

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.eu¹

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).

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, 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 Lern-

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).

prozesse 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

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 Dokortitel 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) Kompetenznachweises⁷, 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 Bildungs-

systems, 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\(01\)](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\(02\)](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\(02\)](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>

VALTIONEUUVOSTON 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

VILLALBA-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

