeck geworden, Sitzpolster und Verdecke sind auch in Booten gefragt und die elegante Reisetasche wird an Bord des Flugzeugs mitgenommen. Sattler/-innen müssen in der Lage sein, Kundenwünsche in eine ansprechende Produktgestaltung umzusetzen und dabei die Funktionalität der Produkte nicht aus den Augen zu verlieren. Kenntnisse über unterschiedliche Lederarten, deren Eigenschaften und Pflege sind entscheidend, die Beherrschung von Techniken wie dem Nähen, Kleben und Färben sind von großer Bedeutung. Ob eine komplette Oldtimerausstattung oder ein maßgefertigter Sattel: Die Qualitätssicherung spielt in diesem Beruf eine zentrale Rolle, um den hohen Ansprüchen der Kundinnen und Kunden gerecht zu werden. Sattler-Produkte sind als individuelle Einzelanfertigungen in hohem Maße reparierbar und damit nachhaltig.

Die Ausbildung findet im betrieblichen Teil in überwiegend kleinen Handwerksbetrieben in einer der drei Fachrichtungen statt. An den zehn Schulstandorten findet der Berufsschulunterreicht meist in Form einer Blockbeschulung statt, also an mehreren Tagen am Stück. An zwei Standorten werden zusätzlich Meisterkurse für die Ausbildung zum/zur Sattler- und Feintäschnermeister/-in angeboten. Sattler/-innen entwickeln nach der Ausbildung oft ein individuelles Repertoire an Fertigkeiten, um so auch fachrichtungsübergreifende Dienstleistungen anzubieten.

Fahrzeugsattlerei

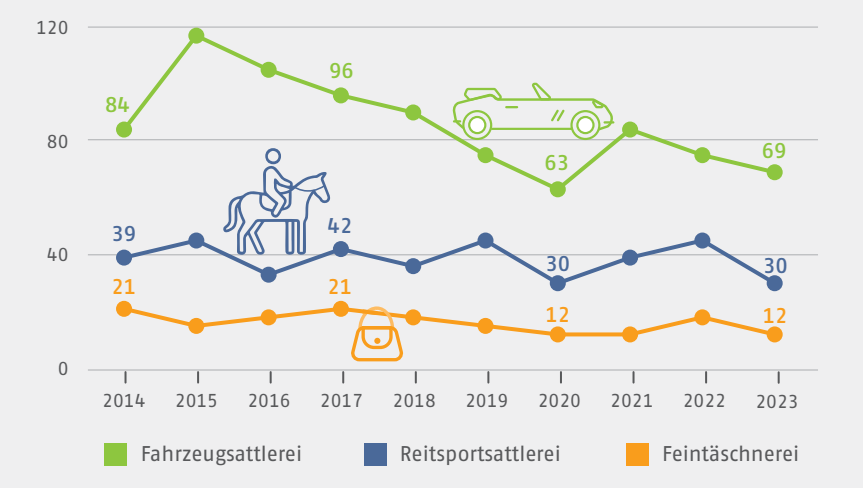
Die Fachrichtung Fahrzeugsattlerei befasst sich mit der Herstellung und Reparatur von Innenausstattungen für Fahrzeuge. Sattler/-innen in diesem Bereich sind verantwortlich für die Anfertigung von Sitzen, Türverkleidungen, Dachhimmel, Polsterungen und Verdecke. Sie verwenden verschiedene Materialien wie Leder, Kunstleder, Verdeck- und Bezugsstoffe sowie Teppiche, um sowohl ästhetische als auch funktionale Anforderungen zu erfüllen. Ein wichtiger Aspekt der Fahrzeugsattlerei ist die Kenntnis über die unterschiedlichen Fahrzeugmodelle und deren spezifische Anforderungen. Sattler/-innen müssen in der Lage sein, technische Zeichnungen zu lesen und zu interpretieren, um passgenaue Teile herzustellen.

Reitsportsattlerei

Die Reitsportsattlerei ist auf die Herstellung und Reparatur von Sätteln, Geschirren und weiterem Reitsportzubehör, z.B. Zäume und Hilfszügel für Pferde spezialisiert. Sattler/-innen in dieser Fachrichtung müssen ein tiefes Verständnis für die Bedürfnisse von Pferd und Reiter/-in haben, um ergonomisch gestaltete Produkte anzufertigen, die sowohl Komfort, Belastbarkeit und auch Sicherheit bieten. Dies erfordert umfangreiche Kenntnisse über die verschiedenen Sattel-

urn:nbn:de:0035-bwp-25260

Abbildung
Neuabschlüsse Sattler/-innen 2014 bis 2023 nach Fachrichtungen



Quelle: »Datensystem Auszubildende« des BIBB, Stichtag jew. 31.12.

typen und deren Einsatzgebiete, z.B. Springsättel, Dressursättel, Westernsättel und spanische Sättel. Zudem sind die Reparatur, Wartung und Pflege von bestehendem Equipment ein wesentlicher Bestandteil der Arbeit.

Feintäschnerei

In der Fachrichtung Feintäschnerei spezialisiert man sich auf die Herstellung von hochwertigen Lederwaren. Dazu gehören Produkte wie Handtaschen, Reisegepäck, Geldbörsen, Gürtel und andere Accessoires. Auch für den Sportbereich werden Produkte hergestellt: Lederbälle oder Turngeräte bis hin zur kompletten Drachenflieger-Ausrüstung. Sattler/-innen in der Feintäschnerei arbeiten oft mit sehr hochwertigen Materialien und legen großen Wert auf Detailgenauigkeit und präzise Verarbeitung. In dieser Fachrichtung sind Kreativität und Designverständnis besonders wichtig, da die meisten Produkte individuell gestaltet werden.

Digitale Technologien

Sattler/-innen arbeiten mit vielen traditionellen Handwerkstechniken, nutzen jedoch moderne Maschinen und auch neue und innovative Technologien: in der Fahrzeugsattlerei z.B. das 3-D-Laserscanning, um die Innenräume von Fahrzeugen für die korrekte Materialmenge auszumessen, oder den 3-D-Druck, um Schriftzüge und Funktionsteile für Leder- und Stoffarbeiten herzustellen. In einen Reitsportsattel werden ggf. Sensoren zur Überwachung der Vitalfunktionen des Pferdes eingebaut.

Hoher Frauenanteil in der Reitsportsattlerei

Das Sattlerhandwerk ist ein kleines und spezialisiertes Gewerk, 2023 lag die Zahl der Neuabschlüsse über alle drei Fachrichtungen bei 111 Männern und Frauen. In der Fahrzeugsattlerei ist die Anzahl der Neuabschlüsse im Lauf der letzten zehn Jahre gesunken, während sich der Beruf in den anderen beiden Fachrichtungen einer etwa gleichbleibenden Beliebtheit erfreut (vgl. Abb.). In der Fachrichtung Reitsportsattlerei ist dies besonders jungen Frauen zu verdanken: Im Schnitt der Jahre 2014 bis 2023 lag der Frauenanteil bei 86 Prozent, im Jahr 2023 hat kein einziger Mann eine Ausbildung in dieser Fachrichtung begonnen. ◀

(Alle Links: Stand 16.04.2025)
(Zusammengestellt von Arne Schambeck, BWP)

Auf einen Blick

- Letzte Neuordnung 2005
- Ausbildungsdauer: 3 Jahre
- Zuständigkeitsbereich: Handwerk/Industrie und Handel
- Ausbildungsstruktur: Ausbildungsberuf mit drei Fachrichtungen
  - Fahrzeugsattlerei
  - Reitsportsattlerei
  - Feintäschnerei
- DQR-Niveau: Stufe 4
- Fortbildung: Sattler- und Feintäschnermeister/-in; Geprüfte/-r Industriemeister/-in Fachrichtung Lederherstellung

Berufsinformationen des BIBB: www.bibb.de/dienst/berufesuche/de/index_berufesuche.php/profile/apprenticeship/jtu78465
Ausbildung gestalten: www.bibb.de/dienst/publikationen/de/1972
Bundesverband Fahrzeugausstattung und Reitsportausrüstung e.V.: https://bvfr.org/
Infografik zum Download: www.bwp-zeitschrift.de/g12290

Podcast zum Berufe-Steckbrief mit zwei Auszubildenden:
www.bwp-zeitschrift.de/p205638

Europäische Berufsbildungspolitik reviewed

Alfred Hardenacke: Europäische Bildungspolitik oder Berufsbildungspolitik in Europa? In: BWP 20 (1991) 2, S. 7–11. URL: www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/14097

Deutschland ist international als aktiver Partner und verlässlicher Akteur einer europäischen Berufsbildungspolitik anerkannt. Der Blick zurück auf das Jahr 1991 zeigt, wie sich europäische Berufsbildungspolitik seitdem verändert hat. Er hilft damit, den Fortschritt und die neuen und alten Herausforderungen einer Vertiefung des europäischen Bildungsraums zu vermessen. Zugleich verweist der Beitrag auf Ansatzpunkte, um zukünftig den Standort Europa im globalen Wettstreit um Marktanteile und die besten Köpfe zu stärken.

Rückblick

Alfred Hardenacke verfasste seinen Beitrag 1991 auf der Grundlage gänzlich anderer Eckdaten. Bei aller Offenheit gegenüber europäischen Entwicklungen bezog sich der Beitrag im Duktus auf den Rechtsrahmen und teilte die zeittypische Besorgnis, das Subsidiaritätsprinzip könnte zur Disposition gestellt werden. Interessant sind aber seine Ausführungen im Abschnitt 2.7, in dem der Autor die Relevanz *gleichwertiger Befähigungsnachweise* hervorhob, denen vorausgehen müsse, »gemeinsame Bestandteile von Inhalten und Anforderungen zu definieren«. Hierzu bedürfe es zunächst *nationaler Standards*. Er postulierte, dass es absehbar keine *europäische Bildungspolitik in Europa* geben würde.

Ein neues *setting*

Zwei Jahre später begründete der Vertrag von Maastricht die Europäische Union. Die Wirtschafts- und Währungsunion, die Einführung des Euro und die sukzessive EU-Erweiterung auf heute 27 Mitgliedstaaten veränderten die Parameter europäischer Zusammenarbeit. Maastricht führte explizit eine europäische Bildungspolitik ein. Die Lissabon-Strategie formulierte anschließend die ambitionierte Zielsetzung, Europa bis 2010 zur wettbewerbsfähigsten wissensbasierten Wirtschaft der Welt zu machen. Der Vertrag von Lissabon 2007 stärkte abermals das Europäische Parlament,[1] das nun in Sachen Bildungsinitiativen und -instrumente und der Förderung durch EU-Bildungsprogramme endgültig ein relevanter *player* wurde. Der Vertrag über die EU und der Vertrag über die Arbeitsweise der EU[2] halten einerseits an der Zuständigkeit der Mitgliedstaaten in Bildungsfragen fest im Unterschied zur Beschäftigungspolitik, in der die Europäische Kommission durchaus auf die nationale Ebene zugreifen kann. Sieht man von der EU-Berufsanerkennungsrichtlinie ab, zielt die europäische Berufsbildung nicht auf rechtlich bindende Anerkennung, sondern auf die verbesserte Transparenz, Vergleichbarkeit und »Portabilität« (im Sinne von Transfer und Anrechnung von Credits) von Qualifikationen und Kompetenzen. Andererseits unterstützen die Verträge zugleich die ergänzende Rolle der EU-Kommission, »nach vorne« zu gehen und initiativ zu werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die europäische Berufsbildungspolitik mit ihren Zielen (aktuell u. a. digitale und ökologische Kompetenzen bzw. *future skills)* den Binnenmarkt für die Bürger/-innen dadurch vollenden will, indem diese in einem *europäischen Bildungsraum* grenzübergreifend lernen und arbeiten können. Die EU-Kommission sucht dazu in Gremien und Expertengruppen eine Steuerung und Abstimmung mit den Mitgliedstaaten zu erreichen, i. d. R. unter Einbindung der europäischen Sozialpartner.[3]

Eine neue Dynamik

Der Fortschritt der europäischen Berufsbildungspolitik lässt sich exemplarisch an zwei Ergebnissen verdeutlichen. Der neue EUROPASS-Beschluss vom April 2018 steht dabei für die Wirkungskraft einer proaktiv agierenden EU-Kommission. Mit dem grundlegenden Umbau des alten EUROPASS-Portfolios verfügen die Lernenden nun über eine nutzerorientierte *europäische*

Erik Hess
Vorsitzender der OECD PISA-VET Expert Group
eh.vet-expert@web.de

[1] Mitentscheidungsverfahren, Haushaltskontrolle, Wahl des Kommissionspräsidenten

[2] https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:02016ME/TXT-20200301

[3] Eine Ausnahme stellen Ratsarbeitsgruppen dar (Bildungs- und Beschäftigungsausschuss), in der nur die EU-Mitgliedstaaten mit der Kommission ein Dossier bearbeiten.

urn:nbn:de:0035-bwp-25262

digitale Plattform mit wesentlichen Neuerungen. Das nun unterstützte *matching* von Kompetenzprofilen mit Arbeits- und/oder Lernangeboten beruht dabei auf der mehrsprachigen ESCO-Klassifikation mit einer standardisierten Beschreibung von gut 3.000 EU-Berufen und ihren 13.000 Kompetenzen (vgl. Bopp in dieser Ausgabe).

Der Kopenhagen-Prozess (in Analogie zu dem Bologna-Prozess) wiederum verkörpert die systemrelevante Potenzialkraft einer auf *Commitment* der Akteure beruhenden *strategischen Vereinbarung*. Bei dieser Schlüsselinitiative handelt es sich um ein informelles Forum mit mehr als 30 Staaten, der EU-Kommission und den europäischen Sozialpartnern, die eine Rahmenarchitektur schaffen, um durch Selbstverpflichtungen vereinbarte Ziele zu erreichen. Mit der *Kopenhagener Erklärung* vom November 2002[4] hatten die Bildungsminister der EU und die europäischen Sozialpartner erstmals konkrete Themenfelder und Umsetzungsschritte definiert. Als prominentes Beispiel, das in diesem Kontext entstand, gilt der Europäische Qualifikationsrahmen (EQF). Im November 2020 wurde unter der Deutschen EU-Ratspräsidentschaft die Osnabrücker Erklärung[5] als Update der Kopenhagen-Erklärung gemeinsam von den 27 Mitgliedstaaten, EWR, EU-Beitrittskandidaten, EU-Kommission und europäischen Sozialpartnern angenommen. Mit Bezug auf die Ratsempfehlung zur beruflichen Aus- und Weiterbildung (Nov. 2020)[6] wollte sie durch konkrete Aktionen bis 2025 in vier Themenfeldern (Beitrag der Berufsbildung zur Resilienz sowie zur Nachhaltigkeit, neue Weiterbildungskultur und europäischer Bildungsraum) die Berufsbildung fit für den digitalen und ökologischen Wandel machen. Die ehrgeizige Absichtserklärung der Kopenhagen-Erklärung, Europa als globalen Referenzraum für Lernende zu entwickeln, wurde in Ziel 4 (Europäischer Berufsbildungsraum und internationale Dimension) wieder aufgegriffen.

Ausblick

Drei Jahrzehnte nach dem Beitrag steht die europäische Ebene mit der nationalen Ebene der Berufsbildung in einer wechselseitigen Arbeits- und Austauschbeziehung, die für Hardenacke noch undenkbar schien. Der DQR oder die Validierung von im Arbeitsprozess erworbenen Kompetenzen sind ein ferner Widerhall des europäischen Diskurses und spiegeln den europäischen Geist von Komplementarität und Subsidiarität, von Impulssetzung und nationaler Intention und Zuständigkeit. Dies gilt auch für die *Microcredentials*, die in Deutschland als Überfrachtung eines im Grundsatz funktionierenden Weiterbildungsmarktes wahrgenommen werden – eine Auffassung, die nicht notwendigerweise in anderen Mitgliedstaaten geteilt wird.

Fortschritt, Mitwirkung und Teilhabe an Initiativen sind mithin Ergebnisse komplexer europäischer Aushandlungsprozesse, die die Berufsbildung zukunftsfest gestalten wollen. Dabei ist das Bundesministerium für Bildung und Forschung als Mitstreiter und Impulsgeber gefragt und anerkannt (Osnabrücker Erklärung). Als Treiber einer europäischen Berufsbildungs-Agenda erweisen sich die gemeinsamen Herausforderungen (digitaler und ökologischer Wandel, Aus- und Weiterbildungsbedarfe, »Lesbarkeit« von Kompetenzen und Qualifikationen, exzellente Berufsbildung, Fachkräftemangel, KI etc.), deren Überwindung in einem weltweiten Wettbewerb nicht einzelstaatlich organisiert und realisiert werden kann.

Die Diskussion der auch von Hardenacke adressierten *Standards* hinkt dabei oftmals deren Setzung durch technologische Innovationen hinterher. So vollzieht sich die Wertschöpfungskette vieler Unternehmen, einschließlich mittelständischer Betriebe, zunehmend über Ländergrenzen hinweg. In diesem transnationalen Kontext setzen neue Technologien Standards in der Produktion und Arbeitsorganisation, was tiefgreifende Auswirkungen auf die benötigten Qualifikationen der Fachkräfte hat. Europäische Kernberufsprofile könnten hierbei eine zentrale Rolle spielen, indem sie branchenspezifisch weitgehend einheitliche Qualifikationsstandards mit ländertypischen Ausgestaltungssegmenten und Kompetenzrahmen bieten. Diese Profile ermöglichen es Unternehmen, die Kundenaufträge im In- und Ausland nach den gleichen Qualitätsstandards zu bearbeiten, wodurch Mobilität und Agilität der Arbeitskräfte gefördert werden. Dabei käme dem sozialen Dialog in den jeweiligen Branchen auf europäischer Ebene eine maßgebliche Rolle zu, um die betriebliche Praxisnähe zu gewährleisten. Ein solches tripartites Regime (Sozialpartner – Mitgliedstaaten – EU-Kommission) zur Entwicklung und Modernisierung der Qualifikationsprofile wäre längerfristig auch geeignet, den Standort Europa im globalen Wettstreit stärker zu akzentuieren.

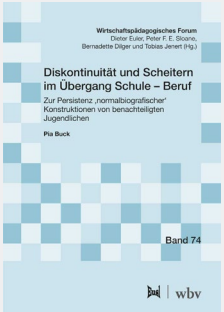
(Alle Links: Stand 16.04.2025)

[4] www.cedefop.europa.eu/files/copenahagen_declaration_en.pdf

[5] https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f731da19-6d0b-11ec-9136-01aa75ed71a1/language-en

[6] https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32020H1202(01)

Diskontinuität und Scheitern im Übergang Schule – Beruf



Diskontinuität und Scheitern im Übergang Schule – Beruf. Zur Persistenz »normalbiografischer« Konstruktionen von benachteiligten Jugendlichen
Pia Buck
wbv Verlag 2024, 326 S., ISBN (Print) 9783763977611

Treten bei jungen Menschen Verzögerungen und Diskontinuitäten am Übergang Schule – Beruf auf, münden sie häufig in eine der Maßnahmen des Übergangssektors ein. Diese führen bei 40 Prozent der Teilnehmenden nicht zu einem Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung.

Pia Buck geht in ihrer Dissertation zunächst auf den Übergangssektor und seine Teilnehmenden, die Strukturen und Mechanismen der Arbeitswelt sowie das soziale Konstrukt der »Normalbiografie« ein. Sie konstatiert, dass bei der Untersuchung von Übergangsprozessen meist systemische Ansätze mit quantitativen (Verlaufs-)Analysen zum Einsatz kommen. Zu selten werde bei der Frage, was als gelungener Übergang betrachtet werden kann, die Perspektive der Teilnehmenden des Übergangssektors berücksichtigt. Eine qualitative, subjektorientierte Auseinandersetzung und Erkenntnisse dazu, wie Jugendliche selbst ihre Situation wahrnehmen, ermögliche die Entwicklung geeigneter Förder- und Unterstützungsmaßnahmen und könne zur Verbesserung der Passung mit den systemstrukturellen Anforderungen beitragen.

Mit diesem Ziel formuliert Buck die folgenden Forschungsfragen:

- Welche sozialen Deutungsmuster (nach Oevermann) liegen bei den Teilnehmenden an berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen hinsichtlich schulischer und beruflicher Bildung, Arbeit/Beruf und Einkommen vor?
- Inwiefern beeinflussen diese Deutungsmuster ihr Bildungsverhalten, ihre Bildungs- und Berufsaspirationen, Übergangsprozesse und ihren Umgang mit der Einmündung in die Maßnahme des Übergangssektors?
- Welche Handlungstypen zur Bewältigung des sich verzögernden Übergangs werden entwickelt?

Die Erhebung schließt zehn Teilnehmende einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme ein, die in problemzentrierten Interviews sowie anhand von Fallvignetten zu ihren bildungs- und arbeitsbezogenen Biografien, Lebensplanungen und Einstellungen befragt werden.

Um aus den Narrationen die impliziten Deutungs- und Handlungsmuster hinsichtlich Bildung und Beruf offenzulegen, kommen rekonstruktive Verfahren zum Einsatz. Den Rahmen für die Auswertung bildet die Situationsanalyse angelehnt an Clarke, basierend auf der Grounded Theory.

Als Kernkategorie arbeitet Buck die Persistenz der gendertypischen »Normalbiografie« heraus. Demnach halten die Jugendlichen am Konzept des männlichen Familienernährers und der weiblichen Zuverdienerin mit Care-Arbeit fest, weil sie Sicherheit und Stabilität suchen, und zeigen kaum Selbstverwirklichung. Bildung und Erwerbsarbeit betrachten sie überwiegend verwertungs- und zweckorientiert als Mittel, um soziale Integration zu schaffen und (finanzielle) Autonomie herzustellen. Zur Verwirklichung der »Normalbiografien« zeichnen sich zwei Handlungstypen ab. Der Typ »Bestandsbewahrung« zeigt sich beim Scheitern am Übergang, wenn Jugendliche vor allem an organisatorischen Hürden wie Bewerbungsfristen scheitern. Sie streben weiterhin eine unmittelbare Integration in das (Aus-)Bildungssystem an und gehen dabei pragmatisch vor.

Der Typ »Neuorientierung« tritt beim Scheitern im (Aus-)Bildungs- oder Erwerbssystem auf, etwa bei Entlassung von der Schule aufgrund hoher Fehlzeiten. Bei diesen Jugendlichen ist die Erwartung, erfolgreich einen Abschluss zu erwerben, kaum noch vorhanden. Ihr Erwerbsleben planen sie daher abseits konventioneller Berufsbiografien, etwa in Form von ungelernter Erwerbstätigkeit. Diese Wege interpretieren sie jedoch nicht als Scheitern, sondern als pragmatische Adaption der »Normalbiografien«.

Fazit: Für alle an subjektorientierter Übergangsforschung Interessierten gibt die Dissertation eindrücklich Einblicke in die individuellen Situationen, Deutungsmuster und Handlungstypen der zehn Jugendlichen sowie Impulse für die weitere Forschung. Wie Buck anmerkt, begrenzt das Sample die Verallgemeinerbarkeit der Forschungsergebnisse. Eine Kombination aus qualitativer subjektorientierter Forschung und quantitativer systemischer Forschung könnte vielversprechend sein. ◀

Silke Flörchinger
Redakteurin Servicestelle Jugendberufsagenturen im BIBB
silke.floerchinger@bibb.de

urn:nbn:de:0035-bwp-25264

Neuerscheinungen aus dem BIBB

Sinkende Ungleichheit bei Ausbildungsvergütungen

Der BIBB-Report untersucht die Entwicklung der Ausbildungsvergütungen zwischen 2020 und 2023. Es zeigt sich, dass sich die Vergütungsungleichheit deutlich verringert hat – sowohl zwischen Ausbildungsbereichen und -regionen als auch innerhalb einzelner Berufe und Regionen. Als mögliche Erklärung dafür wird der Zusammenhang zwischen Bewerberengpässen im Jahr 2019 und der Vergütungsentwicklung in den Folgejahren untersucht.

H. Langen; M. Dörsam: Sinkende Ungleichheit in vertraglich vereinbarten Ausbildungsvergütungen und der Zusammenhang mit Engpässen auf dem Ausbildungsmarkt. BIBB Report. Bonn 2025. Kostenloser Download: www.bibb.de/dienst/publikationen/de/20221

Praktische Abschlussprüfung in der Pflegeausbildung

Die Handreichung gibt Empfehlungen für die Gestaltung von (digital-gestützten) kompetenzorientierten praktischen Abschlussprüfungen. Diese wurden aus den Erprobungen im Projektverlauf mit anschließender Evaluation abgeleitet. Ein digitales Bewertungsinstrument ermöglicht den Rückschluss auf die Kompetenzen innerhalb des praktischen Teils der Abschlussprüfung.

L. Nagel; Ch. Wessling; A. Stirner; Ch. Freese; S. Rechenbach; A. Nauerth; P. Raschper: Handreichung für Fachprüfende der Pflegeausbildung. Den praktischen Teil der Abschlussprüfung kompetenzorientiert und digital-gestützt gestalten. Bonn 2025. Kostenloser Download: www.bibb.de/dienst/publikationen/de/20120

Bedarf und Angebot von Gesundheitsberufen

Ohne qualifizierte Fachkräfte können Gesundheitsleistungen nicht erbracht werden. Um mögliche Fachkräfteengpässe zu lösen, müssen sie frühzeitig erkannt werden. Hierfür bedarf es eines detaillierten langfristigen Monitorings von (Arbeits-) Angebot und Bedarf in den Gesundheitsberufen. Dieser Bericht legt dar, welche Projektions- und Szenariomöglichkeiten mit den in Deutschland zur Verfügung stehenden Datenquellen möglich sind.

T. Maier; B. Krebs; A. Sonnenburg; L. Ronsiek: Detailliertes, langfristiges Monitoring des Bedarfs an und Angebots von Gesundheitsberufen. BMG-Fachkräftemonitoring – Abschlussbericht. Bonn 2025. Kostenloser Download: www.bibb.de/dienst/publikationen/de/20135

Ausbildungsabbrüche in der Pflege

Das Discussion Paper analysiert Ausbildungsabbrüche in der Pflege basierend auf einem vom BIBB durchgeführten Projekt. Dabei wurden veränderte Bedingungen der 2020 eingeführten generalistischen Pflegeausbildung und der Fachkräftemangel berücksichtigt. Durch eine Kombination aus Panelbefragungen, biografischen Interviews und Kollaborationsworkshops wurden quantitative sowie qualitative Daten ausgewertet.

Ph. Fuchs; M. O. Mielen; K. Seidel; M. Brantzko; A. S. Pöschel; D. Beuthner; B. Herten: Analyse von Maßnahmen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen in der Pflege: Erfahrungen aus Pilotprojekten zur Abbruchprävention. BIBB Discussion Paper. Bonn 2025. Kostenloser Download: https://res.bibb.de/vet-repository_783215

(Alle Links: Stand 16.04.2025)

Die besondere Zahl

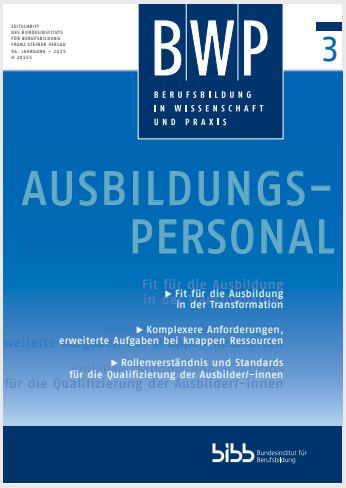
36.720
Auslandsaufenthalte

wurden 2024 für Lernende (Auszubildende und Berufsschüler/-innen) im Rahmen von Erasmus+ bewilligt.

Mobilität in der Berufsbildung 2024: Mit 36.720 bewilligten Auslandsaufenthalten für Lernende gab es einen neuen Rekord, der auch deutlich über dem Vor-Corona-Niveau liegt (2019: 26.858 Bewilligungen).

Quelle: Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bunsesinstitut für Berufsbildung. Stand 19. Februar 2025. URL: www.na-bibb.de/presse/statistik

Vorschau



3/2025 – Ausbildungspersonal
Das Ausbildungspersonal hat bei der beruflichen Qualifizierung und Sozialisierung von Auszubildenden eine verantwortungsvolle Rolle. Welchen Beitrag können Ausbilder/-innen für einen erfolgreichen Übergang ins Erwerbsleben leisten?
Erscheint im August 2025

4/2025 – Innovationen durch KI
Erscheint im November 2025

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
54. Jahrgang, Heft 2/2025, Mai 2025
Redaktionsschluss 16.04.2025

Herausgeber
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Der Präsident
Friedrich-Ebert-Allee 114–116, 53113 Bonn

Redaktion
Christiane Jäger (verantw.),
Ute Jaskolski-Thiart, Dr. Britta Nelskamp,
Arne Schambeck, Laura Weber
Telefon: (0228) 107-1723
bwp@bibb.de, www.bwp-zeitschrift.de

Beratendes Redaktionsgremium
Dr. Belinda Aeschlimann, Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung, Zollikofen; Prof. Dr. Robin Busse, TU Darmstadt; Dr. Margit Ebbinghaus, BIBB; Dr. Hannelore Mottweiler, BIBB; Dr. Daniel Neff, BIBB; Frank Neises, BIBB; Dr. Pilipp Schnell, Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, Wien; Prof. Dr. Elke Schwing, Roche Diagnostics Mannheim

Copyright
Die veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit Genehmigung des Herausgebers. Manuskripte gelten erst nach Bestätigung der Redaktion als angenommen. Namentlich gezeichnete Beiträge stellen nicht unbedingt die Meinung des Herausgebers dar. Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare werden nicht zurückgesandt.
ISSN 0341-4515

Haftung
Für die Inhalte externer Links übernimmt das BIBB keine Haftung. Dafür sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Gestaltung und Satz
Datagroup-Int SRL,
300665 Timișoara, Rumänien

Grafik, Illustration
Seiten 17 und 66
Satzpunkt Ursula Ewert GmbH,
95445 Bayreuth
www.satzpunkt-ewert.de

Druck
Memminger MedienCentrum,
87700 Memmingen

Verlag
Franz Steiner Verlag
Maybachstr. 8, 70469 Stuttgart
Telefon: (0711) 25 82-0 / Fax: -390
service@steiner-verlag.de

Geschäftsführung
Dr. Benjamin Wessinger,
Leonie Haas-Rotta,
Thomas Koch,
Nils Wörner

Verlagsleitung
Dr. Thomas Schaber

Anzeigen
Valerie Noller
Telefon: (0711) 25 82-497
vnoller@steiner-verlag.de

Bezugspreise und Erscheinungsweise
Einzelheft 14,80 € zzgl. Versandkosten (Inland: 4,60 €, Ausland: 6,20 €); Jahresabonnement 52 € zzgl. Versandkosten (Inland: 17,60 €, Ausland: 24,80 €). Alle Preise inkl. MwSt. Preisänderungen vorbehalten. Erscheinungsweise: vierteljährlich.

Kündigung
Die Kündigung kann bis drei Monate vor Ablauf eines Jahres beim Verlag erfolgen.

Ihre Zeitschrift. Ihre Empfehlung.

Leser werben Leser

Empfehlen Sie die BWP weiter und sichern Sie sich eine attraktive Prämie!

Forschungsergebnisse und Praxiserfahrungen zu aktuellen Themen

Jede Ausgabe widmet sich einem Themenschwerpunkt, der vielschichtig und fundiert aufbereitet wird. Dabei werden nicht nur nationale, sondern auch internationale Entwicklungen berücksichtigt. Die Zeitschrift enthält außerdem weitere Beiträge zu aktuellen Themen aus Forschung & Praxis und der Welt der Berufe.

Verfolgen Sie mit der BWP den Austausch zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis in der Berufsbildung – regelmäßig und aktuell, 4-mal im Jahr!

Themenvorschau 2025

Heft 3 Ausbildungspersonal
Heft 4 Innovationen durch KI

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.)
4 Ausgaben pro Jahr
Bezugspreis jährlich € 52,– [D] zzgl. € 17,60 [D] Versandkosten*
ISSN 0341-4515

Für Ihre Empfehlung bedanken wir uns mit einer attraktiven Prämie

Pelikan-Roller "Twist"

Bestellen Sie noch heute!

www.steiner-verlag.de/brand/Berufsbildung-in-Wissenschaft-und-Praxis
oder per E-Mail: service@steiner-verlag.de
oder per Telefon 0711 2582-450

* Versandkosten innerhalb Deutschlands. Preise inklusive MwSt. (D). Stand der Preise: 1.1.2025.

Franz Steiner Verlag

Franz Steiner Verlag
Maybachstr. 8 · 70469 Stuttgart
Telefon 0711 2582-450 | Telefax 0711 2582-408
service@steiner-verlag.de | www.steiner-verlag.de

bibb Bundesinstitut für Berufsbildung

europass

KOSTENLOS
EINFACH & SICHER

TOOLS FÜR BILDUNG, JOB UND MOBILITÄT

Kostenlos auf https://europass.europa.eu

EUROPASS PORTAL

Profil anlegen, Lebenslauf schreiben und durchstarten.

EUROPASS MOBILITÄT

Lernaufenthalte in Europa nachweisen.

TOOLS ZUR SELBSTEIN-SCHÄTZUNG

Kompetenzen testen und zeigen.

EUROPASS ZEUGNIS-ERLÄUTERUNGEN

Berufliche Abschlüsse verstehen und einordnen.

EUROPEAN DIGITAL CREDENTIALS FOR LEARNING

Fälschungssichere digitale Zeugnisse ausstellen, überprüfen, speichern und teilen.

EUROPASS DIPLOMA SUPPLEMENT

Hochschulabschlüsse erläutern und vergleichen.

Gleich scannen und testen!