



Ariane Neu (Hg.)

Höherqualifizierende Berufsbildung

Strukturen, Perspektiven, Debatten
und aktuelle Entwicklungen

Höherqualifizierende Berufsbildung

Strukturen, Perspektiven, Debatten und aktuelle Entwicklungen

Ariane Neu (Hg.)

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Forschung zu den Entwicklungen der beruflichen Bildungspraxis. Adressiert werden insbesondere berufliche Bildungs- und Arbeitsprozesse, Übergänge zwischen dem Schul- und Beschäftigungssystem sowie die Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals in schulischen, außerschulischen und betrieblichen Handlungsfeldern.

Hiermit leistet die Reihe einen Beitrag für den wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs über aktuelle Entwicklungen und Innovationen. Angesprochen wird ein Fachpublikum aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus schulischen und betrieblichen Politik- und Praxisfeldern.

Die Reihe ist gegliedert in die **Hauptreihe** und in die Unterreihe **Dissertationen/Habilitationen**.

Reihenherausgebende:

Prof.in Dr.in habil. Marianne Frieze

Justus-Liebig-Universität Gießen

Institut für Erziehungswissenschaften

Professur Berufspädagogik/Arbeitslehre

Prof.in Dr.in Susan Seeber

Georg-August-Universität Göttingen

Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Prof. Dr. Lars Windelband

Professur für Berufliche Metalltechnik

Institut für Berufswissenschaft der Metalltechnik (IBMT)

TUHH Technische Universität Hamburg

Wissenschaftlicher Beirat

- Prof. Dr. Matthias Becker, Hannover
- Prof.in Dr.in Karin Büchter, Hamburg
- Prof. Dr. Frank Bünning, Magdeburg
- Prof. Dr. Hans-Liudger Dienel, Berlin
- Prof. Dr. Uwe Faßhauer, Schwäbisch-Gmünd
- Prof. Dr. Karl-Heinz Gerholz, Bamberg
- Prof. Dr. Philipp Gonon, Zürich
- Prof. Dr. Dietmar Heisler, Paderborn
- Prof. Dr. Torben Karges, Flensburg
- Prof. Dr. Franz Ferdinand Mersch, Hamburg
- Prof.in Dr.in Manuela Niethammer, Dresden
- Prof.in Dr.in Karin Reiber, Esslingen
- Prof. Dr. Thomas Schröder, Dortmund
- Prof.in Dr.in Michaela Stock, Graz
- Prof. Dr. Tade Tramm, Hamburg
- Prof.in Dr.in Ursula Walkenhorst, Osnabrück

Weitere Informationen finden
Sie unter **wbv.de/bai**

Ariane Neu (Hg.)

Höherqualifizierende Berufsbildung

**Strukturen, Perspektiven, Debatten
und aktuelle Entwicklungen**

Berufsbildung, Arbeit und Innovation –
Hauptreihe, Band 88

2025 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld,
service@wbv.de
wbv.de

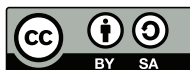
Umschlagmotiv: 1expert, 123rf

Bestellnummer: 178121
ISBN (Print): 978-3-7639-7812-1
ISBN (E-Book): 978-3-7639-7822-9
DOI: 10.3278/9783763978229

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter
folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen
sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche
gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk
berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfü-
gbar seien.

Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining nach
§ 44b UrhG vor, was hiermit Dritten ohne Zustimmung
des Verlages untersagt ist.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv OpenLibrary 2025*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:

https://www.wbv.de/fileadmin/importiert/wbv/PDF_Website/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt den Förderern der *wbv OpenLibrary 2025* im Fachbereich *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*:

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB, **Bonn**) | Carl von Ossietzky Universität **Oldenburg** | Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung (Hauptsitz **Bern**) | Fachhochschule **Münster** | Fernuniversität **Hagen** | Georg-August-Universität **Göttingen** | Goethe-Universität **Frankfurt am Main** | Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (**Mannheim**) | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Justus-Liebig-Universität **Gießen** | Landesbibliothek **Oldenburg** | Otto-Friedrich-Universität **Bamberg** | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | Staats- und Universitätsbibliothek **Bremen** | TIB **Hannover** | Universitäts- und Landesbibliothek **Darmstadt** | Universitäts- und Landesbibliothek **Münster** | Universitäts- und Stadtbibliothek **Köln** | Universitätsbibliothek **Kassel** | Universitätsbibliothek **Kiel** | Universitätsbibliothek **St. Gallen** | Zentralbibliothek **Zürich**

Inhalt

Ariane Neu

Editorial – Einführung in das Themenfeld der höherqualifizierenden
Berufsbildung sowie in die Beiträge des Sammelbandes 9

Normann Müller

Höherqualifizierende Berufsbildung – Was wir darüber (nicht) wissen 29

Anja Hall und Ana Santiago-Vela

Zur Verwertung höherqualifizierender Berufsbildung auf dem deutschen
Arbeitsmarkt 51

Monika Hackel

Ordnungspolitische Hintergründe und Debatten der höherqualifizierenden
Berufsbildung – ein Überblick 71

Katrin Rasch und Rolf R. Rehbold

Fortbildungsstufen in der höheren Berufsbildung: Vorgehen und Mehrwerte
bei der Einstufung von Fortbildungen 85

Florian Winkler und Verena Schneider

Innovative Gestaltung höherqualifizierender Berufsbildung aus
Ordnungsperspektive am Beispiel des IT-Weiterbildungssystems 101

*Hannelore Mottweiler, Stephanie Blankart, Gabriele Jordanski, Anke Kock, Uwe
Neugebauer und Gunther Spillner*

Berufslaufbahnkonzepte – neue Gestaltungsmöglichkeiten und offene Fragen
nach der BBiG-Novellierung 119

Nina-Madeleine Peitz, Laura Getz und Hubert Ertl

Es ist noch kein Berufsspezialist vom Himmel gefallen – Ergebnisse aus der
projektbasierten Entwicklungsarbeit zur Verbesserung der Durchlässigkeit
durch innovative Fortbildungen auf der ersten Fortbildungsstufe 135

Sebastian Anselmann, Stefan Harm und Uwe Faßhauer

Neue Wege Denken – Modularisiertes Laufbahnkonzept für das berufliche
Bildungspersonal 153

Christine Betting

Karrierechancen in der Frühen Bildung: Qualifikationsstrukturen und
Weiterbildungswege für Erzieher*innen 171

Uwe Elsholz, Andreas Oehme und Rolf R. Reibold

Begründungslinien und Herausforderungen für die Schaffung eines
berufsbildenden Abschlusses auf dem DQR-Niveau 8 187

Silvia Annen und Julia Flasdick

Praxisnähe ausdrücklich gewünscht: Die höherqualifizierende Berufsbildung
als weitere Bildungsoption für Studienabsolvent*innen und -aussteiger*innen .. 203

Kathrin Petzold-Rudolph, Marion Pohl und Dina Kuhlee

Höherqualifizierende Berufsbildung und die Annäherung von beruflicher und
akademischer Bildung: Perspektiven institutioneller Akteursgruppen der
beruflichen Bildung im Kontext der Programminitiative InnoVET 223

Karin Luomi-Messerer, Jens Bjørnåvold und Monika Auzinger

Berufsbildung auf höheren Qualifikationsniveaus: Zentrale Themen und
Trends in Österreich und Norwegen 241

Ariane Neu

Perspektiven für eine zukunftsfähige Weiterentwicklung der
höherqualifizierenden Berufsbildung in Deutschland 259

Julia Hufnagl und Silvia Annen

Höherqualifizierende Berufsbildung im Kontext sozial-ökologischer
Transformation – Eine Bestandsaufnahme der Qualifizierungsmöglichkeiten
für Ausbilder*innen zum Thema Nachhaltigkeit 283

Autoren und Autorinnen 305

Editorial – Einführung in das Themenfeld der höherqualifizierenden Berufsbildung sowie in die Beiträge des Sammelbandes

ARIANE NEU

Die höherqualifizierende Berufsbildung steht ähnlich wie andere Bereiche des deutschen Bildungssystems vor veränderten Kontextfaktoren, die sowohl die Nachfrage nach höherer Berufsbildung tangieren (bspw. demografischer Wandel, verändertes Bildungsverhalten in der Bevölkerung) als auch curriculare bzw. ordnungspolitische sowie didaktisch-methodische Aspekte betreffen (z. B. digitale und sozio-ökologische Transformation). Diese Faktoren beeinflussen die Strukturen und Inhalte der höherqualifizierenden Berufsbildung und erfordern kontinuierliche Anpassungen (vgl. u. a. AGBB 2024).

Vor diesem Hintergrund widmet sich der vorliegende Sammelband verschiedenen Facetten der höherqualifizierenden Berufsbildung und beschreibt grundlegende Strukturen, aktuelle Entwicklungen, innovative Zukunftsperspektiven sowie zentrale Debatten dieses Bildungsbereichs. Der Fokus liegt dabei auf der höherqualifizierenden Berufsbildung in Deutschland, die gemäß Berufsbildungsgesetz (BBiG) bzw. Handwerksordnung (HwO) geregelt ist; wenngleich zwei Beiträge des vorliegenden Sammelbandes den Blickwinkel erweitern: Einerseits durch die Betrachtung der landesrechtlich geregelten höheren Berufsbildung für Erzieher*innen (Beitrag Betting), andererseits durch die Analyse aktueller Entwicklungen in der höheren Berufsbildung in Österreich und Norwegen (Beitrag Luomi-Messerer et al.). Dies verdeutlicht, dass bestimmte Tendenzen und Diskussionen über nationale Grenzen hinaus sowie unabhängig von der BBiG/HwO-Systematik Relevanz besitzen.

Unter dem Begriff der höherqualifizierenden Berufsbildung¹ werden dabei seit Inkrafttreten des novellierten Berufsbildungsgesetzes (BBiG) sowie der novellierten Handwerksordnung (HwO) zum 1. Januar 2020 i. d. R. Bildungsformate verstanden, die traditionell als berufliche Aufstiegsfortbildung bezeichnet wurden und auf eine berufliche Erstausbildung aufbauen (vgl. BIBB 2023, S. 5). Entsprechend ist es für diese berufliche Aufstiegsfortbildung respektive höherqualifizierende Berufsbildung charakteristisch, dass sie die im Rahmen einer beruflichen Erstausbildung und/oder im Rahmen einer mehrjährigen einschlägigen Berufserfahrung erworbene berufliche Handlungsfähigkeit um zusätzliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten ergänzt und damit i. d. R. auf berufliche Tätigkeiten mit einem höheren Schwierigkeits- und

¹ Auch der etwas kürzere Begriff der „höheren Berufsbildung“ wird für die im Folgenden beschriebenen Formen der beruflichen Fortbildung sehr häufig gebraucht (vgl. u. a. Frommberger 2018, S. 4; Wilbers 2023a, S. 22). Seit 2020 ist der Begriff der „höherqualifizierenden Berufsbildung“ allerdings der gesetzlich verankerte Fachbegriff (vgl. § 53 BBiG).

Komplexitätsgrad vorbereiten soll (vgl. § 1 BBiG). Da sich diese höheren beruflichen Tätigkeiten hinsichtlich ihrer Kompetenzanforderungen unterscheiden, wurde im Jahr 2000 von den Spitzenorganisationen der Sozialpartner (DGB – Deutscher Gewerkschaftsbund und KWB – Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung) eine Systematik mit drei verschiedenen, aufeinander aufbauenden beruflichen Fortbildungsniveaus herausgearbeitet. Diese Systematik wurde im Jahr 2014 im Rahmen einer Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstitutes für Berufsbildung (BIBB) fortgeschrieben (vgl. BIBB 2014, S. 2) und schließlich mit Inkrafttreten des novellierten BBiG bzw. der novellierten HwO zum 1. Januar 2020 unmittelbar gesetzlich verankert. Einen fundierten Einblick in die ordnungs- und bildungspolitischen Hintergründe dieser BBiG-Novelle liefert der Beitrag „*Ordnungspolitische Hintergründe und Debatten der höherqualifizierenden Berufsbildung – ein Überblick*“ von Monika Hackel im vorliegenden Sammelband. Die Autorin beleuchtet dabei auch die Verbindung zwischen der Entwicklung und Struktur dieser Fortbildungssystematik und dem Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR).

Laut der im Berufsbildungsgesetz seit 2020 gesetzlich verankerten dreistufigen Fortbildungssystematik sollen Fortbildungen der ersten Niveaustufe zum selbstständigen Planen und Bearbeiten umfassender Fachaufgaben in komplexen, spezialisierten und sich verändernden Tätigkeitsfeldern mit Budget- oder Bereichsverantwortung befähigen. Fortbildungen der zweiten Stufe sollen die Teilnehmenden auf die selbstständige Übernahme von komplexen Fach- und Führungsaufgaben in einem dynamischen Handlungsfeld mit einem deutlich erweiterten Verantwortungsbereich im Vergleich zur ersten Niveaustufe wie bspw. die Betriebsverantwortung vorbereiten. Und Fortbildungen der dritten Niveaustufe sollen die Absolvent*innen schließlich in die Lage versetzen, in einem vernetzten, komplexen und dynamischen Handlungsfeld selbstständig und eigenverantwortlich Projekte zu planen, zu steuern und/oder ein Unternehmen strategisch und nachhaltig zu führen (vgl. BIBB 2014, S. 3 ff.).

Tabelle 1: Fortbildungsstufen der beruflichen Bildung (Eigene Darstellung auf Basis von BIBB 2014, S. 3 ff.)

Fortbildungsstufe	Berufliche Kompetenzen
1	selbstständiges Planen und Bearbeiten umfassender fachlicher Aufgabenstellungen in komplexen, spezialisierten und sich verändernden Tätigkeitsfeldern mit Budget- oder Bereichsverantwortung
2	selbstständige Übernahme von komplexen Fach- und Führungsaufgaben in einem dynamischen Handlungsfeld mit einem deutlich erweiterten Verantwortungsbereich im Vergleich zur ersten Niveaustufe wie bspw. die Betriebsverantwortung
3	selbstständige, eigenverantwortliche, strategische und nachhaltige Entwicklung und Führung von Projekten und/oder Organisationen unter sich dynamisch verändernden, vernetzten und komplexen Bedingungen

In Abgrenzung zur höheren Allgemeinbildung respektive hochschulischen/akademischen Bildung ist die höherqualifizierende Berufsbildung dabei nicht auf eine polyvalente Berufs- oder Berufsfeldfähigkeit mit eher abstrakter und wissenschaftlicher

Handlungskompetenz ausgerichtet, sondern vielmehr auf eine Berufsfähigkeit in einem relativ konkreten Berufsfeld auf Basis einer relativ konkreten beruflichen Handlungskompetenz (vgl. Neu 2021, S. 256).² Die höherqualifizierende Berufsbildung ist somit nicht gleichartig zur hochschulischen/akademischen Bildung, gleichwohl werden sie im Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) als gleichwertig eingestuft. So entsprechen Fortbildungen der Niveaustufe zwei ebenso wie hochschulische Bachelor-Abschlüsse den Kompetenzanforderungen der Niveaustufe 6 des DQR und Fortbildungen der Niveaustufe drei ebenso wie hochschulische Master-Abschlüsse der Niveaustufe 7 des DQR (vgl. BIBB 2014, S. 5). Und auch in der Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED) werden diese formalen Abschlüsse der höherqualifizierenden Berufsbildung ebenso wie ihre hochschulischen Pendanten als tertiäre Bildung verstanden (vgl. UNESCO 2012). Im Unterschied zur hochschulischen/akademischen Tertiärbildung hat die tertiäre Berufsbildung³ aber nicht nur andere curriculare Zielperspektiven und Bezugspunkte, sondern ist auch hinsichtlich der Organisation der Lernprozesse grundsätzlich anders strukturiert. So ist die klassische akademische Bildung durch hochschulische Lehr-Lernprozesse mit geringem betrieblichen Erfahrungskontext gekennzeichnet⁴, während die höherqualifizierende Berufsbildung eher auf einen starken Bezug zu betrieblichen Erfahrungshintergründen ausgerichtet ist. Dies spiegelt sich entsprechend auch in den verschiedenen Steuerungsmechanismen wider. So ist für die nach BBiG/HwO geregelte höherqualifizierende Berufsbildung die korporatistische Selbstverwaltung der Wirtschaft auf Basis bundesstaatlicher Regulierung charakteristisch⁵, während in der akademischen Bildung eine akademische Selbstverwaltung durch die Hochschulen auf Basis staatlicher Steuerung durch die Bundesländer besteht (vgl. Baethge 2006; Neu 2021, S. 256 f.).

Aufgrund dieser großen Arbeitsmarktnähe wirken sich wirtschaftliche Entwicklungen sehr viel schneller und deutlicher auf die Ziele und Rahmenbedingungen der höherqualifizierenden Berufsbildung aus als bspw. auf die hochschulische Bildung.

2 Zwar soll auch die hochschulische/akademische Bildung seit der Bologna-Reform berufsqualifizierend sein und kann daher in einem umfassenden Begriffsverständnis ebenfalls als berufliche Bildung verstanden werden. Zugleich folgt sie aber eben dennoch einer anderen Zielkategorie und ist in andere institutionelle Strukturen eingebettet als die höherqualifizierende Berufsbildung. Entsprechend wird sie definitorisch nicht unter den Begriff der „höherqualifizierenden Berufsbildung“ gefasst (vgl. AGBB 2024, S. 263 ff.; Neu 2021, S. 256). Dies schließt nicht aus, dass es auch Bildungsformate gibt, die diese beiden Bildungsbereiche (die hochschulische Bildung und die höherqualifizierende Berufsbildung) in einem Bildungsgang integrieren, wie es bspw. bei trialen Studienmodellen der Fall ist (vgl. AGBB 2024, S. 276; Haag/Schoelen 2018).

3 Der Begriff „tertiäre Berufsbildung“ wird international recht unterschiedlich verwendet und umfasst in diesen nationalen Verständnissen teilweise auch Bildungsangebote des Hochschulsystems. Das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) plädiert jedoch zum Zwecke eindeutiger Analysen für eine klare begriffliche Trennung zwischen tertiärer Berufsbildung außerhalb des Hochschulsystems und tertiärer akademischer Bildung innerhalb des Hochschulsystems (vgl. CEDEFOP 2011). Tertiäre Bildung umfasst als Oberbegriff hingegen beides und inkludiert im Sinne der ISCED-2011-Klassifikation Bildungsprogramme, die den ISCED-Stufen 5 bis 8 zugeordnet sind und auf Abschlüssen der Sekundärebene aufbauen (vgl. UNESCO 2012).

4 Die ebenfalls zum akademischen Bildungssystem gehörenden dualen Studiengänge weisen in Abgrenzung zu den klassischen hochschulischen Studiengängen hingegen einen größeren Praxisbezug auf und sind somit hiervon abzugrenzen (vgl. Neu 2021, S. 256 f.).

5 Zu unterscheiden sind hiervon die außerhalb von BBiG/HwO geregelten höherqualifizierenden Berufsbildungsgänge (bspw. die landesrechtlich geregelten). Bei diesen findet sich keine korporatistische Selbstverwaltung der Wirtschaft, sondern stattdessen eine staatliche Steuerung durch die Bundesländer (vgl. Neu 2021, S. 256 f.). Die Beiträge des vorliegenden Sammelbandes fokussieren allerdings bis auf die beiden Beiträge von Karin Luomi-Messerer et al. sowie Christine Betting allesamt in erster Linie die nach BBiG/HwO geregelte höherqualifizierende Berufsbildung. Entsprechend konzentrieren sich die Ausführungen in diesem einleitenden Editorial auf eben diesen Bildungsbereich.

Da jedoch die Ausgestaltung der nach BBiG/HwO geregelten beruflichen Bildung zu dem wesentlich Ergebnis von Aushandlungsprozessen zwischen Arbeitgeber-, Arbeitnehmer- sowie Staatsvertretungen ist, schlagen sich Veränderungen in der Arbeitswelt dennoch nicht immer unmittelbar auf die Ziele und Rahmenbedingungen nieder (vgl. AGBB 2024, S. 269).

Dies ist auch ein wesentlicher Unterschied der höherqualifizierenden Berufsbildung zu anderen Formen beruflicher Weiterbildung⁶, für die einzelne Unternehmen oder Bildungseinrichtungen autonom die Lernziele und -inhalte festlegen und in der dadurch auch kurzweiligere wirtschaftliche sowie für einen Einzelbetrieb spezifische Qualifikationsbedarfe Berücksichtigung finden können. Im Unterschied zu dieser non-formalen beruflichen Weiterbildung zeichnet sich die höherqualifizierende Berufsbildung als formale berufliche Weiterbildung dadurch aus, dass ihre Lernziele und -inhalte am Berufsprinzip respektive an standardisierten Berufsbildern ausgerichtet sind und von kurzweiligen, einzelbetrieblichen Qualifikationsbedarfen abstrahieren. Beck et al. beschreiben das Konstrukt Beruf entsprechend auch als „relativ tätigkeitsunabhängige, gleichwohl tätigkeitsbezogene Zusammensetzung und Abgrenzung von spezialisierten, standardisierten und institutionell fixierten Mustern von Arbeitskraft“ (Beck et al. 1980, S. 20). Fortbildungsberufe der höherqualifizierenden Berufsbildung umschreiben somit ein Bündel an Qualifikationen, die auf der Arbeitskraftseite in Form von spezialisierten, standardisierten und institutionell fixierten Mustern von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten vorhanden sind und auf der Arbeitsplatzseite in berufsspezifisch gebündelten Aufgabenfeldern ihre Entsprechung finden (vgl. Dostal et al. 1998, S. 440). Gemäß BBiG/HwO kann ein solcher Fortbildungsberuf entweder bundes- oder kammerweit einheitlich geregelt bzw. standardisiert sein.⁷ Bundeseinheitlich sind die nach § 53 BBiG bzw. § 42 Abs. 1 HwO geregelten Fortbildungsberufe, die i. d. R. vom BIBB unter Beteiligung der Sozialpartner erarbeitet und vom zuständigen Bundesministerium als Rechtsverordnung erlassen werden, sowie die Meisterprüfungsverordnungen nach § 45 Abs. 1 HwO sowie § 51a Abs. 2 HwO (vgl. BIBB 2023). Der Beitrag von *Florian Winkler und Verena Schneider* mit dem Titel „*Innovative Gestaltung höherqualifizierender Berufsbildung aus Ordnungsperspektive am Beispiel des IT-Weiterbildungssystems*“ in diesem Sammelband zeigt exemplarisch auf, wie ein solches (Neu-)Ordnungsverfahren unter Beteiligung der Sozialparteien bis zum Erlass einer bundeseinheitlichen Rechtsverordnung gem. § 53 BBiG abläuft und welche Voruntersuchungen damit ggf. verbunden sind.

6 Wenngleich die höherqualifizierende Berufsbildung nicht selten unter dem Begriff der beruflichen Weiterbildung subsumiert wird, wird dieser jedoch meist weiter gefasst und fokussiert vermehrt die non-formale berufliche Weiterbildung (vgl. u. a. Münchhausen et al. 2023, S. 17 ff.; Schrader 2011, S. 232 f.). In Teilen wird auch die betriebliche Weiterbildung als berufliche Weiterbildung bezeichnet (vgl. u. a. Schrader 2011, S. 232 f.).

7 Darüber hinaus können Fortbildungsberufe auch außerhalb von BBiG/HwO geregelt sein, bspw. landesrechtlich oder auf Basis der Bundesberufsgesetze im Gesundheitsbereich. Zu den landesrechtlich Regierten gehören insbesondere die beruflichen Fortbildungen an Fachschulen/-akademien, bspw. zum/zur „staatlich geprüften Techniker*in“ oder „staatlich geprüften Betriebswirt*in“ (vgl. Ebbinghaus/Krekel 2024, S. 110 f.). Dies ergibt sich aus den Artikeln 7, 30 und 70 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland, die das Recht zur Gesetzgebung im Bereich der schulischen Bildung den Bundesländern zuweisen. Die Zuständigkeit des Bundes beschränkt sich im Bildungssystem daher auf die außerschulische Berufsbildung, für die der Bund basierend auf den Artikeln 70, 72 und 74 des Grundgesetzes von seiner Gesetzgebungskompetenz Gebrauch gemacht und das Berufsbildungsgesetz (BBiG) erlassen hat.

Daneben bietet § 54 BBiG bzw. § 42f HwO den zuständigen Stellen respektive Kammern ferner die Möglichkeit, kammereinheitliche Regelungen für Fortbildungsberufe zu erlassen, sofern für den jeweiligen Fortbildungsberuf noch keine Rechtsverordnung bzw. Fortbildungsordnung des Bundes vorliegt. Diese sogenannten Fortbildungsprüfungsregelungen werden durch den Berufsbildungsausschuss (bestehend aus Vertreter*innen der Arbeitgeber, Arbeitnehmer sowie der Lehrkräfte der berufsbildenden Schulen) der jeweiligen Kammer bzw. bei Handwerkskammern durch die Vollversammlung (bestehend aus Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretungen) beschlossen und von der Kammer als Rechtsvorschrift erlassen (vgl. HA des BIBB 1979). Im Gegensatz zu den Fortbildungsordnungen des Bundes besitzen die Fortbildungsprüfungsregelungen der zuständigen Stellen/Kammern allerdings keine bundesweite Gültigkeit. Stattdessen beschränken sie sich auf den Geltungsbereich der jeweiligen zuständigen Stelle/Kammer (vgl. Lakies/Malotke 2011, S. 550, 559). Dadurch können in ihnen einerseits stärker ökonomische Besonderheiten der jeweiligen Region berücksichtigt werden. Andererseits kann es infolgedessen aber auch zu einer großen und unübersichtlichen Vielfalt an Kammerregelungen kommen (vgl. Letzner/Tillmann 1998, S. 3 f.; Hackel in diesem Band). Demgegenüber können Bundesregelungen eine größere Vergleichbarkeit der Inhalte und des Niveaus sicherstellen (vgl. Bundesausschuss für Berufsbildung 1976, S. 1). Um hier daher für eine ausgewogene Balance zwischen den Vorteilen von Bundesregelungen auf der einen Seite und denen von Kammerregelungen auf der anderen Seite zu sorgen, haben sich die Spitzenorganisationen der Sozialpartner (DGB und KWB) darauf verständigt, dass Fortbildungsordnungen des Bundes dann erlassen werden sollen, wenn es hierfür einen hinreichenden qualitativen und quantitativen Bedarf gibt (vgl. DGB/KWB 2008, S. 6). Wann ein solcher Bedarf vorliegt, beschreibt eine Empfehlung des Bundesausschusses für Berufsbildung vom 16.03.1976. Demnach ist der Bedarf hinreichend, wenn er absehbar zeitlich nicht begrenzt und vom Einzelbetrieb unabhängig ist sowie überregional im Beschäftigungssystem besteht. Die zu entwickelnde Fortbildung sollte sich ferner deutlich von der Berufsausbildung sowie anderen beruflichen Fortbildungs- sowie sonstigen Bildungsgängen abgrenzen lassen (vgl. Bundesausschuss für Berufsbildung 1976, S. 3). Darüber hinaus sollte die bundeseinheitliche Fortbildungsordnung so angelegt sein, dass sie die berufliche Mobilität der Fortbildungsabsolvent*innen fördert, indem diese dazu befähigt werden, in ihrem Qualifikationsbereich „möglichst vielfältig tätig [zu] sein und sich auf künftige Veränderungen leichter umstellen [zu können]“ (ebd.). Wie dem Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2024 entnommen werden kann, gibt es im Bereich der beruflichen Fortbildung derzeit 220 Rechtsverordnungen und Regelungen des Bundes gemäß BBiG/HwO und 1.449 Fortbildungsprüfungsregelungen der zuständigen Stellen gemäß § 54 BBiG für 555 Fortbildungsberufe (vgl. Waechter/Schneider 2024, S. 364 ff.).

Ebenso wie die bundeseinheitlich geregelten Fortbildungsberufe können auch Kammerregelungen einer der drei gesetzlich verankerten Fortbildungsstufen zugeordnet werden und mit den entsprechenden Abschlussbezeichnungen versehen werden. Dafür bedarf es einer entsprechenden Bestätigung durch die zuständige Landesbehörde, dass die jeweilige Kammerregelung die in den §§ 53b-d BBiG bzw. §§ 42b-d HwO

aufgeführten Voraussetzungen der jeweiligen Fortbildungsstufe erfüllt (vgl. § 54 Abs. 3 BBiG; § 42f Abs. 3 HwO). Eine solche Bestätigung kann entweder basierend auf einer evtl. bereits vorhandenen Zuordnung des kammerrechtlich geregelten Fortbildungsberufes zu einer DQR-Stufe erfolgen oder auf Basis eines durch das BIBB erstellten Gutachtens (vgl. Hackel sowie Rasch/Rehbold in diesem Band). Für eine solche neutrale Begutachtung hat das Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk (FBH) der Universität zu Köln ein Verfahren entwickelt, dessen Vorgehen im vorliegenden Aufsatz von *Katrin Rasch und Rolf R. Rehbold* mit dem Titel „*Fortbildungsstufen in der höheren Berufsbildung: Vorgehen und Mehrwerte bei der Einstufung von Fortbildungen*“ beschrieben wird.

Die Fortbildungsberufe der höherqualifizierenden Berufsbildung sind somit ähnlich wie die Ausbildungsberufe der beruflichen Erstausbildung unternehmensübergreifend standardisiert und normiert und führen basierend auf einer öffentlich-rechtlich geregelten Prüfung zu einem staatlich anerkannten Bildungsabschluss respektive zu einem staatlich anerkannten Fortbildungsberuf (vgl. Münchhausen et al. 2023, S. 21 f.). Dies unterscheidet sie wesentlich von einer Vielzahl anderer Formen beruflicher respektive betrieblicher Weiterbildung, die nicht entlang standardisierter Berufsbilder organisiert sind. Wenngleich zu berücksichtigen ist, dass die Fortbildungsordnungen bzw. Fortbildungsprüfungsregelungen gemäß BBiG/HwO im Unterschied zu Ausbildungsordnungen vor allem Prüfungsanforderungen regeln. So haben diese laut § 53 bzw. § 54 BBiG sowie § 42 bzw. 42f HwO vor allem die Bezeichnung des Fortbildungsabschlusses, das Ziel, den Inhalt und die Anforderungen der Prüfung, die Zulassungsvoraussetzungen für die Prüfung sowie das Prüfungsverfahren festzulegen. Sie enthalten also kein Curriculum bzw. keinen Rahmenplan, der die zu vermittelnden Lerninhalte sachlich und zeitlich gliedert (vgl. BIBB 2023, S. 25). Zwar gibt es für die meisten Fortbildungsberufe gemäß BBiG/HwO Rahmenpläne als Empfehlung zur curricularen Gestaltung von prüfungsvorbereitenden Fortbildungskursen, die i. d. R. von Expert*innen aus der Praxis unter Federführung der Kammerorganisationen entwickelt werden, diese sind aber für die Anbieter von Prüfungsvorbereitungskursen nicht verpflichtend (vgl. BIBB 2023, S. 30; Hackel in diesem Band). Auch in anderer Hinsicht, bspw. bezüglich der Qualifikation des Bildungspersonals, unterliegen diese prüfungsvorbereitenden Fortbildungskurse keiner staatlichen Standardisierung oder Kontrolle. Stattdessen kann jeder ohne formale Zulassung entsprechende Prüfungsvorbereitungskurse anbieten (vgl. Weiß 2007, S. 49; Weiß 2014, S. 9). Eine Steuerung dieser auf dem freien Markt angebotenen Vorbereitungskurse erfolgt derzeit lediglich indirekt über Vorgaben, die diese Kurse erfüllen müssen, damit für Teilnehmende die Möglichkeit einer Förderung über das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG) möglich ist (vgl. BIBB 2023, S. 17). So werden gemäß § 2a AFBG nur solche prüfungsvorbereitenden Fortbildungskurse gefördert, die von öffentlichen und unter staatlicher Aufsicht stehenden oder staatlich anerkannten Trägern angeboten werden oder bei denen der Träger nach der Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung vom 2. April 2012 (BGBl. I S. 504) anerkannt worden ist oder ein System zur Sicherung der Qualität anwendet. Ein Großteil dieser Fortbildungsanbieter verfügt daher auch über

ein entsprechendes Qualitätsmanagementsystem (vgl. BMAS/BMBF 2021, S. 57). Ferner kann eine indirekte Steuerung über die in den jeweiligen Fortbildungsordnungen definierten Prüfungsziele, -inhalte und -anforderungen erfolgen (vgl. BIBB 2023, S. 17), auf die die Fortbildungskurse vorbereiten sollen. Dennoch kommen Fazekas/Field (2013) zu dem Schluss, dass es im Bereich der Anbieter von Prüfungsvorbereitungskursen eine große Intransparenz gibt und keine einheitliche Qualität der Kurse gewährleistet werden kann. Statistische Daten zur Anzahl der Anbieter und den von ihnen angebotenen prüfungsvorbereitenden Fortbildungskursen liegen bisher ebenfalls nicht vor (siehe auch Beitrag Müller in diesem Band). Fazekas/Field gingen 2013 davon aus, dass es in Deutschland über 15.000 Anbieter gibt. Hierzu gehören neben den Kammern eine Vielzahl weiterer privatwirtschaftlicher und staatlicher Bildungseinrichtungen (vgl. Fazekas/Field 2013; Müller 2024, S. 11).

Der Besuch eines solchen prüfungsvorbereitenden Fortbildungskurses ist in den Ordnungsmitteln der nach BBiG/HwO geregelten Fortbildungsberufe allerdings auch nicht zwingend vorgeschrieben. Ferner differenziert das BBiG bzw. die HwO mit Blick auf die in ihnen für die einzelnen Fortbildungsstufen definierten Mindestlernumfänge (1. Stufe: 400 Stunden; 2. Stufe: 1.200 Stunden; 3. Stufe: 1.600 Stunden) nicht zwischen Unterricht, Selbstlernen oder Praxis. Wie sich ein*e potenzielle*r Fortbildungsprüfungskandidat*in somit auf eine Prüfung der durch BBiG/HwO geregelten höherqualifizierenden Berufsbildung vorbereitet, ist somit seiner/ihrer individuellen Entscheidungsfreiheit bzw. Verantwortung überlassen (vgl. Neu 2022, S. 41). Die in den Gesetzesgrundlagen respektive Ordnungsmitteln aufgeführten Zulassungsvoraussetzungen sehen für Fortbildungsprüfungen gemäß BBiG/HwO lediglich vor, dass i. d. R. ein Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf vorliegen muss und/oder ein Abschluss der vorhergehenden Fortbildungsstufe und/oder ein festgelegtes Mindestmaß an einschlägiger Berufserfahrung (vgl. § 53b-d BBiG; § 42b-d HwO). Gleichwohl nimmt die Mehrzahl der Fortbildungsprüfungskandidat*innen laut einer standardisierten Umfrage der Deutschen Industrie- und Handelskammer (DIHK) unter Aufstiegsfortbildungsabsolvent*innen an solchen prüfungsvorbereitenden Fortbildungskursen teil. Die Teilnahme erfolgt dabei vermehrt berufsbegleitend und in Form von Teilzeitunterricht (vgl. DIHK 2023).

Die Kosten für die Teilnahme an solchen prüfungsvorbereitenden Kursen variieren stark und können sich zusammen mit den Prüfungsgebühren auf bis zu 17.000 Euro und mehr belaufen. Zum Großteil sind diese Kosten grundsätzlich von den Fortbildungsteilnehmenden selbst zu tragen. Je nach persönlichen Voraussetzungen und individueller Lebenslage können sie dafür aber verschiedene Formen der finanziellen Unterstützung erhalten (vgl. Fazekas/Field 2013; Neu in diesem Band). Für Aufstiegsfortbildungen gem. BBiG/HwO sind hier insbesondere die von Bund und Ländern gemeinsam finanzierten Fördermöglichkeiten im Rahmen des Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetzes (AFBG) zu nennen. Dieses ermöglicht seit 1996 eine individuelle und altersunabhängige Förderung von prüfungsvorbereitenden Kursen sowohl bei öffentlichen als auch bei privaten Bildungsträgern in Form von Darlehen und Zuschüssen, wobei Förderleistungen zum Lebensunterhalt einkommens- und vermögensabhängig

vollständig als Zuschuss und Leistungen zur Deckung der Lehrgangs- und Prüfungsgebühren einkommens- und vermögensunabhängig⁸ zur Hälfte als Zuschuss und zur anderen Hälfte als Darlehen gewährt werden (vgl. AFBG). Seit 2020 kann eine solche Förderung von einer Person für alle drei im BBiG bzw. in der HwO verankerten Fortbildungsstufen in Anspruch genommen werden; also unabhängig davon, ob bereits eine Förderung für eine der vorangegangenen Fortbildungsstufen erfolgte (vgl. § 6 AFBG). Die Förderung wird auch unabhängig von der Form der Fortbildung, also ob Vollzeit oder Teilzeit, schulisch oder außerschulisch, Präsenz- oder Fernlehre, gewährt; sofern die Maßnahme i. d. R. mindestens 400 Unterrichtsstunden umfasst (vgl. §§ 2 und 4 AFBG; Schneider 2024, S. 350 f.). Laut Statistischem Bundesamt nahmen im Jahr 2022 179.138 Personen eine Förderung im Rahmen des AFBG in Anspruch. Knapp 66 Prozent von diesen geförderten Personen besuchten eine Vollzeit- und gut 34 Prozent eine Teilzeitmaßnahme (vgl. Schneider 2024, S. 351).⁹ Während solche öffentlichen Fördermöglichkeiten in der Vergangenheit die Kosten für eine Aufstiegsfortbildung nur begrenzt auffingen (vgl. Weiß 2014, S. 7), hat sich die Situation in den letzten Jahren durch eine neue Ausgestaltung der Fördermöglichkeiten allerdings deutlich verbessert. Dabei spielt auch eine Rolle, dass gegenwärtig zahlreiche Bundesländer den Absolvent*innen der höherqualifizierenden Berufsbildung sogenannte Meisterboni/Meistergründungsprämien von teilweise mehreren Tausend Euro gewähren (vgl. Neu in diesem Band). Laut der bereits erwähnten DIHK-Umfrage unter Aufstiegsfortbildungsabsolvent*innen haben gut 83 Prozent eine Förderung erhalten. Am häufigsten erfolgte diese Förderung mit 51 Prozent der Befragten im Rahmen des AFBG. Andere staatliche Förderungen wie bspw. den „Meister-Bonus“ erhielten 19 Prozent der Befragten. Unterstützung durch den Arbeitgeber/Betrieb erhielten 16 Prozent in ideeller Form, 15 Prozent in Form bezahlter Freistellung und 5 Prozent über unbezahlte Freistellung (Mehrfachnennung möglich) (vgl. DIHK 2023).

Insgesamt waren für die höherqualifizierende Berufsbildung in den letzten Jahren allerdings rückläufige Teilnehmendenzahlen zu verzeichnen, insbesondere im Bereich der nach BBiG/HwO geregelten Fortbildungsberufe. So haben im Jahr 2022 gut 83.500 Personen erfolgreich an einer Fortbildungsprüfung nach BBiG/HwO teilgenommen. Im Vergleich dazu lag dieser Wert im Jahr 1992 noch bei gut 132.400 erfolgreichen Prüfungsteilnehmenden (vgl. Friedrich 2024, S. 368). Diesen sinkenden Teilnehmendenzahlen steht allerdings ein nach wie vor vorhandener Bedarf an entsprechend qualifizierten Fachkräften im deutschen Beschäftigungssystem gegenüber. So prognostizieren Maier et al. (2024) auf Basis der regelmäßigen BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsprojektionen bis zum Jahr 2040 für das deutsche Beschäftigungssystem einen konstant hohen Bedarf an Fachkräften für Spezialistentätigkeiten. Zur Ausübung dieser Tätigkeiten ist üblicherweise der Abschluss einer beruflichen Aufstiegsfortbildung

8 Werden „für denselben Zweck Leistungen aus öffentlichen Mitteln, vom Arbeitgeber oder von Fördereinrichtungen bezogen [...], wird der Maßnahmebeitrag nach den um diese Leistungen geminderten Kosten bemessen“ (§ 10 Abs. 1 AFBG). Ferner werden die Lehrgangs- und Prüfungsgebühren bis zu einem Gesamtbetrag von maximal 15.000 Euro sowie die Erstellung der fachpraktischen Arbeit in Meisterprüfungen und vergleichbaren Arbeiten bis zur Hälfte der entstandenen Materialkosten, höchstens jedoch mit bis zu 2.000 Euro gefördert (vgl. § 12 Abs. 1 AFBG).

9 Für Vollzeitschüler*innen in landesrechtlich geregelten Aufstiegsfortbildungen an Fachschulen/-akademien besteht ferner die Möglichkeit einer finanziellen Förderung über das Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG).

oder ein hochschulischer Bachelorabschluss notwendig (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2021, S. 27). Entsprechend positiv sind daher auch die Beschäftigungsaussichten für Absolvent*innen der höherqualifizierenden Berufsbildung. So weist diese Qualifikationsgruppe seit 2010 regelmäßig die niedrigste durchschnittliche Erwerbslosenquote auf (vgl. Röttger et al. 2020, S. 13). Im Jahr 2021 lag diese bei 1,8 Prozent. Im Vergleich dazu betrug die Erwerbslosenquote von Personen mit Hochschulabschluss im Jahr 2021 2,7 Prozent und für alle Qualifikationsgruppen zusammen 4,2 Prozent (vgl. AGBB 2024, S. 306). Darüber hinaus wirkt sich ein Abschluss der höherqualifizierenden Berufsbildung positiv auf die persönliche Entwicklung, die Höhe des Einkommens sowie die beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten aus (vgl. u. a. Hall 2014; 2020; DIHK 2014; 2023). So zeigen bspw. auch *Anja Hall und Ana Santiago-Vela* in ihrem Beitrag „Zur Verwertung höherqualifizierender Berufsbildung auf dem deutschen Arbeitsmarkt“ im vorliegenden Sammelband diese positiven Effekte anhand aktueller Daten der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2024 auf. Neben diesen objektiven Indikatoren gehen die beiden Autorinnen darüber hinaus auch auf subjektive Indikatoren des beruflichen Erfolgs ein, wie bspw. die empfundene Arbeitszufriedenheit.

Die sinkenden Teilnehmendenzahlen in der höherqualifizierenden Berufsbildung in den letzten Jahrzehnten können somit nicht in erster Linie auf schlechte Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsaussichten, die mit einem solchen Bildungsabschluss verbunden sind, zurückgeführt werden. Vielmehr scheinen es ein geringer Bekanntheitsgrad sowie ein mangelhafter Kenntnisstand über die Optionen einer höherqualifizierenden Berufsbildung in der Bevölkerung zu sein. So zeigen verschiedene Studien, dass die höherqualifizierende Berufsbildung in der Bevölkerung kaum bekannt ist (vgl. u. a. Born/Pollmer 2016, S. 99; Schneider et al. 2017, S. 25; Mottweiler 2018; Neu 2025) und der berufliche Bildungsweg entsprechend vermehrt als „berufliche Sackgasse“ (Tillmann et al. 2015, S. 103) und damit als unattraktiv wahrgenommen wird.

Um daher Entwicklungswege innerhalb der beruflichen Bildung nach außen hin transparenter zu machen und damit die Attraktivität der beruflichen Bildung insbesondere im Verhältnis zur hochschulischen/akademischen Bildung zu stärken, wurde für die nach BBiG/HwO geregelten Fortbildungsberufe mit Inkrafttreten des novellierten BBiG bzw. der novellierten HwO zum 1. Januar 2020 die bereits erwähnte dreistufige Fortbildungssystematik gesetzlich verankert (vgl. Deutscher Bundestag 2019, S. 45). Damit folgt die Bildungspolitik letztendlich dem Ansatz der Berufslaufbahnkonzepte, der insbesondere auf Arbeiten des Zentralverbandes des Deutschen Handwerks (ZDH) Anfang der 2000er-Jahre zurückgeführt werden kann und durch die strukturierte Darstellung von vertikalen und horizontalen Entwicklungswegen innerhalb eines Berufes/einer Berufsgruppe dem wahrgenommenen Sackgassencharakter beruflicher Bildung entgegenwirken soll (vgl. Dobischat et al. 2016). Während der Ursprung der Berufslaufbahnkonzepte somit im Handwerk liegt, gehen *Hannelore Mottweiler, Stephanie Blankart, Gabriele Jordanski, Anke Kock, Uwe Neugebauer und Gunther Spillner* im vorliegenden Sammelband mit ihrem Beitrag „Berufslaufbahnkonzepte – neue Gestaltungsmöglichkeiten und offene Fragen nach der BBiG-Novellierung“ der Frage nach, welche neuen Gestaltungsmöglichkeiten für Berufslaufbahnkonzepte sich aus dem novellierten BBiG im indus-

trienahen kaufmännischen Bereich ergeben. Sie zeigen dabei sowohl Potenziale, Limitationen als auch offene Fragen auf. Der Fokus liegt dabei auf der Integration von Fortbildungen für die bislang kaum besetzte erste Fortbildungsstufe in ein Berufslaufbahnkonzept.

Diese erste Fortbildungsstufe ist auch zentraler Gegenstand des Beitrages *„Es ist noch kein Berufsspezialist vom Himmel gefallen – Ergebnisse der projektbasierten Entwicklungsarbeit zur Verbesserung der Durchlässigkeit durch innovative Fortbildungen auf der ersten Fortbildungsstufe“* in diesem Sammelband von Nina-Madeleine Peitz, Laura Getz und Hubert Ertl. Ihr Beitrag basiert auf der BIBB-Begleitforschung zum durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Innovationswettbewerb *„InnoVET: Zukunft gestalten – Innovationen für eine exzellente berufliche Bildung“*. Im Rahmen dieser Förderlinie wurden in den Jahren 2021 bis 2024 verschiedene Qualifizierungsangebote auf unterschiedlichen beruflichen Fortbildungsstufen konzipiert und erprobt, wobei der Schwerpunkt auf gewerblich-technischen Berufsbereichen sowie auf der bislang kaum besetzten und wenig bekannten ersten Fortbildungsstufe lag (vgl. BMBF 2024). In ihrem Beitrag thematisieren Peitz et al. dabei insbesondere die Frage, welchen Beitrag (neue) Fortbildungen auf der ersten Fortbildungsstufe zur Verbesserung der Durchlässigkeit im Bildungssystem leisten können. Ferner gehen sie der Frage nach, welche Rolle das Thema Transfer in den untersuchten fünf InnoVET-Projekten spielt. Sie kommen dabei zu dem Ergebnis, dass (neue) Fortbildungen auf der Berufsspezialisten-Ebene unter bestimmten Bedingungen die Durchlässigkeit im deutschen Bildungssystem erhöhen können. Hierfür bedarf es allerdings u. a. umfassender Marketingmaßnahmen, um Fortbildungsangebote auf dieser Qualifikationsstufe in der Bevölkerung entsprechend bekannt zu machen. Des Weiteren zeigten sich in den untersuchten InnoVET-Projekten verschiedene Transferverständnisse und -praktiken (vgl. Peitz et al. in diesem Band).

Ebenfalls mit einem Berufslaufbahnkonzept beschäftigt sich im vorliegenden Sammelband der Aufsatz *„Neue Wege Denken – Modularisiertes Laufbahnkonzept für das berufliche Bildungspersonal“* von Sebastian Anselmann, Stefan Harm und Uwe Faßhauer. Sie nehmen dabei vor allem das betriebliche und außerschulische Berufsbildungspersonal in den Blick. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass bestehende Qualifizierungsoptionen den mannigfaltigen Anforderungen an dieses Bildungspersonal nicht in ausreichendem Maße gerecht werden. Im Rahmen des Projekts *„BiProSys: Bildungspersonal – Professionalisierung mit System“* wurde daher ein Laufbahnkonzept für dieses Berufsbildungspersonal entwickelt, welches durch einen modularen Aufbau gekennzeichnet ist und welches branchen- und zielgruppenspezifische Differenzierungsmöglichkeiten offenlässt, zugleich aber auch eine systematische Weiterentwicklung des Berufsbildungspersonals ermöglichen soll. Zentrale Elemente dieses modularen Laufbahnmodells sind u. a. die beiden bereits bestehenden bundeseinheitlichen Fortbildungsberufe zum/zur geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen/-in (zweite Fortbildungsstufe) sowie zum/zur geprüften Berufspädagogen/-in (dritte Fortbildungsstufe) (vgl. Anselmann et al. in diesem Band).

Der Aufsatz „*Karrierechancen in der Frühen Bildung: Qualifikationsstrukturen und Weiterbildungswege für Erzieher*innen*“ von Christine Betting in diesem Band analysiert umfassend die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten respektive Laufbahnkonzepte für Erzieher*innen in Deutschland. Die Autorin zeigt dabei auf, dass es für den landesrechtlich geregelten Erzieher*innenberuf bislang nur wenig berufliche Aufstiegsfortbildungen und somit kein klar geregeltes Berufslaufbahnkonzept gibt. Formal wird die Ausbildung zum/zur Erzieher*in zwar als berufliche Weiterbildung respektive höherqualifizierende Berufsbildung und im DQR auf Niveau 6 eingestuft, faktisch ist er aber aus Sicht der Individuen häufig eher eine Erstausbildung mit Sackgassencharakter. So bestehen Weiterbildungsoptionen vorwiegend in Form von non-formalen Anpassungsfortbildungen. Der allgegenwärtige Fachkräftemangel sowie steigende Anforderungen an Fachkräfte im Bereich der Frühen Bildung lassen aber auch für diesen Berufsbereich Reformbedarfe notwendiger werden. An Bedeutung scheinen dabei insbesondere Fachkarrieren zu gewinnen (vgl. Betting in diesem Band).

Ebenfalls Bezug auf Berufslaufbahnkonzepte unter der Perspektive der Attraktivitäts- und Gleichwertigkeitssteigerung von beruflicher Bildung im Verhältnis zur hochschulischen/akademischen Bildung nimmt der im vorliegenden Sammelband enthaltene Beitrag „*Begründungslinien und Herausforderungen für die Schaffung eines berufsbildenden Abschlusses auf dem DQR-Niveau 8*“ von Uwe Elsholz, Andreas Oehme und Rolf R. Rehbold. Ausgehend von der Feststellung, dass die höchste Stufe des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR-Niveau 8) bislang nur über einen akademischen Bildungsweg erreicht werden kann und gleichwertige Entwicklungswege im deutschen Berufsbildungssystem fehlen, zeigt der Beitrag Begründungen für die Schaffung eines beruflichen Abschlusses auf DQR-Niveau 8 auf. Ferner werden verschiedene Herausforderungen bei der Schaffung eines solchen Abschlusses herausgearbeitet. Der Beitrag basiert dabei auf dem Projekt „DQR-8-BB-Exzellenz“, welches im Rahmen des Innovationswettbewerbs InnoVET PLUS¹⁰ durch das BMBF gefördert wird. Ziel dieses Projektes ist es, u. a. einen solchen beruflichen Abschluss auf DQR-Niveau 8 wissenschaftlich zu fundieren und Gestaltungsoptionen für eine mögliche vierte berufliche Fortbildungsstufe auszuloten. Offen ist dabei u. a. noch die Frage, wie eine mögliche Abschlussbezeichnung für eine solche vierte Fortbildungsstufe lauten könnte (vgl. Elsholz et al. in diesem Band).

Diskussionen um eine solche neue Abschlussbezeichnung können dabei anknüpfen an die Debatten um die ebenfalls mit Inkrafttreten des novellierten BBiG bzw. der novellierten HwO zum 1. Januar 2020 neu eingeführten Abschlussbezeichnungen für die ersten drei Fortbildungsstufen der höherqualifizierenden Berufsbildung. So ermöglicht das novellierte BBiG bzw. die novellierte HwO für Fortbildungsabschlüsse der ersten Niveaustufe die Bezeichnung „Geprüfte*r Berufsspezialist*in“, für Fortbildungsabschlüsse der Niveaustufe zwei die Bezeichnung „Bachelor Professional“ und für Fortbildungsabschlüsse der Niveaustufe drei die Bezeichnung „Master Professional“.

10 Im Rahmen dieses Innovationswettbewerbs fördert das Bundesministerium seit 2024 ähnlich wie bei InnoVET (2021–2024) erneut die Entwicklung und Erprobung von innovativen Konzepten, die einen Beitrag zur Steigerung der Attraktivität und Qualität beruflicher Bildung in Deutschland leisten wollen (vgl. BMBF 2023).

Diese neuen Bezeichnungen können dabei die bislang bestehenden Bezeichnungen wie bspw. „Fachwirt*in“ oder „Geprüfte*r Betriebswirt*in“ ergänzen oder gänzlich ersetzen (vgl. §§ 53a–d BBiG). Bei bundeseinheitlichen Fortbildungsordnungen nach § 53 BBiG sowie § 42 Abs. 1 HwO sowie bei Fortbildungsprüfungsregelungen der zuständigen Stellen nach § 54 BBiG sowie § 42f HwO kommen diese neuen Abschlussbezeichnungen allerdings erst dann zum Einsatz, wenn die Rechtsverordnung bzw. Fortbildungsprüfungsregelungen für den jeweiligen Fortbildungsberuf neu geordnet und die neue Abschlussbezeichnung darin aufgenommen wurde (vgl. BIBB 2023, S. 11). Bei Fortbildungsprüfungsregelungen der zuständigen Stellen bedarf es dafür darüber hinaus einer Bestätigung durch die zuständige oberste Landesbehörde, dass die jeweilige Fortbildungsprüfungsregelung die Voraussetzungen für die angestrebte neue Abschlussbezeichnung erfüllt (vgl. § 54 Abs. 3 BBiG; § 42f Abs. 3 HwO; Schneider et al. 2023). Etwas anders sieht dies bei Personen aus, die eine Meisterprüfung gemäß § 45 HwO ablegen oder abgelegt haben. Für diese spezifische Qualifikationsgruppe sieht die Handwerksordnung vor, dass die neue Abschlussbezeichnung „Bachelor Professional“ automatisch mit Bestehen der Meisterprüfung genutzt werden kann (vgl. § 45 Abs. 2 HwO); und zwar unabhängig davon, ob diese neue Abschlussbezeichnung bereits in der zugrunde liegenden Rechtsverordnung aufgenommen wurde und auch unabhängig davon, ob die Meisterprüfung vor oder nach dem 1. Januar 2020 bzw. dem Inkrafttreten der novellierten Handwerksordnung abgelegt wurde. Darüber hinaus haben auch die einzelnen Bundesländer die Möglichkeit, die neuen Abschlussbezeichnungen für die von ihnen landesrechtlich geregelten, gleichwertigen Abschlüsse der höherqualifizierenden Berufsbildung zu nutzen (vgl. §§ 53b–d BBiG; §§ 42b–d HwO; KMK 2024; Schneider et al. 2023).

Einwände gegen die Einführung dieser neuen Abschlussbezeichnungen gab es im Vorfeld von den unterschiedlichsten Seiten. So sahen Vertreter*innen des Hochschulsystems trotz des Zusatzes „Professional“, der die Andersartigkeit der beruflichen im Vergleich zu den hochschulischen Bachelor- und Masterabschlüssen zum Ausdruck bringen soll, insbesondere die Gefahr der Verwechslung von hochschulischen und beruflichen Bildungsabschlüssen (vgl. HRK 2019, S. 2). Und auch die Vertreter*innen der Sozialpartner als zentrale Akteure der beruflichen Bildung standen der Einführung eher skeptisch gegenüber. Stattdessen befürworteten sie die Beibehaltung der etablierten Fortbildungsabschlüsse, die Arbeitnehmer*innen und Arbeitgeber*innen eine verlässliche Orientierungsfunktion bieten (vgl. BDA 2019, S. 2 f.; DGB 2019, S. 18 f.). Bildungspolitisch wird mit den neuen Abschlussbezeichnungen jedoch die Hoffnung verbunden, die wahrgenommene Gleichwertigkeit respektive Attraktivität der höherqualifizierenden Berufsbildung im Vergleich zur akademischen Bildung zu steigern (vgl. Deutscher Bundestag 2019, S. 45). Inwieweit die neuen Abschlussbezeichnungen tatsächlich einen Beitrag zu diesem Ziel leisten können, bleibt allerdings noch abzuwarten. So sind mit ihnen i. d. R. bspw. keine mit ihren jeweiligen akademischen Pendants vergleichbaren Zugangsberechtigungen zu weiterführenden Bildungsgängen verbunden, bspw. mit einem beruflichen Bachelor Professional zu einem hochschulischen Master-Studiengang. Basierend auf dem KMK-Beschluss aus dem Jahre 2009 zum „Hochschul-

zugang für beruflich qualifizierte Bewerber“ wurde zwar die Durchlässigkeit zwischen Berufs- und höherer Allgemeinbildung bereits weiter erhöht, aber eine Gleichwertigkeit der Bildungsbereiche noch nicht in Gänze erreicht (vgl. Neu 2021, S. 63). So wird mit diesem KMK-Beschluss ein beruflicher Fortbildungsabschluss mit mind. 400 Unterrichtsstunden hinsichtlich der Zugangsberechtigung zu einem Hochschulstudium quasi als gleichwertig mit dem im allgemeinbildenden Schulsystem erworbenen Abitur (DQR-Niveau 4) eingestuft. Das heißt, beruflich qualifizierte Personen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung können nun ein Hochschulstudium (i. d. R. auf Bachelor-Niveau bzw. DQR-Niveau 6) aufnehmen, sofern sie über einen nach BBiG/HwO oder einen anderen nach Bundes- oder Landesrecht geregelten beruflichen Fortbildungsabschluss verfügen (vgl. KMK 2009). Für Absolvent*innen der ersten beruflichen Fortbildungsstufe bedeutet dies zwar, dass sie grundsätzlich von einem beruflichen Bildungsgang der DQR-Stufe 5 in einen hochschulischen Bildungsgang der DQR-Stufe 6 wechseln können¹¹, für Absolvent*innen der zweiten und dritten Fortbildungsstufe impliziert dieser Beschluss aber eher entweder ein Verweilen auf DQR-Stufe 6 (von einem Bachelor Professional zu einem hochschulischen Bachelor) oder gar ein Rückschritt von einem beruflichen Abschluss der DQR-Stufe 7 (Master Professional) zu einem hochschulischen Bildungsgang der DQR-Stufe 6 (Bachelor). Hierbei ist zu berücksichtigen, dass derzeit die Mehrzahl der bislang existierenden beruflichen Fortbildungsordnungen gemäß BBiG/HwO der zweiten Fortbildungsstufe (Bachelor Professional) zugeordnet werden können und insbesondere für die erste Fortbildungsstufe bislang hingegen eine deutlich geringere Anzahl an staatlich geregelten Fortbildungsordnungen existiert (vgl. u. a. Wilbers 2023b, S. 5).

Wie der Aufsatz von Silvia Annen und Julia Flasdick mit dem Titel „*Praxisnähe ausdrücklich gewünscht: Die höherqualifizierende Berufsbildung als weitere Bildungsoption für Studienabsolvent*innen und -aussteiger*innen*“ im vorliegenden Sammelband zeigt, bestehen allerdings auch für die Durchlässigkeit von der hochschulischen Bildung in die höherqualifizierende Berufsbildung durchaus noch Optimierungspotenziale. Basierend auf einer Analyse bestehender Zugangs- und Anerkennungsmöglichkeiten in der höherqualifizierenden Berufsbildung für Hochschulerfahrene (Studienabsolvent*innen und -aussteiger*innen) kommen die beiden Autorinnen zu dem Ergebnis, dass bestehende Fortbildungsordnungen der höherqualifizierenden Berufsbildung nur sehr eingeschränkt spezifische Zugangs- und Anerkennungsmöglichkeiten für die Gruppe der Hochschulerfahrenen enthalten. Ferner zeigen sie basierend auf Daten der DIHK-Erfolgsstudie Weiterbildung 2023 auf, dass Hochschulerfahrene insbesondere aufgrund des Wunsches nach praxisorientierter Qualifizierung den Weg in die höhere Berufsbildung wählen (vgl. Annen/Flasdick in diesem Band).

Welche Perspektiven zentrale Akteursgruppen der beruflichen Bildung zur Gleichwertigkeit von und Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung haben und welche Strategien sie für die Ausgestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung verfolgen, ist leitende Frage des Beitrags von Kathrin Petzold-

11 Sofern die einzelnen Bundesländer den KMK-Beschluss entsprechend umgesetzt haben. Hier zeigen Studien eine große Heterogenität insbesondere hinsichtlich einzelner Detailregelungen (vgl. Nickel/Schulz 2017, S. 21).

Rudolph, Marion Pohl und Dina Kuhlee im vorliegenden Band. Wie der Titel *„Höherqualifizierende Berufsbildung und die Annäherung von beruflicher und akademischer Bildung: Perspektiven institutioneller Akteursgruppen der beruflichen Bildung im Kontext der Programminitiative InnoVET“* bereits ersichtlich werden lässt, basiert auch dieser Beitrag ebenso wie der Beitrag von Peitz et al. auf einem Begleitforschungsprojekt zum BMBF-geförderten Innovationswettbewerb InnoVET. Die im Rahmen dieser Begleitforschung untersuchten Projekte verfolgten dabei am häufigsten reziproke Strategien (Schaffung reziproker Übergangsmöglichkeiten) zur Ausgestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung, gefolgt von hybriden Strategien (Schaffung hybrider Qualifizierungsangebote durch curriculare Verflechtungen der jeweiligen Bildungsgänge). Konvergente Strategien (Schaffung konvergenter Angebote, die in beiden Bildungsbereichen vollumfänglich Gültigkeit besitzen) wurden hingegen bislang in keinem der Projekte konkret umgesetzt; wenngleich diese Strategie in Gruppendiskussionen von den befragten Akteur*innen wiederum positiv für die Steigerung der Attraktivität beruflicher Bildung bewertet wurde (vgl. Petzold-Rudolph et al. in diesem Band).

Die oft fehlende Sichtbarkeit und mangelnde Gleichwertigkeit von beruflichen Qualifikationen auf höheren Qualifikationsniveaus im Verhältnis zu akademisch orientierten Qualifikationen ist auch Gegenstand des Beitrages *„Berufsbildung auf höheren Qualifikationsniveaus: Zentrale Themen und Trends in Österreich und Norwegen“* von Karin Luomi-Messerer, Jens Bjørnåvold und Monika Auzinger im vorliegenden Band. Sie zeigen dabei auf, welche Wege jeweils Österreich und Norwegen einschlagen, um die höhere Berufsbildung zu stärken. Im Ergebnis kommen sie dabei zu dem Schluss, dass Österreich eher den Weg der Pluralisierung der Berufsbildung verfolgt, während sich in Norwegen eher eine Tendenz in Richtung distinktiver Berufsbildung, die sich klar von allgemeiner/akademischer Bildung abgrenzt, erkennen lässt. Mithilfe des „Drei-Perspektiven-Modells“ reflektieren die Autor*innen des Weiteren den Einfluss von institutionellen Strukturen auf die Entwicklung von Qualifikationen und Programmen im Bereich der höheren Berufsbildung sowie auf den allgemeinen Status und die Rolle dieses Bereichs (vgl. Luomi-Messerer et al. in diesem Band).

Die höherqualifizierende Berufsbildung steht aber nicht nur aufgrund ihrer bislang geringen Sichtbarkeit und ihrer vermeintlich geringeren Attraktivität respektive wahrgenommenen geringeren Gleichwertigkeit im Vergleich zur hochschulischen Bildung sowie dem damit verbundenen Fachkräftemangel unter Veränderungsdruck, sondern auch infolge der tiefgreifenden digitalen und sozio-ökologischen Transformationsprozesse und der daraus resultierenden veränderten Anforderungen an die fachlichen Inhalte sowie die didaktisch-methodischen Formate. Dies zeigt bspw. auch der Beitrag von Julia Hufnagl und Silvia Annen in diesem Band mit dem Titel *„Höherqualifizierende Berufsbildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation – Eine Bestandsaufnahme der Qualifizierungsmöglichkeiten für Ausbilder*innen zum Thema Nachhaltigkeit“*. Auf Basis von Dokumentenanalysen und Experteninterviews gehen die beiden Autorinnen der Frage nach, welche Qualifizierungsmöglichkeiten im Bereich der höherqualifizierenden Berufsbildung für betriebliche Ausbilder*innen in der Finanzdienstleistungs- sowie in der IT-Branche im Hinblick auf das an Relevanz gewinnende

Thema „Nachhaltigkeit“ bestehen. Sie kommen dabei zu dem Ergebnis, dass es bislang wenige spezifische Fortbildungsangebote für Ausbilder*innen mit Fokus auf das Thema „Nachhaltigkeit“ gibt. Sie empfehlen daher u. a., Nachhaltigkeit im Bereich der höherqualifizierenden Berufsbildung ähnlich wie im Bereich der dualen Berufsausbildung als Standardposition in Fortbildungsordnungen zu etablieren (vgl. Hufnagl/Annen in diesem Band).

Weiterentwicklungsbedarfe für die höherqualifizierende Berufsbildung zeigt auch der in diesem Sammelband enthaltene Beitrag *„Perspektiven für eine zukunfts-fähige Weiterentwicklung der höherqualifizierenden Berufsbildung in Deutschland“* von Ariane Neu auf. Basierend auf qualitativen Interviews mit Teilnehmenden sowie institutionellen Akteuren und Akteurinnen der höherqualifizierenden Berufsbildung geht der Beitrag den Fragen nach, wie von den Befragten die derzeitigen institutionellen und curricularen Strukturen der höherqualifizierenden Berufsbildung eingeschätzt werden und wo sie diesbezüglich Weiterentwicklungsbedarfe sehen. Die Ergebnisse lassen dabei erkennen, dass die Befragten grundsätzlich recht positiv auf die institutionellen und curricularen Strukturen schauen, zugleich aber auch Weiterentwicklungsnotwendigkeit wahrnehmen. Diese betreffen u. a. den Ausbau an Fortbildungsangeboten für Fachkarrieren sowie Konzepte für den Umgang mit dem aktuell großen Mangel an qualifizierten Dozierenden und Prüfenden im Bereich der höherqualifizierenden Berufsbildung (vgl. Neu in diesem Band).

Zahlreiche Beiträge in diesem Sammelband lassen ferner erkennen, dass mit Blick auf die Identifikation von Weiterentwicklungsbedarfen ein möglichst genauer Kenntnisstand über die Strukturen und Inhalte der höherqualifizierenden Berufsbildung sowie ein kontinuierliches Monitoring relevant sind. Einen umfassenden Überblick über aktuell verfügbare, vor allem quantitative Daten zur höherqualifizierenden Berufsbildung, die für ein kontinuierliches Monitoring genutzt werden können, liefert der Beitrag *„Höherqualifizierende Berufsbildung – Was wir darüber (nicht) wissen“* von Normann Müller im vorliegenden Band. Müller verweist dabei auch auf Daten- und Informationslücken, deren Bearbeitung für ein effektives Monitoring für diesen spezifischen Bildungsbereich sinnvoll erscheint. Zu diesen Lücken gehören insbesondere Daten über die Angebotsseite respektive die Anbieter von prüfungsvorbereitenden Kursen in der höherqualifizierenden Berufsbildung sowie über das dort eingesetzte Bildungspersonal (vgl. Müller in diesem Band).

Wenig bekannt ist derzeit auch über die konkreten Lehr-Lern-Prozesse und Prüfungsverfahren in der höherqualifizierenden Berufsbildung sowie darüber, welche individuellen und/oder institutionellen Faktoren einen erfolgreichen Abschluss in der höherqualifizierenden Berufsbildung begünstigen. Bislang kaum analysiert wurden auch die berufsbiografischen Werdegänge von Absolvent*innen der höherqualifizierenden Berufsbildung.

Auch wenn also schon eine Menge an Daten und Informationen über den Bereich der höherqualifizierenden Berufsbildung vorhanden ist, wie die vielfältigen Beiträge

des vorliegenden Sammelbandes zeigen, so bleiben weiterhin Fragen offen, deren Klärung sowohl weiterer Forschungsarbeiten als auch bildungspolitischer Aushandlungsprozesse bedarf.

Literatur

- AGBB – Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024): Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung. Bielefeld: wbv.
- Baethge, M. (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: SOFI-Mitteilungen, (34), S. 13–27.
- BDA – Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2019): Stellungnahme zum Entwurf eines Gesetzes zur Modernisierung und Stärkung der beruflichen Bildung vom 8. Januar 2019. Berufsmoernisierungsgesetz (BBiMoG): Viel Schatten und etwas Licht. Berlin. Online unter: https://www.bmfr.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/gesetze/berufsbildungsgesetz_BBIG/stellungnahmen/Bund-deutscher-Arbeitgeber.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (Stand: 10.08.2025).
- Beck, U./Brater, M./Daheim, H. (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2014): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 12. März 2014 für Eckpunkte zur Struktur und Qualitätssicherung der beruflichen Fortbildung nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO). Nr. 159. Bonn: BIBB. Online unter: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA159.pdf> (Stand: 07.01.2025).
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2023): Fortbildungsordnungen und wie sie entstehen. 2. Aufl. Online unter: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/19197> (Stand: 07.01.2025).
- BMAS/BMBF – Bundesministerium für Arbeit und Soziales/Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021): Abschlussberichte Themenlabore. Begleitpublikation zum Umsetzungsbericht der Nationalen Weiterbildungsstrategie. Online unter: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/DE/3/nws_themenlabore_online_version_barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (Stand: 07.01.2025).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2023): Richtlinie zur Förderung von Projekten zum Thema „Innovationswettbewerb InnoVET PLUS“. Vom 19. April 2023. (BAnz AT 28.04.2023 B7). Online unter: <https://www.bundesanzeiger.de/pub/publication/xP118jgKNpIDoLT1bTH/content/xP118jgKNpIDoLT1bTH/BAnz%20AT%2028.04.2023%20B7.pdf> (Stand: 10.04.2025).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2024): Exzellente Innovationen zur Stärkung der Berufsbildung. Ergebnisse des Innovationswettbewerbs InnoVET. Bonn: BMBF.

- Born, V./Pollmer, M. (2016): Höhere Berufsbildung - Chancenreiche berufliche Bildungs- und Karrierewege im Handwerk. Ordnungspolitische Positionen zur Stärkung der Attraktivität der Berufsbildung. In: Die berufsbildende Schule, 68 (3), S. 98–103.
- Bundesagentur für Arbeit (2021): Klassifikation der Berufe 2010 – überarbeitete Fassung 2020. Band 1: Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen. Nürnberg. Online unter: https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Grundlagen/Klassifikationen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010-Fassung2020/Printausgabe-KldB-2010-Fassung2020/Generische-Publikationen/KldB2010-PDF-Version-Band1-Fassung2020.pdf?__blob=publicationFile&v=23 (Stand: 03.02.2025).
- Bundesausschuss für Berufsbildung (1976): Empfehlung über Kriterien und Verfahren für den Erlass von Fortbildungsordnungen und deren Gliederung. Nr. 36 vom 16. März 1976. Online unter: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA036.pdf> (Stand: 07.01.2025).
- CEDEFOP (2011): Vocational education and training at higher qualifications levels. Research Paper No. 15. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Online unter: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5515_en.pdf (Stand: 07.01.2025).
- Deutscher Bundestag (2019): Gesetzentwurf der Bundesregierung. Entwurf eines Gesetzes zur Modernisierung und Stärkung der beruflichen Bildung. Drucksache 19/10815 vom 11.06.2019. Online unter: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/19/108/1910815.pdf> (Stand: 07.01.2025).
- DGB – Deutscher Gewerkschaftsbund (2019): Endgültige Stellungnahme des Deutschen Gewerkschaftsbundes zum Referentenentwurf des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 28.01.2019. Entwurf eines Gesetzes zur Modernisierung und Stärkung der beruflichen Bildung. Berufsbildungsmodernisierungsgesetz (BBiMoG). Berlin.
- DGB/KWB – Deutscher Gewerkschaftsbund/Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (2008): Berufliche Weiterbildung immer wichtiger. Vereinbarung zur beruflichen Fortbildung gemäß § 53/54 BBiG und § 42/42a HwO zwischen DGB und Spitzenorganisationen der Wirtschaft, vertreten im Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung. Neufassung 2008. Berlin. Online unter: http://www.kwb-berufsbildung.de/fileadmin/pdf/2008_Fortschreibung_Fortbildungsvereinbarung_DGB_KWB.pdf (Stand: 07.01.2025).
- DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2014): Aufstieg mit Weiterbildung. Umfrage-Ergebnisse 2014. 8. Umfrage unter Absolventen der IHK-Weiterbildungsprüfungen. Berlin: DIHK. Online unter: <https://www.ihk.de/blueprint/servlet/resource/blob/1075870/618092e531971f416e786209039e/weiterbildungserfolgsumfrage-2014-bundesergebnisse-data.pdf> (Stand: 03.02.2025).
- DIHK – Deutsche Industrie- und Handelskammer (2023): 10. DIHK-Erfolgsstudie Weiterbildung 2023. Zentrale Ergebnisse. Online unter: <https://www.dihk.de/resource/blob/96312/74a793ddced52f8a301d94609b8c52ef/erfolgsstudie-weiterbildung-barrierefrei-data.pdf> (Stand: 03.02.2025).

- Dobischat, R./Schäfer, A./Schmidt, C./Wahle, M./Walter, M. (2016): Berufslaufbahnkonzepte: Instrumente zur Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems? In: Seifried, J./Seeber, S./Ziegler, B. (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2016. Opladen et al.: Verlag Barbara Budrich, S. 59–72.
- Dostal, W./Stoß, F./Troll, L. (1998): Beruf – Auflösungstendenzen und erneute Konsolidierung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 31 (3), S. 438–460.
- Ebbinghaus, M./Krekel, E. M. (2024): Berufliche Aus- und Weiterbildung. In: Frommberger, D./Schmees, J. K./Ebbinghaus, M./Krekel, E. M. (Hrsg.): Deutschland. Internationales Handbuch der Berufsbildung. Band 59. Bonn: BIBB, S. 74–118.
- Fazekas, M./Field, S. (2013): Postsekundäre Berufsbildung in Deutschland. OECD-Studie zur Berufsbildung. OECD. Online unter: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202368-de> (Stand: 03.02.2025).
- Friedrich, M. (2024): Fortbildungsprüfungen nach BBiG/HwO. In: BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2024. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB, S. 367–374.
- Frommberger, D. (2018): Zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Abgrenzungen, Annäherungen, Ausbaubedarfe. In: *berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*, 72 (169), S. 2–5.
- Haag, R./Schoelen, H. (2018): Drei auf einen Streich. Ein triales Studium zur Nachwuchskräftegewinnung im Handwerk. In: *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 47 (2), S. 36–38.
- HA des BIBB – Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (1979): Empfehlung für Fortbildungen der zuständigen Stellen. Online unter: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA051.pdf> (Stand: 07.01.2025).
- Hall, A. (2014): Lohnt sich Aufstiegsfortbildung? Analysen zum objektiven und subjektiven Berufserfolg von Männern und Frauen. In: *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 43 (4), S. 18–21.
- Hall, A. (2020): Lohnt sich höherqualifizierende Berufsbildung? Berufliche Positionen, Einkommen und subjektiver Nutzen von Fortbildungsabschlüssen. BIBB Report 2/2020. Bonn: BIBB. Online unter: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/16574> (Stand: 07.01.2025).
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2019): Entschließung des 141. Senats der HRK am 12. März 2019 in Berlin. Novelle des Berufsbildungsgesetzes. Berlin. Online unter: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/HRK_Entschliessung_Senat_BBIG_12032019.pdf (Stand: 07.01.2025).
- KMK – Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf (Stand: 03.02.2025).

- KMK – Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2024): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i. d. F. vom 12.12.2024. Berlin. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf (Stand: 03.02.2025).
- Lakies, T./Malottke, A. (2011): BBiG. Berufsbildungsgesetz. Mit Kurzkommentierung des Jugendarbeitsschutzgesetzes (JArbSchG). Kommentar für die Praxis. 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl. Frankfurt a. M.: Bund-Verlag.
- Letzner, S./Tillmann, H. (1998): Die Fortbildungsregelungen der zuständigen Stellen. Ordnungsstruktur und Entwicklungstendenzen. Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Nr. 33. Berlin, Bonn: BIBB. Online unter: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/2146> (Stand: 03.02.2025).
- Maier, T./Kalinowski, M./Schur, A./Zika, G./Schneemann, C./Mönnig, A./Wolter, M. I. (2024): Weniger Arbeitskraft, weniger Wachstum. Ergebnisse der achten Welle der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsprojektionen bis zum Jahr 2040. BIBB Report 1/2024. Bonn: BIBB. Online unter: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/download/19940> (Stand: 03.02.2025).
- Mottweiler, H. (2018): Wie lassen sich Aus- und Fortbildungsberufe attraktiver gestalten? In: Denk-doch-mal.de – Online-Magazin für Arbeit – Bildung – Gesellschaft. Ausgabe 01–18. Akademisierung: Eine wirklich starke Herausforderung für Betriebe, Hochschulen und Gewerkschaften. Online unter: https://denk-doch-mal.de/wp-content/uploads/2022/07/1_18.pdf (Stand: 03.02.2025).
- Müller, N. (2024): Höherqualifizierende Berufsbildung – Indikatoren und Datenlage. Bonn: BIBB. Online unter: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/download/19605> (Stand: 28.03.2025).
- Münchhausen, G./Reichart, E./Müller, N./Gerhards, P./Echarti, N. (2023): Integrierte Weiterbildungsberichterstattung – Aufbau einer systematischen Berichterstattung zur beruflichen Weiterbildung (iWBBe). Projektendbericht. Bonn: BIBB. Online unter: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/download/18628> (Stand: 03.02.2025).
- Neu, A. (2021): Höhere beruflich-betriebliche Bildung – Entwicklung, Durchführung und Attraktivität am Beispiel der Abiturientenprogramme. Bielefeld: wbv. Online unter: <http://www.wbv.de/artikel/6004856w> (Stand: 03.02.2025).
- Neu, A. (2022): Höhere beruflich-betriebliche Bildung – Das Dualitätsprinzip in der tertiären Berufsbildung. In: Kögler, K./Weyland, U./Kremer, H. H. (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022. Opladen et al.: Verlag Barbara Budrich, S. 37–52.
- Neu, A. (2025): Berufsspezialist*innen und Master Professional – Begründungslinien und strukturelle Herausforderungen für neue Fortbildungen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 48. Online unter: https://www.bwpat.de/ausgabe48/neu_bwpat48.pdf (Stand: 23.06.2025).
- Nickel, S./Schulz, N. (2017): Studieren ohne Abitur in Deutschland. Überblick über aktuelle Entwicklungen. CHE Arbeitspapier Nr. 195. Gütersloh: CHE – Centrum für Hochschulentwicklung. Online unter: www.che.de/downloads/CHE_AP_195_Studieren_ohne_Abitur_2017.pdf (Stand: 03.02.2025).

- Röttger, C./Weber, B./Weber, E. (2020): Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquote. Aktuelle Daten und Indikatoren. Nürnberg: IAB. Online unter: http://doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/Qualo_2020.pdf (Stand: 03.02.2025).
- Schneider, V. (2024): Förderung der Aufstiegsfortbildung und Inanspruchnahme. In: BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2024. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB, S. 350–353.
- Schneider, H./Franke, B./Woisch, A./Spangenberg, H. (2017): Erwerb der Hochschulreife und nachschulische Übergänge von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2015 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Forum Hochschule. 4/2017. Hannover: DZHW. Online unter: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201704.pdf (Stand: 03.02.2025).
- Schneider, V./Spillner, G./Schwarz, H. (2023): Höherqualifizierende Berufsbildung: attraktiv und anschlussfähig? In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 52 (1), S. 54–56.
- Schrader, J. (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld: wbv.
- Tillmann, F./Schaub, G./Lex, T./Kuhnke, R./Gaupp, N. (2015): Attraktivität des dualen Ausbildungssystems aus Sicht von Jugendlichen. Bonn: BMBF.
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2012): International Standard Classification of Education ISCED 2011. Montreal: UNESCO. Online unter: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> (Stand: 07.01.2025).
- Waechter, M./Schneider, V. (2024): Regelungen des Bundes und der zuständigen Stellen für die berufliche Fortbildung. In: BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2024. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB, S. 364–366.
- Weiß, R. (2007): Bachelor Professional – ein Beitrag zur Aufwertung der beruflichen Bildung? In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 36 (4), S. 47–50.
- Weiß, R. (2014): Anerkannte Fortbildungsabschlüsse – Aufstiegsfortbildung unter Reformdruck. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 43 (4), S. 6–9.
- Wilbers, K. (2023a): Das DQR-Niveau 5 in Deutschland bzw. die erste Fortbildungsstufe der höherqualifizierenden Berufsbildung „Berufsspezialist/in“: Konturen, aber noch viele lose Enden. In: Wilbers, K. (Hrsg.): Die erste Fortbildungsstufe „Geprüfte/r Berufsspezialist/in“ der höherqualifizierenden Berufsbildung. Die Gestaltung von Fortbildungen auf dem DQR-Niveau 5 im Innovationswettbewerb InnoVET. Berlin: epubli GmbH, S. 11–46. Online unter: <https://doi.org/10.25656/01:27693> (Stand: 07.01.2025).
- Wilbers, K. (2023b): Vorwort. In: Wilbers, K. (Hrsg.): Die erste Fortbildungsstufe „Geprüfte/r Berufsspezialist/in“ der höherqualifizierenden Berufsbildung. Die Gestaltung von Fortbildungen auf dem DQR-Niveau 5 im Innovationswettbewerb InnoVET. Berlin: epubli GmbH, S. 5. Online unter: <https://doi.org/10.25656/01:27693> (Stand: 07.01.2025).

Höherqualifizierende Berufsbildung – Was wir darüber (nicht) wissen¹

NORMANN MÜLLER

Zusammenfassung

Die höherqualifizierende berufliche Bildung (HQBB) unterscheidet sich in Bezug auf eine Reihe von Merkmalen grundlegend von den übrigen Weiterbildungsbereichen, insbesondere dem non-formalen Lernen sowie anderen formalen Lernaktivitäten. Daher erscheint es unerlässlich, dass ein effektives Weiterbildungsmonitoring diesen Bereich durchgängig getrennt behandelt. Der vorliegende Beitrag definiert eine Reihe von Sachverhalten, die Bestandteil eines Monitorings zur HQBB sein sollten. Er prüft zudem, über welche Sachverhalte das aktuelle Weiterbildungsmonitoring bereits berichtet. Außerdem werden Datenbestände identifiziert, die Informationen zur HQBB enthalten, jedoch aktuell nicht in die Berichterstattung eingehen. Auch Datenlücken werden benannt. Soweit statistische Informationen zu den definierten Indikatoren vorliegen, werden zudem einige Schlaglichter gesetzt.

Schlagwörter: berufliche Aufstiegsfortbildung; formale Weiterbildung; Daten und Berichterstattung; Weiterbildungsstatistik; Weiterbildungsmonitoring

Summary

Higher VET is fundamentally different from other areas of continuing vocational education and training (CVET), especially from non-formal learning. It thus seems indispensable to treat HQBB separately in an effective CVET monitoring. This article defines a couple of indicators that are crucial to the monitoring of HQBB. It describes which of these are already part of current CVET monitoring efforts. Further, it identifies data gaps as well as data sources that *do* contain information on HQBB, but are not reflected in current CVET monitoring. As far as possible, a couple of statistical highlights pertaining to the defined indicators are offered.

Keywords: further vocational education; formal CVET; data and reporting; CVET statistics; CVET monitoring

¹ Der Beitrag ist in einer ausführlicheren Fassung unter dem Titel „Höherqualifizierende Berufsbildung – Indikatoren und Datenlage“ als BIBB-Fachbeitrag erschienen (vgl. Müller 2024, URL: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/19605>).

1 Einleitung

Die höherqualifizierende berufliche Bildung (HQBB) gehört zum breiten und ungleich heterogenen Spektrum beruflicher Weiterbildung. Sie unterscheidet sich jedoch in Bezug auf eine Reihe von Merkmalen grundlegend von den übrigen Weiterbildungsbereichen, insbesondere dem non-formalen Lernen sowie anderen formalen Lernaktivitäten (im Einzelnen siehe Müller 2024). Daher erscheint es unerlässlich, dass ein effektives Weiterbildungsmonitoring diesen Bereich durchgängig getrennt behandelt. Dies ist jedoch bislang nur bedingt gegeben. Münchhausen/Reichart/Müller et al. (2023) – im Folgenden abgekürzt: MRM et al. 2023 – stellen fest, dass der *Datenreport zum Berufsbildungsbericht* „eine Reihe von Indikatoren zur höheren beruflichen Bildung“ (ebd., S. 45) enthält und teilweise in separaten Berichtskapiteln behandelt (vgl. ebd., S. 52). Allerdings ist der Informationsumfang begrenzt. Ein Problem besteht darin, dass die vorhandenen Datenquellen eine Differenzierung nach non-formalem und formalem Lernen, insbesondere HQBB, nicht ermöglichen (vgl. ebd., S. 52). Dies betrifft in besonderem Maße Daten, die aus Arbeitgeberperspektive erhoben werden (vgl. Müller 2023, S. 17 ff.). Der *Nationale Bildungsbericht*, der als Bericht über das gesamte Bildungswesen auch ein Kapitel zur Weiterbildung enthält, geht nicht dezidiert auf die HQBB, sondern lediglich allgemein auf das formale Lernen ein, welches auch abschlussorientierte Lernaktivitäten anderer Bildungsbereiche (Schule, Hochschule) beinhaltet (vgl. MRM et al. 2023, S. 45 ff.). Der OECD-Bericht *Education at a glance* (vgl. ebd., S. 48 f.) widmet sich lediglich dem non-formalen Lernen und nimmt zudem – wie der Nationale Bildungsbericht – keine Eingrenzung auf berufliches Lernen vor.

Der vorliegende Beitrag definiert im Folgenden eine Reihe von Sachverhalten, über welche ein Monitoring zur HQBB Auskunft geben sollte (*Was wollen wir wissen?*). Dabei orientiert er sich an der Arbeit von MRM et al. (2023), die ein solches Kernindikatorenset für das allgemeine Monitoring zur beruflichen Weiterbildung vorschlagen, und entwickelt dieses mit Blick auf die Eigenheiten der HQBB weiter. Anschließend wird der Frage nachgegangen, über welche der entsprechenden Sachverhalte das aktuelle Weiterbildungsmonitoring bereits berichtet (*Was wissen wir?*). Außerdem werden Datenbestände identifiziert, die Informationen zur HQBB enthalten, jedoch aktuell nicht für Berichterstattungszwecke genutzt werden (Informationslücken) (*Was könnten wir (noch) wissen – und was nicht?*). Soweit statistische Informationen zu den definierten Indikatoren bereits vorliegen, werden zudem einige entsprechende Schlaglichter gesetzt.

2 Was wir über HQBB wissen *wollen* und was wir wissen *könnten*

Tabelle 1 stellt dar, wie das von MRM et al. (2023, S. 90) vorgeschlagene Kernindikatorenset zur beruflichen Weiterbildung speziell für den Bereich der HQBB weiterentwickelt werden könnte. Änderungen betreffen zum einen die Formulierung der Indika-

toren, die häufig etwas spezifischer ausfällt. Zum anderen entfallen fünf Indikatoren aufgrund fehlender Relevanz, während einige andere verschoben werden, da sie im Kontext der HQBB in einer anderen Gruppierung besser eingeordnet erscheinen. Zusätzlich wird ein weiterer Indikator neu aufgenommen. Daraus resultieren 16 Indikatoren zu neun Themen der HQBB.

Verschobene, neu aufgenommene oder inhaltlich deutlich abgeänderte Indikatoren sind in der Tabelle fett, entfallene Indikatoren kursiv gedruckt.²

Im Folgenden werden die Indikatoren erläutert. Zusätzlich wird die jeweilige Informations- und Datenlage diskutiert. Eine ausführliche tabellarische Zusammenstellung der Erkenntnisse befindet sich am Ende des Beitrags.

Tabelle 1: Kernindikatoren für die höherqualifizierende berufliche Bildung (Quelle: Eigene Darstellung)

iWBBE-Kernindikatoren zur beruflichen Weiterbildung (MRM et al. 2023)		Kernindikatoren zur höherqualifizierenden beruflichen Bildung	
Thema	Indikator	Thema	Indikator
Kontext	1. Verteilung beruflicher Bildungsabschlüsse in der Bevölkerung	Potenzial	1. Anteil Personen einer Kohorte mit Eingangsvoraussetzungen für versch. HQBB-Stufen
Reglementierung		Reglementierung	2. Zahl geregelter Fortbildungen (Ordnungen nach Bundes-/ Landesrecht)
Angebot	2. Marktanteile versch. Anbietertypen (inkl. Bildungszentren von Unternehmen) 3. Anbieterdichte (regional)	Angebot	3. Marktanteile verschiedener Anbietertypen in der HQBB 4. Anbieterdichte in der HQBB 5. HQBB-Angebotsdichte in den Regionen
Personal	4. Struktur der Beschäftigungsbedingungen und -formen	Personal	6. Qualifikation und Beschäftigungsbedingungen des Lehrpersonals in der HQBB
Ressourcenaufwand und Förderung	5. Verbreitung öffentlicher Förderung 6. Finanzieller Aufwand nach Art der Finanzierung (öffentlich, betrieblich, individuell) 7. Zeitlicher Aufwand nach Art des Zeitaufwands (betrieblich, individuell)	Ressourcenaufwand und Förderung	7a. Verbreitung öffentlicher Förderung für HQBB 7b. Durchschnittliche Höhe öffentlicher Förderung für HQBB-Aktivitäten 8. Verbreitung der Förderung von HQBB durch Arbeitgeber 9. Anteil Geförderter in Betrieben 10. Finanzielle Beiträge von Individuen, Betrieben und Staat zur HQBB 11. Zeitaufwand von Individuen und Arbeitgebern für HQBB

2 Für eingehendere Begründungen der Änderungen gegenüber dem Indikatorenset von MMR et al. (2023) wird auf die Langfassung dieses Beitrages verwiesen (vgl. Müller 2024).

(Fortsetzung Tabelle 1)

iWBBE-Kernindikatoren zur beruflichen Weiterbildung (MRM et al. 2023)		Kernindikatoren zur höherqualifizierenden beruflichen Bildung	
Thema	Indikator	Thema	Indikator
Information und Beratung	8. Transparenz des Weiterbildungsangebotes 9. Struktur von Beratungs-/ Informationsangeboten 10. Nutzung von Beratungs-/ Informationsangeboten		Entfällt Entfällt Entfällt
Realisiertes Angebot	11. Realisierte Aktivitäten nach Themen und Formaten 12. Angebot in den Regionen		Vgl. Nr. 12 Vgl. Nr. 5
Teilnahme/ Beteiligung	13. Individuelle Beteiligung an beruflicher Weiterbildung 14. Relevanz verschiedener Weiterbildungshemmnisse 15. Weiterbildungsbeteiligung der Betriebe 16. Weiterbildungsbeteiligung in Betrieben	Teilnahme/ Beteiligung	12. (Jahrgangsbezogene) HQBB-Quote unter beruflich Gebildeten 13. Beendete und abgebrochene HQBB-Aktivitäten nach Fachbereichen 14. Beteiligungshemmnisse im Bereich der HQBB Vgl. Nr. 8 Vgl. Nr. 9
Qualität	17. Qualitätsurteile der Teilnehmenden 18. Präsenz von QMS auf Anbieterebene	Qualität	15. Qualitätsurteile der Teilnehmenden über HQBB Entfällt
Abschlüsse	19. Verteilung von Abschlüssen höherqualifizierender Berufsbildung	Abschlüsse	Vgl. Nr. 12
Erträge	20. Erfolge bei der Eingliederung weitergebildeter Arbeitsloser	Erträge	Entfällt 16. Lohnentwicklung bei Personen mit HQBB

1. Indikator – Anteil an Personen mit Eingangsvoraussetzungen für verschiedene HQBB-Stufen (nach Kohorten)

Dieser Indikator – leicht abgeändert gegenüber MRM et al. (2023, S. 91 f.) – soll die qualifikationsspezifische Ausgangssituation abbilden. Der Mikrozensus (MZ) sowie die meisten einschlägigen Individualerhebungen wie der Adult Education Survey (AES), das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) oder das Nationale Bildungspanel (NEPS) liefern die nötigen Angaben, da berufliche Aus- und Fortbildungsabschlüsse dort i. d. R. erfasst werden. Für eine Auswertung nach Jahrgängen/Altersgruppen ist jedoch aufgrund der größeren Fallzahl der Mikrozensus zu bevorzugen (vgl. ebd.).

Der Nationale Bildungsbericht (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 77 ff.) referiert basierend auf dem Mikrozensus zwar relativ ausführlich

über den Bildungsstand der Bevölkerung, enthält aber lediglich Informationen zu den erreichten Levels gemäß der Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED) 2011, die nur annähernd etwas über die erreichten Eingangsvoraussetzungen für die HQBB aussagen.³ Demnach wiesen im Jahr 2020 gut 47 Prozent der über 15-Jährigen einen mittleren (ISCED-Levels 35, 45) und knapp 7 Prozent einen hohen beruflichen Bildungsabschluss (ISCED-Levels 55, 56) auf. Insbesondere eine Differenzierung der Fortbildungsstufen Bachelor (BA) Professional und Master (MA) Professional erfolgt datenbedingt nicht: der letzte veröffentlichte Mikrozensus-Fragebogen für das Jahr 2020 enthält noch nicht die entsprechende Differenzierung. Die Entwicklung über die Zeit könnte prinzipiell dargestellt werden. Im Nationalen Bildungsbericht werden jedoch lediglich Unterschiede zwischen verschiedenen Alterskohorten im Referenzjahr aufgezeigt.

2. Indikator – Zahl geregelter Fortbildungen (Ordnungen nach Bundes-/ Landesrecht)

Die Zahl geregelter Fortbildungsgänge in verschiedenen Bereichen, differenziert nach Bundes- und Landesrecht, wird bei MRM et al. (2023) nicht als Kerninformation gesehen, da der Weiterbildungsbegriff dort viel weiter gefasst ist. Insbesondere der Bereich der non-formalen beruflichen Weiterbildung, der das Weiterbildungsgeschehen insgesamt dominiert, ist weithin ungeregelt. Für die HQBB ist die Zahl geregelter Fortbildungsgänge jedoch von grundlegender Bedeutung, weil sie potenziell einen abschließenden Überblick darüber geben kann, welche Bildungsgänge zur HQBB gehören.

Zumindest die Zahl bundesrechtlich geregelter Fortbildungen wird im Datenreport zum Berufsbildungsbericht regelmäßig dargestellt (vgl. BIBB 2023a, S. 373 ff.). Die landesrechtlich geregelten Fortbildungen können direkt dem Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe entnommen werden. Wenngleich sie häufig nicht die neuen Bezeichnungen der HQBB-Fortbildungsstufen tragen, sind sie in den meisten Fällen der HQBB zuzurechnen.

Im Jahr 2023 existierten laut Datenreport des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) 219 Rechtsverordnungen und Regelungen des Bundes für die berufliche Fortbildung (vgl. ebd., S. 374). Weiterhin gab es 540 Fortbildungsprüfungsregelungen, die durch zuständige Stellen (im Wesentlichen Kammern) erlassen wurden. Viele dieser Bildungsgänge werden an Fachschulen angeboten. Ferner liegen 277 landesrechtliche Weiterbildungsregelungen für 229 Berufe im Gesundheits- und Sozialwesen vor (vgl. BIBB 2023b).

Eine gewisse Unschärfe besteht hinsichtlich der 18 bundesrechtlichen Regelungen für „Berufe des Gesundheitswesens und der Altenpflege“ sowie der 123 landesrechtlichen Regelungen für 54 „Berufe im Gesundheits- und Sozialwesen bzw. sozialpflegerische und sozialpädagogische Berufe“. Diese Bildungsgänge werden mitunter als *Ausbildung* bezeichnet, zum Teil aber (zumindest in manchen Bundesländern) an

3 Z. B. sind die duale Berufsausbildung und das Berufsgrundbildungsjahr (mit Anrechnung auf das erste Lehrjahr) beide dem ISCED-Level 3 zugeordnet. Eingangsvoraussetzung für die erste Fortbildungsstufe der HQBB (Geprüfte*r Berufsspezialist*in) ist aber eine abgeschlossene berufliche Ausbildung (vgl. UNESCO-UIS 2012).

Fachschulen angeboten und/oder setzen eine (andere) Erstausbildung voraus (z. B. Altenpfleger*in, Erzieher*in). Einige tragen sogar die im § 53 BBiG geregelten Fortbildungsstufen der HQBB in der Abschlussbezeichnung (z. B. Heilerziehungspfleger*in). Viele dieser *Ausbildungsgänge* dürften als HQBB zu werten sein.⁴

3. – 5. Indikator – Angebotsbezogene Indikatoren

MRM et al. (2023, S. 92 ff.) erachten die *Marktanteile verschiedener Anbietertypen* als relevant für das Monitoring, weil es für Entscheiderinnen und Entscheider z. B. wichtig sei zu wissen, welcher Teil des Angebotes von öffentlich finanzierten Anbietern erbracht wird, von öffentlichen Mitteln abhängt oder nur geschlossenen Märkten zur Verfügung steht. Zudem sollen die Indikatoren *Anbieterdichte* und *Angebotsdichte* „die Versorgung von Regionen durch Weiterbildungsanbieter und -angebote“ abbilden (vgl. MRM et al. 2023, S. 94, 104f.).

Die Berichte liefern zu diesen Indikatoren aber keinerlei Information (vgl. ebd.). Aufgrund der heterogenen Anbieterlandschaft (z. B. staatliche vs. private Trägerschaft) und der Tatsache, dass die individuelle Vorbereitung auf eine Prüfung der HQBB nicht zwingend an bestimmten Einrichtungen stattfinden muss, ist es schwer, abschließend zu erfassen, welche Einrichtungen überhaupt HQBB bzw. Vorbereitungskurse auf entsprechende Prüfungen im Programm haben, geschweige denn, wie sich das Volumen entsprechender Weiterbildungsaktivitäten auf bestimmte Anbietergruppen (z. B. Kammern, Fachschulen oder privat-kommerzielle Anbieter) verteilt. Auch die Anbieterbefragung *wbmonitor* liefert hierzu keine Erkenntnisse, da Anbieter von HQBB dort nicht identifizierbar sind und aus erhebungspraktischen Gründen nicht das gesamte Kursangebot der kontaktierten Einrichtungen erfasst werden kann (vgl. ebd.). Das Statistische Bundesamt (StBA) führte 2017 eine freiwillige Erhebung bei Anbietern von Aufstiegsfortbildungen durch, die jedoch mit diversen methodischen Herausforderungen behaftet war (vgl. Statistisches Bundesamt 2019). Die Daten sind u. a. aufgrund einer sehr geringen Antwortrate und Fallzahl „begrenzt aussagekräftig“ (ebd., S. 30). Die Ergebnisse können nur bedingt in Tabellenform veröffentlicht werden (vgl. ebd., S. 28). Die Informationslücke zu den drei angebotsbezogenen Indikatoren beruht somit auf einem entsprechenden Datenmangel.

6. Indikator – Qualifikation und Beschäftigungsbedingungen des Lehrpersonals in der HQBB

Beschäftigte in der Weiterbildung sind nachgewiesenermaßen ungünstigen Beschäftigungsbedingungen hinsichtlich Einkommen, Arbeitszeitumfang und Beschäftigungsform ausgesetzt (vgl. Martin/Langemeyer 2014; Martin/Schrader 2021). Es stellt sich die steuerungspolitische Frage, ob diese Bedingungen adäquate Anreize setzen, um „quali-

⁴ Der Übergang ist fließend, wie das Beispiel der Altenpflegeausbildung zeigt. Diese setzt gemäß § 11 des Pflegeberufesgesetzes (PflBG) für Personen mit Hauptschulabschluss eine abgeschlossene Berufsbildung voraus, für Personen mit mittlerem Schulabschluss jedoch nicht. Für die einen handelt es sich also um eine Fortbildung, für die anderen um eine Erstausbildung. Die Ambivalenz zeigt sich auch daran, dass die Ausbildung in manchen Bundesländern an Fachschulen (z. B. Rheinland-Pfalz) und in anderen an Berufsfachschulen (z. B. Thüringen) stattfindet (vgl. Fachserie 11 Reihe 7 des Statistischen Bundesamtes für das Schuljahr 2018/19, S. 87/91).

fiziertes und motiviertes Personal für den Weiterbildungssektor zu gewinnen“ (MRM et al. 2023, S. 94 f.). Mit dem wbpersonalmonitor existiert eine Anbieterbefragung, die dezidiert Informationen über das Weiterbildungspersonal, seine Charakteristika sowie die Beschäftigungsformen und -bedingungen liefert (vgl. ebd., S. 95). Weil sie bislang nur einmalig durchgeführt wurde, finden entsprechende Informationen aber aktuell keinen Niederschlag in der Berichterstattung. Zudem ist keine Differenzierung des Personals in der HQBB möglich. Auch die Beschäftigungsstatistik der Bundesagentur für Arbeit und der Mikrozensus, die laut MRM et al. (2023, S. 95) Beschäftigte in Berufen der Erwachsenenbildung identifizieren können, ermöglichen dies nicht. Somit stehen keine Daten für das Weiterbildungspersonal in der HQBB zur Verfügung.

7. Indikator – Verbreitung und Höhe öffentlicher Förderung für Individuen in der HQBB

Dieser zweigeteilte Indikator soll Transparenz über öffentliche Investitionen herstellen (vgl. MRM et al. 2023, S. 96) und als Informationsgrundlage für die Gestaltung von Förderpolitik dienen. Die durchschnittliche Höhe individueller Förderbeträge wird ggü. MRM et al. (2023) mit aufgenommen, da in der HQBB wesentlich höhere individuelle Investitionen nötig sind als im Bereich non-formaler Bildung und der Förderhöhe entsprechende Relevanz zukommt.

Verbreitung öffentlicher Förderung

Die öffentliche Förderung für Individuen in HQBB besteht im Wesentlichen in der Förderung nach dem Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG). Hinzu kommt das Weiterbildungsstipendium des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), das für HQBB oder ein berufsbegleitendes Studium gewährt wird. Für Bildungsgänge in Fachschulklassen, deren Besuch eine abgeschlossene Berufsausbildung voraussetzt, kommt zudem eine Förderung nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) in Betracht. Es besteht hier ein Wahlrecht zwischen der Förderung nach dem BAföG und dem AFBG. Grob die Hälfte der BAföG-Bewilligungen für Fachschüler:innen betreffen Personen mit Berufsausbildung.⁵

Die Verbreitung öffentlicher Förderung kann grundsätzlich durch *Absolutzahlen* oder *Anteile* beschrieben werden. Die Ermittlung von *Anteilen* ist prinzipiell mit entsprechenden Daten aus Individualerhebungen möglich (z. B. dem AES oder der BIBB-Erhebung ANI [vgl. Müller/Wenzelmann 2018a]), welche jedoch vergleichsweise geringe Fallzahlen zur HQBB aufweisen, sodass die Berechnung einer Förderquote für diesen Bereich mit gewissen Unsicherheiten behaftet wäre (der Mikrozensus enthält keine Frage zur öffentlichen Förderung). Für das Monitoring wurde eine solche Auswertung bislang offenbar nicht vorgenommen (vgl. MRM et al. 2023, S. 96 f.).

Absolutzahlen zu den jährlich bewilligten AFBG-Förderungen sind durch amtliche Statistiken gegeben. Sie beziehen sich zum überwiegenden Teil auf Bildungsgänge der HQBB und werden im Datenreport zum Berufsbildungsbericht des BIBB dargestellt (vgl. BIBB 2023a, S. 354 ff.). Da nicht alle bewilligten Förderungen zwangsläufig abge-

5 Vgl. Fachserie 11 des Statistischen Bundesamtes, Reihe 7, Tab. 2.1 für das Jahr 2021.

rufen werden, wäre die Zahl der tatsächlich Geförderten – je nach Aussagezweck – unter Umständen das bessere Maß. Es sollte die Zahl der Geförderten im Monatsdurchschnitt verwendet werden; denn HQBB-Aktivitäten erstrecken sich häufig über mehrere Kalenderjahre, sodass die jährliche Gesamtzahl Mehrfachzählungen enthält. Der entsprechende Wert ist in den letzten Jahren deutlich angestiegen und lag im Jahr 2022 bei 64.435 Personen.⁶ Die Zahl der BAföG-Geförderten in Fachschulklassen, deren Besuch eine abgeschlossene Berufsausbildung voraussetzt, wird zwar ebenfalls amtlich erfasst. Die Datenbank „GENESIS Online“ des Statistischen Bundesamtes differenziert jedoch nicht nach Ausbildungsstätte, sodass eine Berichterstattung über diesen Aspekt nur mit Hilfe von Zulieferungen durch das Statistische Bundesamt möglich ist. Gemäß den letzten öffentlich zugänglichen Informationen waren im Jahr 2021 durchschnittlich je Monat 5.278 Geförderte im Bestand (vgl. Fachserie 11, Reihe 7). Größenordnungsmäßig handelt es sich bei den BAföG-Geförderten also um einen Anteil von unter 10 Prozent aller geförderten Personen in HQBB.

In den Genuss eines Weiterbildungsstipendiums kommen laut Berichterstattung im BIBB-Datenreport jährlich rund 6.000 Menschen (vgl. BIBB 2023a, S. 358 ff.).⁷ Intransparent ist, wie viele der Förderungen sich tatsächlich auf HQBB beziehen (statt auf die akademische Fortbildung).

Durchschnittliche Förderbeträge

Die AFBG-Statistik gibt Aufschluss über die durchschnittliche Höhe monatlich ausgezahlter Förderbeträge. Letztere ist jedoch nicht Bestandteil des Monitorings. Demnach betrug der monatliche Lebensunterhaltszuschuss im Jahr 2022 879 Euro (und hat sich seit 2019 mehr als verdoppelt). Hinzu kamen der Kinderbetreuungszuschuss von 206 Euro monatlich und der Kindererhöhungsbetrag von monatlich 526 Euro.⁸ Die BAföG-Förderung für Fachschüler in Klassen, deren Besuch eine abgeschlossene Berufsausbildung voraussetzt, belief sich im Jahr 2022 auf 635 Euro monatlich (100 % Zuschuss).⁹

Mit dem Weiterbildungsstipendium werden über 3 Jahre beliebig viele Weiterbildungen mit bis zu 8.700 Euro gefördert – bei einem erwarteten Eigenanteil von 10 Prozent je Maßnahme. Die Zuschüsse richten sich auf direkte *und* indirekte Kosten der Weiterbildung, nicht jedoch auf die Lebensunterhaltskosten. Die tatsächliche Höhe der ausbezahlten Förderbeträge wird nicht berichtet.

Um zu bestimmen, welchen Anteil Förderungen an der Weiterbildungsfinanzierung über alle *Teilnehmenden* an HQBB hinweg ausmachen, benötigt man Daten aus Individualerhebungen. In regelmäßig durchgeführten Erhebungen wird die Höhe der öffentlichen Förderung jedoch nicht erfasst. Lediglich die einmalig für das Bezugsjahr

6 Quelle: GENESIS Online, Tab. 21421–0011 (Abruf: 13.09.2023). Allerdings ist die Fortbildungsdefinition des AFBG etwas weiter gefasst als die gesetzliche Abgrenzung von HQBB (vgl. AFBG § 2 (2)).

7 Die Zahl der Geförderten im Bestand dürfte ca. dreimal höher liegen: Die Förderung wird für 3 Jahre gewährt.

8 Quelle: GENESIS Online, Tab. 21421–0011 (Abruf: 13.09.2023)

9 Quelle: Auskunft des Statistischen Bundesamtes. Die über GENESIS Online zugänglichen Daten werden nach Einstellung der Fachserie 11, Reihe 7 (Tab. 2.1) nicht mehr nach Ausbildungsstätte differenziert.

2015 durchgeführte Individualbefragung BIBB-ANI (vgl. Müller/Wenzelmann 2018a; 2018b) bietet eine entsprechende Auswertungsmöglichkeit, da sie auch die Höhe der Förderung dezidiert erfasst. Diese Auswertungsoption wurde bisher nicht genutzt.

8. Indikator – Verbreitung der Förderung von HQBB durch Arbeitgeber

Die Verbreitung von Arbeitgeberförderung für berufliche Weiterbildung – bei MRM et al. (2023, S. 107 f.) als „Weiterbildungsbeteiligung der Betriebe“ bezeichnet¹⁰ – gehört zu den präsentesten Informationen im allgemeinen Weiterbildungsmonitoring. Im Bereich der HQBB gibt es dazu allerdings kaum Daten. Lediglich das BIBB-Qualifizierungspanel enthält entsprechende, aus Arbeitgeberperspektive erhobene Angaben (vgl. ebd.). Die Höhe der Förderung wird aber nicht erfasst. Der BIBB-Datenreport berichtet in einem separaten Kapitel über den *Anteil der Betriebe, der HQBB fördert*, differenziert nach verschiedenen Gruppen von Betrieben. Demnach unterstützen ca. 12 Prozent der Betriebe die Aufstiegsfortbildung von Beschäftigten in mindestens einem Fall, wobei eine große Diskrepanz nach Betriebsgrößen zu verzeichnen ist (vgl. BIBB 2023a, S. 317 ff.).

Es ist aber prinzipiell auch möglich, sich dem Sachverhalt aus individueller Perspektive zu nähern, etwa durch den *Anteil der Personen*, die aktiv an HQBB teilnehmen und dabei *durch Arbeitgeber gefördert* werden. Hierfür müssten AES-Daten herangezogen werden, die angeben, ob vom Arbeitgeber Kosten für den letzten besuchten Bildungsgang (teilweise) übernommen wurden (vgl. MRM et al. 2023, S. 98 f.). Bildungsgänge der HQBB können allerdings nur näherungsweise (Meister-/Techniker-/Fachwirtsfortbildung) differenziert werden. Und zur Höhe der erhaltenen Förderung sind keine Angaben enthalten. Die Erhebung BIBB-ANI 2015 ermöglicht hingegen eine relativ genaue Abgrenzung von HQBB (dort: „Aufstiegsfortbildung“). Sie enthält auch die Zusatzinformation, wer die Kosten größtenteils getragen hat (Arbeitgeber oder Teilnehmende). Diese wurde jedoch bislang nicht spezifisch für Aufstiegsfortbildungen ausgewertet. Bekannt ist lediglich, dass 38 Prozent der von Individuen für das Jahr 2015 berichteten Aufstiegsfortbildungen von den Arbeitgebern finanziell gefördert wurden (vgl. Müller/Wenzelmann 2018b, Abb. 4). In deutlich weniger Fällen (rd. 10 %) konnte auch die Arbeitszeit für solche Aktivitäten genutzt werden (vgl. ebd., Abb. 7).

9. Indikator – Anteil Geförderter in Betrieben

Bei MRM et al. 2023 (S. 108 f.) wird dieser Indikator als Weiterbildungsbeteiligung in Betrieben bezeichnet. Allerdings hängt es stärker vom „Förderwillen“ (bzw. von Wirtschaftlichkeitsüberlegungen) der Arbeitgeber als vom „Beteiligungswillen“ der Teilnehmenden ab, welcher Anteil an Beschäftigten auf Betriebskosten an Weiterbildung

10 Der BIBB-Datenreport (2023a, S. 311) bezeichnet den Indikator als betriebliches „Angebot“. Beide Benennungen erscheinen – zumindest im Kontext der HQBB – nicht treffend, da sie eine bestimmte Rolle der Arbeitgeber suggerieren. Daher wird hier die neutralere Formulierung bevorzugt. Zur Begründung siehe Müller (2024).

teilnimmt. Dies wird an den sehr unterschiedlichen Beteiligungsquoten über Branchen und Betriebsgrößen hinweg deutlich.¹¹

Der Datenreport berichtet ausführlich über die betriebliche Weiterbildung auf Grundlage des Betriebspanels des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) und der europäischen Unternehmensbefragung Continuing Vocational Training Survey (CVTS) (vgl. BIBB 2023a, S. 313 ff.). Allerdings differenzieren beide Datenquellen nicht nach formalem und non-formalem Lernen und erlauben keine Identifikation von HQBB. Das Qualifizierungspanel (QP) des BIBB erfasst als einzige Datenquelle dezidiert Informationen zur HQBB (bzw. Aufstiegsfortbildung). Hiermit kann die Quote der geförderten Beschäftigten in den Betrieben ermittelt werden (vgl. MRM et al. 2023, S. 108 f.). Allerdings fällt in der HQBB die Zahl der Geförderten im Vergleich zur Beschäftigtenzahl in den Betrieben naturgemäß gering aus, da insgesamt die Beteiligung deutlich geringer ist als bei non-formaler Weiterbildung. Aussagekräftige Vergleiche, z. B. nach Branchen, dürften daher mit Schwierigkeiten behaftet sein. Eine Berichterstattung im BIBB-Datenreport erfolgt zu diesem Aspekt jedenfalls nicht. Auch eine Unterscheidung der verschiedenen Fortbildungsstufen der HQBB ist mit dem BIBB-QP nicht möglich.

10. Indikator – Finanzielle Beiträge von Individuen, Betrieben und Staat zur HQBB

Neben der *Verbreitung* von Arbeitgeber- und Staatszuschüssen sind die *Anteile* der Akteure an der *Gesamtfinanzierung* beruflicher Weiterbildung von politischem Interesse. Sie lassen sich auf Grundlage verschiedener Datenquellen getrennt voneinander ermitteln, sind jedoch nur bedingt vergleichbar und auch nur teilweise für die HQBB differenzierbar (vgl. MRM et al. 2023, S. 97 f.).

Bislang werden nur die *öffentlichen* Mittel für berufliche Weiterbildung in das regelmäßige Weiterbildungsmonitoring einbezogen (vgl. BIBB 2023a, S. 365 ff.). Was die HQBB betrifft, liegen etwa dezidierte Informationen zur Höhe der Förderung nach dem AFBG vor, wobei zu bedenken ist, dass die AFBG-Förderung nicht auf die HQBB beschränkt ist. Die AFBG-Förderung ist in den letzten Jahren massiv angestiegen und hat sich seit 2019 mehr als verdoppelt. Im Jahr 2022 wurden gut 1 Mrd. Euro aufgewendet. Die institutionelle Finanzierung der Fachschulen lässt sich näherungsweise mit Hilfe der Zahl unterrichteter Stunden und der Gesamtausgaben für berufliche Schulen schätzen. Laut Datenreport des BIBB lag sie im Jahr 2022 bei 863 Mio. Euro. Allerdings ist zu beachten, dass die Fachschulen nicht ausschließlich der HQBB dienen. Zudem ist intransparent, ob und in welchem Umfang weitere öffentliche Transfers in die HQBB fließen (z. B. über die Bundesagentur für Arbeit oder durch an die Betriebe gerichtete Förderungen).

Der *betriebliche* Beitrag zur HQBB lässt sich auf Grundlage von Betriebs-/Unternehmensbefragungen nicht abschätzen, da diese den Bildungsbereich nicht hinrei-

¹¹ Ein anderer Indikator zum betrieblichen Weiterbildungsengagement ist der Anteil der betrieblichen Weiterbildungskosten an den Personalkosten (vgl. OECD 2023, S. 154 ff.); dieser sagt aber nichts über die innerbetriebliche Verteilung des Weiterbildungsbudgets aus.

chend genau differenzieren (IAB-Betriebspanel, CVTS).¹² Das BIBB-Qualifizierungspanel nimmt zwar grundsätzlich eine Unterscheidung zwischen Aufstiegsfortbildung und „sonstigen Weiterbildungsmaßnahmen“ vor, die übernommenen Kosten werden jedoch nur für letztere Aktivitäten (und bislang einmalig im Jahr 2020) erfasst.

Die *individuellen* Kosten werden in regelmäßigen Individualerhebungen nur für non-formale Weiterbildung erfasst. Für die HQBB leistet dies lediglich die nicht regelmäßig durchgeführte Erhebung BIBB-ANI. Nach Auswertungen von Müller/Wenzelmann (2018b) beliefen sich die individuell getragenen Kosten für anerkannte Aufstiegsfortbildungen mit Kammerprüfung im Umfang von mindestens 400 Stunden auf 3,3 Mrd. Euro im Jahr 2015 (vgl. ebd., S. 5).

11. Indikator – Zeitaufwand von Individuen und Arbeitgebern für HQBB

Der Zeitaufwand von Individuen und Arbeitgebern für berufliche Weiterbildung ist ein bedeutsamer Faktor bei der individuellen Entscheidung für oder gegen Weiterbildungsaktivitäten (vgl. Walter/Müller 2015; Müller/Wenzelmann 2020). Und für gewinnmaximierende Betriebe ist er schlicht ein „Kostenfaktor“. Dies gilt insbesondere im Bereich der HQBB, die besonders zeitaufwändig ist. Dennoch ist der Aspekt bislang nicht Bestandteil des regelmäßigen Monitorings (vgl. MRM et al. 2023, S. 99 f.).

Die *Individualerhebungen* NEPS und AES beschränken die Erfassung des Zeitaufwands auf das non-formale Lernen. Lediglich die Erhebung BIBB-ANI aus dem Jahr 2015 liefert für den Bereich der HQBB ausführliche Informationen. Demnach brachten die Teilnehmenden an Fortbildungen mit Kammerprüfung im Umfang von mindestens 400 Stunden einen Freizeitanteil von ca. 90 Prozent ein (vgl. Müller/Wenzelmann 2018b). Dies ist unter allen Weiterbildungsformen mit Abstand der Spitzenwert (zum Vergleich: non-formales Lernen fand im Durchschnitt zu fast 50 % in der Arbeitszeit statt). Der durchschnittliche Gesamtaufwand (Arbeitszeit und Freizeit) für diese Art von Fortbildung lag im Jahr 2015 bei ca. 655 Stunden je Teilnehmendem, inklusive Fahrtzeiten und Organisationsaufwand.

Informationen zum Zeitaufwand der *Arbeitgeber* enthält z. B. die Erhebung CVTS. Auswertungen zum Anteil an der betrieblichen Gesamtarbeitszeit im europäischen Vergleich flossen z. B. im Jahr 2023 in den BIBB-Datenreport ein (vgl. BIBB 2023a, S. 310 ff.). Allerdings lässt sich diese Information, wie die anderen Indikatoren zum betrieblichen Weiterbildungsengagement, nicht für den Bereich der HQBB spezifizieren.

12. Indikator – Beteiligung I: (Jahrgangsbezogene) HQBB-Quote unter beruflich Gebildeten

Der zentrale Indikator des Weiterbildungsmonitorings ist die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung (vgl. MRM et al. 2023, S. 105 f.). Sie ist durch den Anteil der betrachteten Grundgesamtheit, der im Referenzzeitraum an Weiterbildungsaktivitäten teilgenommen hat, definiert. Meist werden die AES-Daten genutzt. Im Bereich der formalen Bildung liegen die Teilnahmequoten allerdings im niedrigen einstelligen Be-

12 Der Gesamtbeitrag für das Jahr 2020 belief sich auf 12,7 Mrd. Euro (vgl. Statistisches Bundesamt 2022), wovon der größte Teil auf non-formales Lernen entfällt.

reich. Diese geringen Quoten (und erst recht Veränderungen derselben) weisen eine vergleichsweise hohe Unsicherheit und schwache Aussagekraft auf.

Interessanter wäre im Bereich der HQBB ohnehin die spezifischere Information zum Anteil der *beruflich Gebildeten* (bzw. der Zulassungsberechtigten), der einen HQBB-Abschluss erlangt oder eine entsprechende Ausbildung aufgenommen hat, idealerweise nach Jahrgängen bzw. Kohorten sowie Fortbildungsstufen differenziert. Die Entwicklung dieser Anteile gäbe Aufschluss darüber, ob und welche berufliche Höherqualifizierung an Bedeutung gewinnt oder verliert und wie dies mit dem tatsächlichen Bedarf an beruflich Höherqualifizierten korrespondiert. Der Mikrozensus weist eine ausreichend große Stichprobe auf, wird aber bislang offenbar nicht dahingehend ausgewertet.¹³ Im Weiterbildungsmonitoring spielt die Quote der beruflich Höherqualifizierten bislang keine Rolle.

13. Indikator – Beteiligung II: Beendete und abgebrochene HQBB-Aktivitäten nach Fachbereichen

Die Beteiligung an HQBB ist auch in absoluten Zahlen darstellbar. Da HQBB mit obligatorischen Prüfungen einhergeht, die statistisch erfasst werden, lässt sich die Zahl der HQBB-Aktivitäten daraus erschließen (abgesehen von vorzeitigen Abbrüchen) (vgl. MRM et al. 2023, S. 106). Die Statistik differenziert auch nach Prüfungserfolg (bestanden/nicht bestanden) sowie Ausbildungsbereichen und Prüfungsgruppen. Der Datenreport des BIBB berichtet hierüber (vgl. BIBB 2023a, S. 375 ff.). Im Jahr 2022 waren 102.087 Prüfungen zu verzeichnen (83.511 bestandene).¹⁴ Mit diesem Wert setzt sich ein jahrelanger rückläufiger Trend fort. Auch die Zahl der Fachschulabsolvent*innen, die auf Grundlage der Fachschulstatistik nach Berufshauptgruppen differenzierbar ist, geht in das Monitoring ein (vgl. ebd., S. 383 ff.).¹⁵ Die Zahl der Fachschulabsolvent*innen im Jahr 2022 lag bei 56.969. Teilnahmequoten lassen sich aus diesen Statistiken jedoch nicht ermitteln (vgl. MRM et al. 2023, S. 106).¹⁶

Von Interesse sind in der HQBB auch die vorzeitig abgebrochenen Aktivitäten. In die Statistik über die beruflichen (Fach-)Schulen gehen diese jedoch nicht ein. Ohnehin bilden die Fachschulen ja nur einen Teil des Fortbildungsgeschehens ab. Informationen über Abbrüche müssen daher aus Individualbefragungen gewonnen werden. Für die Ermittlung einer Abbruchquote als Anteil derjenigen, die eine Fortbildung im Bereich der HQBB aufnehmen, kommen nur Längsschnittdaten wie das NEPS in Be-

13 Bis zum Jahr 2020 enthalten die Mikrozensus-Fragebögen noch nicht die Differenzierung der Fortbildungsstufen gemäß § 53 BBiG.

14 Quelle: StBA: Berufsbildungsstatistik 2022. Statistischer Bericht. Wiesbaden 2023, Tab. 21211–36. Die Fortbildungsprüfungen (ehemals Fachserie 11, Reihe 3) werden seit 2022 nicht mehr nach Fachrichtungen/Berufen differenziert veröffentlicht.

15 Quelle: StBA: Berufliche Schulen und Schulen des Gesundheitswesens – Berufsbezeichnungen – Schuljahr 2021/2022, Wiesbaden 2022, Tab. 21121–17.

16 Bei Kammerprüfungen und Fachschulabsolvent*innen gibt es eine unbestimmte Schnittmenge, da auch angehende Fachwirte oder Meister Fachschulen besuchen können. Zudem erfasst die Fachschulstatistik auch Absolvent*innen von beruflichen Ausbildungsgängen, die keine Berufsausbildung voraussetzen (z. B. Heilerziehungspflegehelfer*in, Altenpflegehelfer*in). Zum überwiegenden Teil dient die Fachschulbildung jedoch der beruflichen Fortbildung, wenn man berücksichtigt, dass als Ausbildungen geltende Bildungsgänge mitunter eine Berufsausbildung voraussetzen (z. B. Erzieher*in, Heilerziehungspfleger*in).

tracht. Da die NEPS-Datenaufbereitung jedoch mit hohem Aufwand verbunden ist, wäre es ggf. ausreichend, die Abbruchquoten nur alle zwei bis vier Jahre neu zu ermitteln.

14. Indikator – Beteiligungshemmnisse im Bereich der HQBB

Für die politische Steuerung, insbesondere durch Förderpolitik, werden Informationen über Beteiligungshemmnisse benötigt (vgl. MRM et al. 2023, S. 107). In der Vergangenheit wurden dazu Auswertungen veröffentlicht, die auf einmalig erhobenen Daten aus spezifisch ausgerichteten Forschungsprojekten beruhen – sowohl für die individuelle Perspektive als auch für die betriebliche. Die Analysen bezogen sich aber nie explizit auf die HQBB. Demnach liegen die wichtigsten Gründe für eine allgemeine Weiterbildungsabstinenz von Betrieben in dem nach subjektiver Einschätzung nicht gegebenen Bedarf und der Unentbehrlichkeit der Beschäftigten am Arbeitsplatz (vgl. Müller 2012). Auf Seiten der Individuen spielen zeitliche und finanzielle Restriktionen die wichtigste Rolle (vgl. Müller/Wenzelmann 2020), wobei zeitliche Hemmnisse dazu führen, dass Weiterbildung gar nicht in Betracht gezogen wird, während finanzielle Hemmnisse eher potenziell weiterbildungswillige Menschen ausbremsen (vgl. Walter/Mueller 2015). Im Monitoring wird der Sachverhalt bislang nicht aufgegriffen.

Für die regelmäßige Berichterstattung zur HQBB kommt als Datengrundlage nur das NEPS in Frage. Im AES werden zwar individuelle Teilnahmebarrieren erfasst (im 5-Jahres-Rhythmus), die aber nicht nach Weiterbildungsbereichen differenzierbar sind und von bildungsabstinenten Befragten eher auf *non-formales* Lernen bezogen werden dürften. Ähnliches gilt für die aus Unternehmensperspektive erhobenen CVTS-Daten. Das NEPS hingegen enthält spezifische Fragen zu den Hemmnissen im Bereich der *formalen* Bildung (alle vier Jahre). Thematisiert werden finanzielle und zeitliche Gründe sowie der persönliche Informationsstand über Weiterbildungsangebote und die persönlichen Erfolgserwartungen. Diese Angaben machen die Befragten zwar allgemein mit Blick auf in Frage kommende abschlussbezogene Weiterbildungsoptionen (inkl. der wissenschaftlichen Weiterbildung oder dem Nachholen von Abschlüssen). Bei einer Auswertung für die Gruppe der Menschen mit beruflichem Ausbildungsabschluss dürften sich die Angaben aber überwiegend auf die HQBB beziehen. Dieser Aspekt könnte also im Monitoring ergänzt werden.

15. Indikator – Qualitätsurteile der Teilnehmenden über HQBB

Noch mehr als in der non-formalen beruflichen Weiterbildung kommt es bei der ressourcenaufwändigen HQBB auf die Qualität der Veranstaltung an, die vom Personal, aber auch von der Organisation oder anderen Anbietercharakteristika abhängen kann (z. B. Ausstattung). Für eine effektive politische Steuerung wäre es wünschenswert, diese Aspekte unabhängig voneinander beurteilen zu können.

Das direkteste Maß für die Qualität sind die Urteile von Teilnehmenden (vgl. MRM et al. 2023, S. 109).¹⁷ Grundsätzlich liegen Individualdaten zu Qualitätsurteilen vor, die aber nicht in die Berichterstattung eingehen (vgl. ebd.). So enthält der AES eine Frage zur Zufriedenheit mit dem in *formalen Bildungsgängen* Gelernten. Es wäre also Potenzial für eine Ergänzung des Monitorings vorhanden. Nach Fachrichtungen können die Daten jedoch nicht aussagekräftig differenziert werden. Auch die neuen Fortbildungsstufen der BBiG-Novelle 2020 waren im Frageprogramm bis 2020 noch nicht umgesetzt.

Die Erhebung BIBB-ANI (vgl. Müller/Wenzelmann 2018a) erfasst die Qualitätsurteile der Teilnehmenden etwas kleinteiliger als der AES. Erfragt werden hier z. B. eine Kosten-Nutzen-Beurteilung, ein Urteil über das Lehrpersonal und über die Abstimmung der Weiterbildungsinhalte auf die Vorkenntnisse.

Ein Aspekt, der von besonderem Interesse wäre, betrifft den Qualitätsvergleich zwischen Anbietergruppen (z. B. Fachschulen vs. private Anbieter). Hierfür wären Nutzerbewertungen ähnlicher Bildungsgänge bei verschiedenen Anbietergruppen nötig. Allerdings enthält aktuell keine Personenbefragung Informationen zum Anbieter(typ). Eine Hürde sind auch die geringen Fallzahlen der gängigen Individualerhebungen im Bereich der HQBB. Nur der Mikrozensus hätte das Potenzial, entsprechende Angaben zu liefern, wenn Fragen zu den besuchten Weiterbildungseinrichtungen und ein Qualitätsurteil in das Frageprogramm aufgenommen würden.

16. Indikator – Lohnentwicklung bei Personen mit HQBB

Da HQBB-Aktivitäten häufig große individuelle Investitionen und hohen Zeitaufwand erfordern, ist es für Entscheider und die politische Steuerung von Interesse, welche Erträge diesen hohen Aufwendungen gegenüberstehen. Letztere können monetär (Einkommenssteigerung) oder nicht monetär (z. B. Anerkennung, Sinnstiftung, Verantwortungszuwachs etc.) sein. Als Kerninformation für ein Monitoring kommen vor allem monetäre Erträge in Betracht. Während der Forschungsstand zu den Erträgen *non-formalen* Lernens gegenwärtig uneinheitlich ist¹⁸ und nur wenige Studien eine kausale Interpretation abseits von Persönlichkeitsmerkmalen der Teilnehmenden erlauben¹⁹, dürfte die Kausalitätsfrage bei Einkommenssteigerungen durch HQBB weniger zweideutig sein. In vielen Fällen stehen diese mutmaßlich in Zusammenhang mit einem (vor- oder nachgelagerten) Aufgaben-, Positions- oder Arbeitgeberwechsel, der durch die Bildungsaktivität ermöglicht oder erleichtert wurde. Selbst wenn vor allem Menschen mit bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen an diesen Bildungsaktivitäten teilnehmen: In den meisten Fällen dürften die Einkommenseffekte nicht ohne die Bildungsaktivitäten erzielbar sein, deren Rendite sie somit darstellen.

17 MRM et al. (2023, S. 110 f.) berücksichtigen daneben die Existenz von Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern. Dieser Indikator hat für die HQBB jedoch weniger Relevanz, da die Anbieter aufgrund der komplexen Curricula und hohen Qualitätsanforderungen vermutlich weitgehend Qualitätssicherungsmechanismen implementiert haben. Für eine AFBG-Förderung ist dies sogar zwingende Voraussetzung (§ 2a AFBG; vgl. Müller 2024).

18 Wenn vorhanden, sind die berechneten Effekte oft klein und heterogen (vgl. Ehlert 2017; Mühler/Beckmann/Schauenberg 2007).

19 Beispiele sind die Studien von Leuven/Oosterbeek (2008); Görlitz 2011, die auf „natürlichen“ Experimenten beruhen.

Ohne Experimentaldaten lassen sich Lohneffekte von HQBB z. B. in einer Vorher-Nachher-Betrachtung mit Längsschnittdaten unter Einbeziehung einer Kontrollgruppe berechnen (z. B. mit NEPS- oder SOEP-Daten). Für das regelmäßige Weiterbildungsmonitoring, das jährlich aktualisiert werden sollte, eignet sich dieses aufwändige Vorgehen jedoch weniger. Praktikabler erscheint die Ermittlung von Alters-Einkommensprofilen bzw. Bildungsrenditenberechnungen mit Querschnittsdaten, die Aufschluss über den mit bestimmten Qualifikationsstufen verbundenen Lohnvorteil geben. Nach Berechnungen von Piopiunik/Kugler/Woessmann (2017) auf Grundlage des Mikrozensus 2011–2013 verdienen Personen mit Meister-, Techniker- oder vergleichbarem Fachschulabschluss über alle Altersgruppen hinweg ca. 26 Prozent mehr als Personen mit Berufsausbildung (vgl. ebd., S. 23). Diese Berechnungen sind jedoch ebenfalls relativ aufwändig. Zudem reagieren Bildungsrenditen, die mit den Einkommensdaten von Personen verschiedenster Altersgruppen berechnet werden, nur schleppend auf Veränderungen in Bedarfsstruktur und Lohngefüge, da Letztere zuerst und am stärksten Berufseinsteiger betreffen dürften. Hall (2021) zeigt, dass die Lohnprämien von beruflich Höherqualifizierten gegenüber Personen mit Berufsausbildung seit den 90er-Jahren nicht abgenommen haben, obgleich wegen der Einführung von Bachelorstudiengängen im Zuge der Bologna-Reform befürchtet wurde, dass deren Absolvent*innen potenziell beruflich Fortgebildete mit gleichwertiger Qualifikation verdrängen könnten.

Alternativ und weniger aufwändig lassen sich auch aus der Entwicklung der Real-löhne von beruflich Fortgebildeten im Vergleich mit anderen beruflich Gebildeten Hinweise auf die Renditen und deren Entwicklung im Zeitablauf ableiten. Eine Differenzierung nach Fachbereichen wäre jedoch angesichts geringer Fallzahlen in NEPS oder SOEP nur mithilfe amtlicher Daten zu realisieren. Die Verdienst(struktur-)erhebungen des Statistischen Bundesamtes liefern grundsätzlich die nötigen Informationen, aus denen z. B. die Reallohnentwicklung für das Anforderungsniveau 3 der Klassifikation der Berufe (KldB) 2010 ermittelt werden kann, welches primär die HQBB beinhaltet. Auch eine Auswertung für Meister-/Techniker- und Fachschulabschlüsse ist grundsätzlich möglich.

Im Vergleich mit der Reallohnentwicklung für andere Qualifikationsgruppen sagt eine solche Betrachtung gleichzeitig etwas über die Entwicklung des Bedarfs an entsprechenden Qualifikationen aus. Relativ stärker steigende Reallöhne bei den beruflich Höhergebildeten sprächen dann z. B. für einen steigenden Bedarf bzw. ein knapperes Angebot. Konzentriert man sich auf die Beschreibung der Lohnentwicklung derer, die ihren HQBB-Abschluss im vorangegangenen Kalenderjahr (oder z. B. in den letzten drei Jahren) erlangt haben, wird die Analyse noch aussagekräftiger, da hier nicht die Löhne vergangener Abschlusskohorten eingehen, welche aufgrund ihrer Pfadabhängigkeit weniger stark die für aktuelle Abschlusskohorten zu erwartende Erträge widerspiegeln. Eine entsprechende Auswertung könnte z. B. auf Grundlage des Mikrozensus erfolgen.²⁰

20 Weitere Erträge mit monetärer Auswirkung sind die mögliche Verringerung des Arbeitslosigkeitsrisikos und des Risikos für einen Abstieg im Einkommensgefüge. Es ist jedoch anzunehmen, dass diese Wirkungen nicht die Hauptmotivation von Teilnehmenden an HQBB darstellen, weswegen sie in diesem Kontext weniger relevant sind (zur Begründung vgl. Müller 2024).

3 Fazit

Die vorstehend diskutierten Kernindikatoren stellen eine Auswahl der subjektiv vom Autor für die HQBB als besonders relevant empfundenen Sachverhalte in Modifikation der Kernindikatoren von MRM et al. (2023) dar. Nicht berücksichtigt sind hierbei z. B. *nicht*-monetäre Erträge von HQBB oder Indikatoren zur Abbildung des Themas „Information und Beratung“.²¹

Tabelle 2 fasst die vorstehend beschriebenen Erkenntnisse zur Datenlage und zum Monitoring bezüglich der beschriebenen 16 Kernindikatoren zur HQBB übersichtlich zusammen. Sie zeigt auf, welche Indikatoren im Monitoring dargestellt werden bzw. welche Informationen die Datenlandschaft darüber hinaus noch hergeben würde. Die grau gedruckten Aspekte können aktuell nicht durch Daten unterlegt werden, die für die HQBB differenzierbar sind. In einigen Fällen bieten aber bisher unge nutzte Daten durchaus Optimierungspotenzial, welches in Spalte 4 erwähnt wird.

Die Bestandsaufnahme liefert ein ernüchterndes Bild. Die Berichterstattung geht kaum dezidiert auf den Bereich der HQBB ein. Dies liegt nur teilweise an der Datenlandschaft. In etlichen Fällen stehen durchaus Daten zur Verfügung und erlauben Auswertungen, die noch nicht Bestandteil der Berichterstattung sind. Beispielsweise ließe sich über die Verbreitung und Höhe öffentlicher (und betrieblicher) Förderung bei höherqualifizierenden beruflichen Bildungsaktivitäten noch besser berichten. Auch zu Fortbildungsabbrüchen, Teilnahmehemmnissen, Qualitätsurteilen und zur Lohnentwicklung wären Auswertungen auf Grundlage verschiedener Datenquellen möglich. Am meisten verwundert es, dass die Beteiligung an höherqualifizierender beruflicher Bildung stets nur in Absolutzahlen (Prüfungen und Fachschulabsolvent*innen) berichtet wird, obgleich die Informationen, welcher kohortenbezogene Anteil der beruflich Gebildeten im Lebensverlauf eine höherqualifizierende Bildungsmaßnahme abschließt und wie sich dieser Anteil entwickelt, von besonderer steuerungspolitischer Relevanz wären. Eine entsprechende Auswertung ist auf Grundlage des Mikrozensus möglich.

Dennoch ist auch die Datenlage defizitär. Obwohl es sich bei höherqualifizierenden beruflichen Bildungsaktivitäten um besonders ressourcenaufwändige und mutmaßlich ertragreiche Aktivitäten handelt, die ein Upgrade beruflicher Ausbildungen darstellen, ist die Datenlage hinsichtlich vieler Sachverhalte nicht besser (mitunter sogar schlechter) als im Bereich der non-formalen beruflichen Weiterbildung. Festzuhalten bleiben u. a. folgende Erkenntnisse:

- Das BIBB-Qualifizierungspanel ist die einzige aus betrieblicher Perspektive erhobene Datenquelle, welche dezidiert Aufstiegsfortbildungen und sonstige Weiterbildungen unterscheidet und somit zumindest einige Sachverhalte näherungsweise für die HQBB abbilden kann. Insbesondere die einschlägigen Unternehmens- und Betriebsbefragungen CVTS und das IAB-Betriebspanel nehmen keine Unterscheidung non-formaler und formaler Lernaktivitäten vor (vgl. auch Müller 2023, S. 17 ff.).

21 Für eine Reflektion der Indikatorenauswahl wird auf die Langfassung des Beitrages verwiesen (vgl. Müller 2024).

- Die gängigen Individualerhebungen (z. B. AES, NEPS et al.) weisen das Problem zu geringen Fallzahlen im Bereich der HQBB auf, weswegen viele HQBB-bezogene Sachverhalte nicht präzise und aussagekräftig abgebildet werden können. Der Mikrozensus hat eine ausreichend große Fallzahl, liefert aber nur wenige spezifische Informationen zur HQBB.
- Verwaltungsdaten (AFBG-Statistik, Prüfungsstatistik, Fachschulstatistik) ermöglichen eine akzeptable Abbildung der Beteiligung, der Prüfungen und der Förderung in absoluten Fallzahlen. Eine Schwierigkeit besteht in einer Unschärfe hinsichtlich der an Fachschulen stattfindenden Bildungsaktivitäten im Bereich des Gesundheits- und Sozialwesens. Die gesetzlichen Regelungen sind mitunter nicht eindeutig den Bereichen Aus- bzw. Fortbildung zuzuordnen.
- Lücken, die sich aktuell nicht füllen lassen, beziehen sich – neben den Sachverhalten, die nur unzureichend aus Arbeitgeberperspektive beleuchtet werden können – auf das Angebot (Marktanteile, Anbieterdichte, Angebotsdichte) und das Personal in der HQBB. Auch zum betrieblichen finanziellen und zeitlichen Aufwand gibt es keine Informationen, die sich dezidiert auf die höherqualifizierende berufliche Bildung beziehen.
- Die Erhebung BIBB-ANI 2015 (vgl. Müller/Wenzelmann 2018a) grenzt HQBB dezidiert ab und kann einige Informationslücken füllen, wenngleich sie bislang nicht regelmäßig erhoben wurde (drei Wellen in 25 Jahren). Insbesondere zu den Themen „Ressourcenaufwand und Förderung“ kann sie das Wissen erweitern. Auch zu den qualitäts- und ertragsbezogenen Indikatoren sind Aussagen möglich.

Tabelle 2: Kernindikatoren zur höherqualifizierenden beruflichen Bildung – Berichterstattung und Datenverfügbarkeit (Quelle: Eigene Darstellung)

Indikator	Datenquellen (regelmäßig erhoben)	Darstellung im Monitoring?	Abbildung mit verfügbaren Daten möglich?
1. Anteil an Personen mit Eingangsvoraussetzungen für versch. HQBB-Stufen (nach Kohorten)	– AES, NEPS, SOEP BIBB-ETB, PIAAC, MZ	JA	JA
2. Zahl geregelter Fortbildungen (Ordnungen nach Bundes-/Landesrecht)	– BIBB-Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe	JA	JA
3. Marktanteile verschiedener Anbietertypen	– wbmonitor	NEIN	NEIN
4. Anbieterdichte	– wbmonitor	NEIN	NEIN
5. HQBB-Angebotsdichte in den Regionen	–	NEIN	NEIN

(Fortsetzung Tabelle 2)

Indikator	Datenquellen (regelmäßig erhoben)	Darstellung im Monitoring?	Abbildung mit verfügbaren Daten möglich?
6. Qualifikation, Beschäftigungsbedingungen des Lehrpersonals	– wbpersonalmonitor, – BA-Beschäftigtenstatistik, – Mikrozensus	NEIN	NEIN
7a. Verbreitung öffentlicher Förderung	– Verwaltungsdaten (AFBG-Statistik, BAFöG-Statistik...) – AES	Absolutwerte: JA Anteile: NEIN	JA Anteile: mit AES berechnen, auch mit BIBB-ANI möglich (Fallzahl!)
7b. Durchschnittliche Höhe öffentlicher Förderung	– Verwaltungsdaten (AFBG-Statistik, BAFöG-Statistik...)	Absolutwerte: NEIN Anteil an Gesamtkosten: NEIN	Absolutwerte: Absolutwerte mit Verwaltungsdaten darstellen. <i>Anteil an individuellem Gesamtaufwand mit BIBB-ANI berechnen.</i>
8. Verbreitung der Förderung durch Arbeitgeber	– BIBB-QP (AG-Sicht) – AES (Individualperspektive)	JA NEIN	JA JA, näherungsweise mit AES: Anteil an Teilnehmenden mit AG-Förderung (Fallzahl!) <i>Auch mit BIBB-ANI möglich: Infos über RZV und qualitative Angaben zu Umfang der AG-Förderung (Fallzahl!)</i>
9. Anteil Geförderter in Betrieben	– BIBB-QP (AG-Sicht)	NEIN	JA, aber nicht nach Stufen der HQBB; wegen geringer Fallzahlen keine Quoten-Vergleiche möglich, Arbeitgeberbefragung mit hoher Fallzahl und Identifikation von HQBB benötigt
10. Finanzielle Beiträge von Individuen, Betrieben und Staat	– AFBG-Statistik/ Fachschulstatistik – CVTS, IAB BP, BIBB-QP – AES, NEPS	Öff. Hand: JA Betriebe: NEIN. Individuen: NEIN.	Öff. Ausgaben: JA, ungefähr. Betriebe: NEIN <i>Individuen: Ausgaben für HQBB mit BIBB-ANI darstellbar.</i>
11. Zeitaufwand von Individuen und Arbeitgebern	– CVTS – AES, NEPS	Betriebe: NEIN Individuen: NEIN	Betriebe: NEIN. <i>Individuen: Für HQBB mit BIBB-ANI möglich</i>
12. Beendete und abgebrochene HQBB-Aktivitäten nach Fachbereichen (=Verteilung der Abschlüsse)	– Berufsbildungsstatistik zu Prüfungen, Fachschulstatistik – NEPS	Beendete Aktivitäten: JA Abbrüche: NEIN	JA (Absolutzahl, Doppelzählungen) JA (NEPS)
13. (Jahrgangsbezogene) TN-Quote unter beruflich Gebildeten	– Mikrozensus	NEIN	JA, mit Mikrozensus

(Fortsetzung Tabelle 2)

Indikator	Datenquellen (regelmäßig erhoben)	Darstellung im Monitoring?	Abbildung mit verfügbaren Daten möglich?
14. Beteiligungshemmnisse	– NEPS	NEIN	JA, ausgewählte Hemmnisse (Zeit, Geld, Information, Erfolgserwartung) für Personen mit Berufsausbildung mit NEPS auswerten
15. Qualitätsurteile der Teilnehmenden	– AES	NEIN	BEDINGT, nur Globalurteil über Zufriedenheit mit Gelerntem im AES; wegen Fallzahl nicht nach Fachrichtungen, Anbietergruppen oder Fortbildungsstufen differenzierbar -> Mikrozensus <i>Detailliertere Angaben in BIBB-ANI verfügbar</i>
16. Lohnentwicklung bei Personen mit HQBB	– Verdienst(-struktur-)erhebungen, Mikrozensus	NEIN	JA, Reallöhne und „Einstiegsgehälter“ nach HQBB im Vgl. mit anderen Qualifikationsgruppen auswerten

Literatur

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2023a): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2023b): Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe 2023. Bonn: BIBB. Online unter: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/19128> (Stand: 20.12.2023).
- Ehlert, M. (2017): Who Benefits from Training Courses in Germany? Monetary Returns to Non-formal Further Education on a Segmented Labour Market. In: European Sociological Review, 33 (3), S. 436–448.
- Görlitz, K. (2011): Continuous training and wages: An empirical analysis using a comparison-group approach. In: Economics of Education Review, 30 (4), S. 691–701.
- Hall, A. (2021): Alles beim Alten? Bildungserträge höherer beruflicher und akademischer Abschlüsse vor und nach Bologna. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 73, S. 527–553.
- Leuven, E./Oosterbeek, H. (2008): An alternative approach to estimate the wage returns to private-sector training. In: Journal of Applied Econometrics, 23 (4), S. 423–434.

- Martin, A./Langemeyer, I. (2014): Das Personal in der Erwachsenenbildung. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum Bildungs- und Dienstleistungssektor. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 64 (1), S. 17–28.
- Martin, A./Schrader, J. (2021): Das Personal in der Weiterbildung. In: Widany, S./Reichart, E./Christ, J./Echarti, N. (Hrsg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2021. Bielefeld: wbv Media, S. 179–208.
- Mühler, G./Beckmann, M./Schauenberg, B. (2007): The Returns to Continuous Training in Germany: New Evidence from Propensity Score Matching Estimators. ZEW Discussion Paper No. 07–048. Mannheim. Online unter: <https://www.zew.de/en/publications/the-returns-to-continuous-training-in-germany-new-evidence-from-propensity-score-matching-estimators-2> (Stand: 14.04.2025).
- Müller, N. (2012): Weiterbildung und Belegschaftsfluktuation in deutschen Betrieben. In: WSI Mitteilungen, (5), S. 365–373. Online unter: https://www.wsi.de/data/wsimit_2012_05_Mueller.pdf (Stand: 14.04.2025).
- Müller, N. (2023): Konstrukte zur Erfassung und Differenzierung beruflicher Weiterbildung. BIBB Discussion Paper, Version 1.0. Bonn: BIBB. Online unter: https://res.bibb.de/vet-repository_781501 (Stand: 14.09.2023).
- Müller, N. (2024): Höherqualifizierende Berufsbildung – Indikatoren und Datenlage. Bonn: BIBB. Online unter: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/19605> (Stand: 14.04.2025).
- Müller, N./Wenzelmann, F. (2018a): BIBB-Befragung: Berufliche Weiterbildung – Aufwand und Nutzen für Individuen 2015. suf 1.0 – Weiterbildungsteilnehmer; Forschungsdatenzentrum im BIBB (Hrsg., Datenzugang); Bonn: BIBB.
- Müller, N./Wenzelmann, F. (2018b): Berufliche Weiterbildung: Aufwand und Nutzen für Individuen. BIBB Report, 12 (2). Bonn: BIBB. Online unter: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/8931> (Stand: 14.04.2025).
- Müller, N./Wenzelmann, F. (2020): Berufliche Weiterbildung – Teilnahme und Abstinenz. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 43 (1), S. 47–73.
- Münchhausen, G./Reichart, E./Müller, N./Gerhards, P./Echarti, N. (2023): Integrierte Weiterbildungsberichterstattung – Aufbau einer systematischen Berichterstattung zur beruflichen Weiterbildung (iWBBe). Projektendbericht. Bonn: BIBB. Online unter: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/18628> (Stand: 14.04.2025).
- OECD (2023): Bildung auf einen Blick 2023 – OECD-Indikatoren. Paris. Online unter: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/de/publications/reports/2023/09/education-at-a-glance-2023_581c9602/34087b82-de.pdf (Stand: 14.04.2025).
- Piopiunik, M./Kugler, F./Wößmann, L. (2017): Einkommenserträge von Bildungsabschlüssen im Lebensverlauf: Aktuelle Berechnungen für Deutschland. In: ifo Schnelldienst, 70 (7), S. 19–30. Online unter: <https://www.ifo.de/publikationen/2017/aufsatzzeitschrift/einkommensertraege-von-bildungsabschluessen-im-lebensverlauf> (Stand: 14.04.2025).

- Statistisches Bundesamt (2019): Erhebung bei Anbietern von Aufstiegsfortbildung 2017 – Ergebnisbericht der 7. Erhebung. Wiesbaden. Online unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Weiterbildung/Publikationen/Downloads-Weiterbildung/aufstiegsfortbildung-5215501179004.html> (Stand: 14.04.2025).
- Statistisches Bundesamt (2022): Bildungsfinanzbericht. Wiesbaden.
- UNESCO Institute for Statistics (UNESCO-UIS) (2012): International Standard Classification of Learning Activities – ISCED 2011. Montreal.
- Walter, M./Mueller, N. (2015): Explicating Individual Training Decisions. In: *Vocations and Learning*, 8 (2), S. 159–183.

Zur Verwertung höherqualifizierender Berufsbildung auf dem deutschen Arbeitsmarkt

ANJA HALL UND ANA SANTIAGO-VELA

Zusammenfassung

Höherqualifizierende Berufsbildung (Aufstiegsfortbildung) eröffnet in Deutschland den Zugang zu gehobenen beruflichen Positionen, die in vielen anderen Ländern meist Akademiker*innen vorbehalten sind. Die vorliegende Studie untersucht verschiedene Aufstiegsfortbildungen und den mit ihnen verbundenen beruflichen Erfolg anhand objektiver und subjektiver Indikatoren. Die Ergebnisse auf Basis der aktuellen BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2024 zeigen, dass Erwerbstätige mit Aufstiegsfortbildung im Vergleich zu Erwerbstätigen mit Berufsausbildung als höchstem Abschluss höhere Einkommen erzielen, häufiger Führungsfunktionen oder Fachkarrieren mit Projekt- oder Budgetverantwortung erreichen und ihre Berufsverläufe häufiger als Aufstieg einschätzen. Diese Erkenntnisse zur Verwertung von Aufstiegsfortbildungen helfen der Bildungspolitik dabei, den Bekanntheitsgrad dieses Bildungswegs zu erhöhen.

Schlagwörter: Aufstiegsfortbildung; berufliche Weiterbildung; Bildungsrendite; beruflicher Aufstieg; BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2024

Summary

In Germany, higher vocational education and training (HVET) provides a pathway to higher professional positions that are elsewhere typically accessible only to individuals with higher education qualifications. This study examines the relationship between different HVET qualifications and objective and subjective indicators of professional success. The findings, derived from the latest BIBB/BAuA Employment Survey (2024), suggest that individuals with HVET qualifications tend to earn higher incomes, are more likely to hold management functions, and are more frequently entrusted with project or budget responsibility. Furthermore, they are more likely to evaluate their career paths as successful. These findings may inform the development of education policies designed to enhance awareness of this particular educational pathway.

Keywords: advanced vocational training; continuing vocational education and training; returns to education; career advancement; BIBB/BAuA-Employment Survey 2024

1 Einleitung

In Deutschland ermöglicht die höherqualifizierende Berufsbildung den Zugang zu gehobenen Berufs- und Führungspositionen, die in vielen anderen Ländern typischerweise akademische Abschlüsse erfordern. Besonders nachgefragt sind Meister- und Technikerabschlüsse sowie kaufmännische Fortbildungsabschlüsse. Diese Qualifikationen bauen i. d. R. auf einer vorherigen Berufsausbildung auf und führen zu einem höheren Bildungsniveau, das im Deutschen Qualifikationsrahmen mehrheitlich auf Niveau 6 eingeordnet wird und damit gleichrangig mit akademischen Bachelorabschlüssen.

Ein bisher häufig untersuchter Indikator für den beruflichen Erfolg ist das Erwerbseinkommen. Es gibt zahlreiche Evidenz dafür, dass Beschäftigte mit höherer Berufsbildung im Vergleich zu Personen mit maximal einem Berufsausbildungsabschluss durchschnittlich einen Lohnaufschlag (d. h. der Lohnabstand zwischen diesen Gruppen) von etwa 20 Prozent erzielen – unter Berücksichtigung relevanter Kontrollvariablen und basierend auf unterschiedlichen Datenquellen (vgl. Friedrich/Horn 2018; vgl. auch Anger et al. 2010; Hall 2020). Im Jahr 2022 lag das mittlere jährliche Bruttoeinkommen von Vollzeitbeschäftigten mit einem Fortbildungsabschluss bei rund 59.900 Euro und damit deutlich höher als das von Beschäftigten mit Berufsabschluss ohne berufliche Höherqualifizierung (42.800 Euro) sowie von Bachelorabsolvent*innen (53.300 Euro) (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024). Über diese Momentaufnahme hinaus verdeutlicht eine Analyse des Lebenseinkommens auf Basis hypothetischer Erwerbsverläufe, dass Personen mit Berufsausbildung und Fortbildungsabschluss ein deutlich höheres durchschnittliches Lebenseinkommen von 2,2 Millionen Euro erzielen als Personen ohne berufliche Höherqualifizierung, deren durchschnittliches Lebenseinkommen bei 1,7 Millionen Euro liegt (vgl. Stüber 2022).¹ Bisherige Studien zeigen auch Vorteile für Erwerbstätige mit höherer Berufsbildung hinsichtlich der erreichten beruflichen Positionen und der weiteren beruflichen Entwicklung (vgl. DIHK 2023). Rund zwei von drei Erwerbstätigen mit höherer Berufsbildung gaben in einer repräsentativen Erwerbstätigenbefragung an, dass ihnen ihre Fortbildung bisher alles in allem betrachtet sehr viel oder zumindest viel genutzt hat (vgl. Hall 2020). Personen mit einer höheren beruflichen Bildung sind zudem nicht nur seltener erwerbslos als Personen mit einer Berufsausbildung ohne berufliche Höherqualifizierung, sie weisen mittlerweile sogar eine niedrigere Erwerbslosenquote als Akademiker*innen auf (vgl. Röttger et al. 2020; Dorau 2023). Außerdem genießen Fortbildungsabschlüsse in der deutschen Gesellschaft ein ähnlich hohes Ansehen wie hochschulische Bachelorabschlüsse (vgl. Krüger et al. 2020).

Der bisherige Forschungsstand zeigt bereits ein umfangreiches Bild mit unterschiedlichsten Indikatoren, die allerdings auf unterschiedlichen Datenquellen basieren und berufliche Fortbildungsabschlüsse selten differenziert betrachten. Die vorliegende Analyse verfolgt daher zwei Ziele: Erstens sollen objektive und subjektive Indikatoren

¹ Für Personen mit Abschluss als Meister*innen oder Techniker*innen belegt eine aktuelle Studie auf Basis des Nationalen Bildungspanels (NEPS, in Verknüpfung mit administrativen Daten) ähnliche Lebensverdienste, wie sie von Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen erzielt werden (vgl. Brändle et al. 2019).

des beruflichen Erfolgs auf Basis eines Datensatzes analysiert und somit die definitorische Unschärfe des Begriffs Berufserfolg berücksichtigt werden. Denn in der Wissenschaft gibt es keine allgemein akzeptierte Operationalisierung. Meist wird zwischen objektiven (z. B. Erwerbseinkommen, berufliche Position) und subjektiven (z. B. Arbeitszufriedenheit) Aspekten des Berufserfolgs unterschieden, die nur moderat positiv miteinander korrelieren und unabhängig voneinander betrachtet werden können (vgl. Dette et al. 2004). Zweitens differenzieren die nachfolgenden Analysen beim Vergleich von Beschäftigten ohne und mit beruflicher Höherqualifizierung zwischen Meister*innen-, Techniker*innen- und kaufmännischen Fortbildungsabschlüssen. Bei den Gruppenvergleichen werden zudem die unterschiedlichen Bildungsressourcen wie der allgemeinbildende Schulabschluss sowie das Berufsfeld des beruflichen Abschlusses als auch die Geschlechterzusammensetzung berücksichtigt. Denn Frauen nehmen sehr viel seltener als Männer an einer beruflichen Höherqualifizierung teil (vgl. Hall 2016). Die Notwendigkeit einer beruflichen Differenzierung wird deutlich, werden die mit dem Berufsfeld des erlernten Berufs variierenden Einkommen betrachtet (vgl. Blien/Phan Thi Hong 2010).

Datengrundlage ist die repräsentative BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2024 (kurz: ETB 2024), die eine valide Abgrenzung höherer beruflicher Abschlüsse ermöglicht und zahlreiche Indikatoren zur Messung des beruflichen Erfolgs enthält. Nachfolgend werden vier Dimensionen dargestellt: (1) berufliche Positionen, Führungsfunktionen und Fachkarrieren, (2) Einkommen und Lohnprämien, (3) Zufriedenheit mit unterschiedlichen Aspekten der Arbeit sowie (4) subjektive Einschätzungen zum beruflichen Aufstieg.

2 Datensatz und Methoden

2.1 Datensatz und Stichprobe

Die nachfolgenden Analysen verwenden aktuelle Daten der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2024, deren Grundgesamtheit Kernerwerbstätige ab 15 Jahren mit einer wöchentlichen Arbeitszeit von mindestens zehn Stunden sind. Die Daten von 20.006 Erwerbstätigen wurden mittels computergestützter Telefoninterviews (CATI) erhoben, wobei die Auswahl der Telefonnummern nach einem statistischen Zufallsverfahren (Gabler-Häder-Verfahren) erfolgte². Die Daten wurden durch Gewichtung nach zentralen Merkmalen auf Basis des Mikrozensus 2023 an die Strukturen der Grundgesamtheit angepasst.

Im Datensatz können 1.802 Erwerbstätige mit höherer Berufsbildung identifiziert werden, was einem (gewichteten) Anteil von insgesamt 8,4 Prozent der gesamten Befragungsstichprobe entspricht. Differenziert nach Geschlecht, überwiegt in der höheren Berufsbildung der Anteil der Männer (73,5 %) den der Frauen (26,5 %). Die Gruppe der Erwerbstätigen mit dualer oder schulischer Berufsausbildung ohne höhere Berufsbil-

2 Um das Nonresponse-Problem in der Befragung möglichst gering zu halten, wurde ein Dual-Frame-Ansatz mit einem Mobilfunkanteil von 50 Prozent gewählt (vgl. Rohrbach-Schmidt/Hall 2020, S. 23 f. zur ETB 2018).

derung, die in den Analysen als Vergleichsgruppe fungiert, stellt 51,9 Prozent aller Erwerbstätigen dar.

Abbildung 1 liefert detaillierte Informationen zu den erworbenen Abschlüssen im Rahmen der höheren Berufsbildung (Meister*in, Techniker*in, Fachschulabschlüsse etc.). Meisterabschlüsse stellen die häufigste berufliche Aufstiegsfortbildungsart dar (43 %). 17 Prozent aller Erwerbstätigen mit höherer Berufsbildung verfügen über einen Technikerabschluss und 32,2 Prozent über einen kaufmännischen Fortbildungsabschluss (davon 25,3 % Fach- und Betriebswirte und 6,8 % Fachkaufleute). Unter den Fortbildungsarten sind sonstige Fortbildungen mit einem Anteil von 7,8 Prozent am seltensten. Dabei handelt es sich überwiegend um Fortbildungen im sozialen oder Gesundheitsbereich.

Ein nach dem Geschlecht differenzierter Blick offenbart zudem deutliche Unterschiede: Während bei den Männern die Meisterabschlüsse (52,2 %) dominieren, sind bei den Frauen die kaufmännischen Fortbildungsabschlüsse am häufigsten vertreten (59 %). Diese Geschlechterunterschiede lassen sich mit der unterschiedlichen Berufswahl von Frauen und Männern erklären (vgl. BIBB 2023).

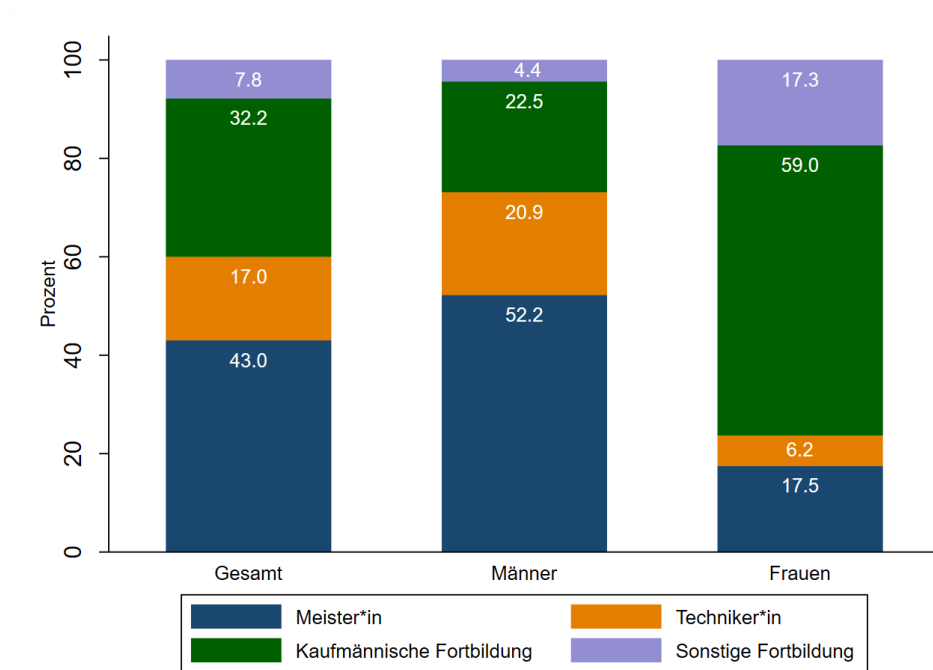


Abbildung 1: Verteilung der höheren Berufsbildungsabschlüsse, Gesamt und nach Geschlecht (in Prozent)
(Quelle: Eigene Darstellung)

Anmerkung: Gewichtete Daten. Datenquelle: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2024

2.2 Methoden und Operationalisierung von Kontrollvariablen

Um auf die Frage nach der Verwertung näher einzugehen, werden multivariate Modelle angewendet. Im Vergleich zum bivariaten Vergleich zwischen den interessierenden Indikatoren der Verwertung und dem Erwerb eines Fortbildungsabschlusses kann durch die Kontrolle anderer Merkmale sichergestellt werden, dass die Differenzen zwischen Erwerbstätigen mit Aufstiegsfortbildung und Erwerbstätigen mit einer Berufsausbildung ohne berufliche Höherqualifizierung nicht auf andere Merkmale zurückzuführen sind. Um den Nutzen von höherer Berufsbildung möglichst verzerrungsfrei schätzen zu können, müssen Merkmale kontrolliert werden, die den Zugang zu Bildungsgängen und zu den jeweiligen Indikatoren des beruflichen Erfolgs gleichermaßen beeinflussen („common-cause confounding bias“, Elwert/Winship 2014, S. 32).

Die hier angewendeten multivariaten Modelle kontrollieren nach dem Berufssegment (vgl. Matthes et al. 2015), in dem die Erwerbstätigen ihren Abschluss erworben haben, sowie nach Merkmalen des Humankapitals, zu denen der Schulabschluss und die Schulnote zählen. Letztere werden als Messung der kognitiven Leistung der Individuen betrachtet. Obgleich des Querschnittscharakters der Daten ist die zusätzliche Berücksichtigung des Erwerbsverlaufs besonders relevant: Dafür wird nach der Erfahrung beim aktuellen Arbeitgeber kontrolliert, die dann als Zeit in Jahren gemessen wird. Zusätzlich wird dafür Rechnung getragen, ob die Erwerbstätigen ihre Erwerbstätigkeit für mindestens sechs Monate unterbrochen haben. Darüber hinaus werden soziodemografische Merkmale wie Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund und soziale Herkunft (EGP-Klassenschema, vgl. Erikson et al. 1979) sowie ein Regionalindikator für den Wohnort in Ost- oder Westdeutschland berücksichtigt. Da Selbständige einen hohen Anteil der Fortbildungsabsolvent*innen ausmachen, werden sie, wenn möglich, in den multivariaten Analysen nicht ausgeschlossen, sondern es wird in den Modellen kontrolliert, ob die Befragten selbstständig tätig sind.

Trotz umfangreicher Kontrolle der genannten Merkmale kann in Querschnittsanalysen nicht ausgeschlossen werden, dass andere unbeobachtete Einflussfaktoren (z. B. Motivation oder Leistungsbereitschaft) die Zusammenhänge zwischen Verwertung und Aufstiegsfortbildung beeinflussen. Aus diesem Grunde wird in dem Beitrag die kausale Interpretation der Ergebnisse bewusst vermieden, um vielmehr auf die Robustheit der Zusammenhänge zu fokussieren.

Die verwendeten Modelle variieren je nach Verwertungsindikator. Für die kategorial gemessenen Indikatoren zu beruflichen Positionen, Führungsfunktionen und Fachkarrieren, zur Zufriedenheit mit unterschiedlichen Aspekten der Arbeit sowie zum beruflichen Aufstieg werden logistische Regressionsmodelle berechnet (vgl. Best/Wolf 2010). Ausgewiesen werden die Mittelwerte der marginalen Effekte über alle Beobachtungen, also die durchschnittlichen marginalen Effekte (AME) (vgl. Mood 2010, S. 78; Wooldridge 2002, S. 470 ff.). Konkret gibt der AME an, um wie viele Prozentpunkte sich die vorhergesagte Wahrscheinlichkeit (bspw. eine Führungsposition innezuhaben) im Durchschnitt aller Beobachtungen zwischen berufsausgebildeten Erwerbstätigen mit und ohne Aufstiegsfortbildung unterscheidet.

Zur Darstellung von Lohnunterschieden und zur Berechnung von Bildungsrenditen wird die in der Forschung häufig verwendete Mincer-Einkommensfunktion (OLS-Regressionen) herangezogen. Diese wird als probates Verfahren betrachtet, insbesondere in der Erweiterung um weitere Kontrollvariablen (vgl. Brändle et al. 2019; Friedrich/Horn 2018). Konkret wird die qualifikatorische Bildungsrendite auf Basis des logarithmierten Bruttostundenlohns berechnet, die dann als prozentualer Lohnzuwachs durch einen höheren Bildungsabschluss (in diesem Fall als prozentualer Lohnunterschied zwischen beruflich ausgebildeten Erwerbstätigen mit und ohne Aufstiegsfortbildung) zu interpretieren ist (vgl. Anger et al. 2010, S. 7).³

3 Empirische Befunde: Beruflicher Erfolg mit beruflicher Höherqualifizierung

3.1 Selbständigkeit, Führungsfunktion und Fachkarriere

Aufbauend auf der betrieblichen Ausbildung bereitet die berufliche Aufstiegsfortbildung auf gehobene Fach- und Führungspositionen oder die unternehmerische Selbstständigkeit vor. Bezogen auf die Selbständigen zeigen die Daten, dass etwa 14,9 Prozent der Erwerbstätigen mit Fortbildungsabschluss selbstständig tätig sind, was eine wesentlich höhere Quote darstellt als bei der Gruppe der Erwerbstätigen mit nur einer Berufsbildung, die bei etwa 6 Prozent liegt. Darüber hinaus stellt Abbildung 2 die Verteilung der Selbständigen nach genauen Fortbildungsabschlüssen dar. Da Meisterprüfungen im Handwerk in der Regel mit dem Ziel der selbstständigen Unternehmensführung abgelegt werden, ist die Selbständigenquote bei Meister*innen erwartungsgemäß mit 20,5 Prozent deutlich höher als bei Techniker*innen (6,4 %) oder Erwerbstätigen mit kaufmännischer Fortbildung (13,1 %).

3 Der Vorteil einer Mincer-Einkommensfunktion gegenüber anderen Berechnungsverfahren wie der Shortcut-Methode oder der internen Zinsfußmethode, die die Bildungskosten miteinbeziehen, ist, dass andere Faktoren, die das Einkommen beeinflussen, kontrolliert werden können, so z. B. das Geschlecht oder die schulische Vorbildung (vgl. Buschle/Haider 2013, S. 807).

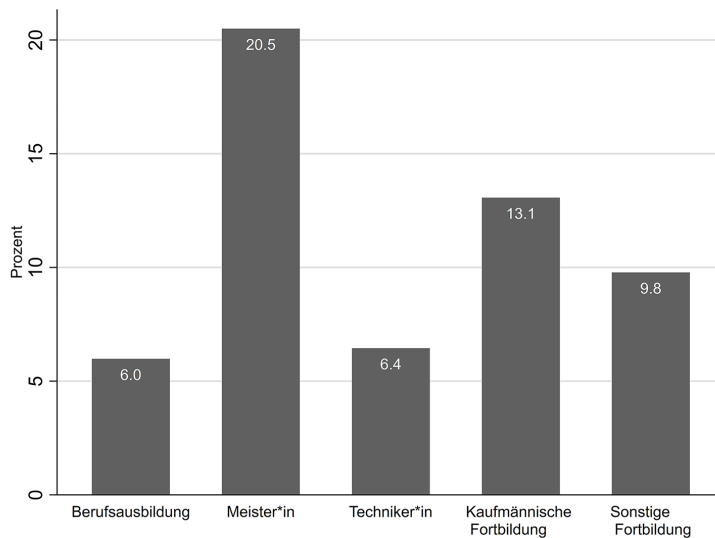


Abbildung 2: Anteil von Selbständigen nach Berufsbildungsabschlüssen (in Prozent) (Quelle: Eigene Darstellung)

Anmerkung: Gewichtete Daten. Datenquelle: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2024

Neben Selbständigen wird die Frage nach dem beruflichen Aufstieg im Zusammenhang mit der höheren Berufsbildung durch zwei Indikatoren beantwortet: (1) ob eine Führungsfunktion ausgeübt wird und (2) ob eine Fachkarriere vorliegt. Die genaue Operationalisierung misst Erwerbstätige mit Führungsfunktion, wenn sie die Frage „Haben Sie Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, für die Sie der oder die direkte Vorgesetzte sind?“ bejahen. Darüber hinaus liegt bei Beschäftigten ohne Führungsverantwortung (d. h. ohne Vorgesetztenfunktion) eine Fachkarriere vor, wenn Projekt-, Gruppen- oder Budgetverantwortung getragen wird, konkret wenn mindestens eine der beiden Fragen „Tragen Sie fachliche Verantwortung, z. B. als Projekt-, Gruppen- oder Teamleiter?“ bzw. „Haben Sie in Ihrer Tätigkeit eigenständige Budgetverantwortung?“ mit „Ja“ beantwortet wurde. Somit wird neben dem personenbezogenen Aspekt von Führung in der Form einer Vorgesetztenfunktion auch ein über Personalverantwortung hinausgehender, eher sachlicher Aspekt von Karriere berücksichtigt.

Die Verteilung der Vorgesetztenfunktionen nach Art des Fortbildungsabschlusses in der gemeinsamen Gruppe der abhängig Beschäftigten und der Selbständigen ist in Abbildung 3a dargestellt. So übt mehr als die Hälfte der Meister*innen (52,4%) Vorgesetztenfunktionen aus, gefolgt von Erwerbstätigen mit sonstigen Fortbildungen (46,1%), während unter Techniker*innen und Erwerbstätigen mit kaufmännischen Fortbildungen der Anteil von Vorgesetztenfunktionen ausübenden Erwerbstätigen bei 27,9 bzw. 33,2 Prozent liegt. Dieses Bild zeigt somit, dass Meisterabschlüsse häufiger mit Vorgesetztenfunktionen verbunden sind (vgl. auch Hall 2019), was wiederum mit mehr Selbständigen unter den Meister*innen zusammenhängt.

Der berufliche Aufstieg in Form einer Fachkarriere ist Gegenstand von Abbildung 3b. Diese bezieht sich nur auf abhängig Beschäftigte ohne Vorgesetztenfunktion und zeigt, dass generell Beschäftigte mit beruflicher Aufstiegsfortbildung häufiger eine solche Fachkarriere einschlagen als abhängig Beschäftigte ohne berufliche Aufstiegsfortbildung, allerdings mit Unterschieden nach der Art des Fortbildungsabschlusses. Hier sind Techniker*innen und diejenigen mit sonstiger Fortbildung mit einem Fachkarriereanteil von 59,4 bzw. 55,8 Prozent am häufigsten vertreten.

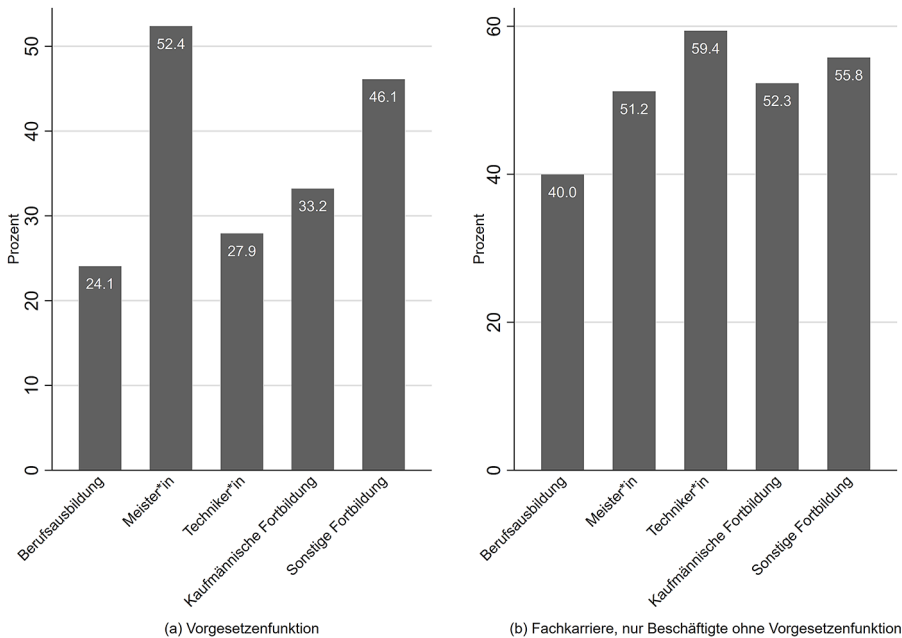


Abbildung 3a und b: Verteilung (a) Vorgesetztenfunktionen und (b) Fachkarriere ohne Vorgesetztenfunktionen nach Berufsbildungsabschlüssen (in Prozent) (Quelle: Eigene Darstellung)

Anmerkung: Stichprobe 3a mit abhängig Beschäftigten und Selbständigen, Stichprobe 3b nur mit abhängig Beschäftigten ohne Vorgesetztenfunktion. Gewichtete Daten. Datenquelle: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2024

Im Folgenden wird mit Hilfe eines multivariaten Modells überprüft, ob der bereits gezeigte häufigere berufliche Aufstieg von Erwerbstätigen mit höherer beruflicher Bildung im Vergleich zu Erwerbstätigen mit maximal Berufsausbildung nicht auf Unterschiede in anderen Merkmalen zurückzuführen ist (z. B. Geschlecht, schulische Vorbildung, Berufserfahrung etc.).

Die Ergebnisse in Abbildung 4 zeigen, dass Meisterabschlüsse und sonstige Fortbildungsabschlüsse nach wie vor am häufigsten zu Vorgesetztenfunktionen führen. So ist die Wahrscheinlichkeit, dass Meister*innen Vorgesetztenfunktionen ausüben, um

18,1 Prozentpunkte und bei sonstigen Fortbildungen sogar um 20,6 Prozentpunkte höher als bei beruflich Qualifizierten ohne Fortbildung, während kaufmännisch Fortgebildete nur eine um 8 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen. Dazu ist der Unterschied in der Wahrscheinlichkeit einer Vorgesetztenfunktion zwischen Techniker*innen und Erwerbstätigen mit maximal Berufsausbildung nicht signifikant. Hingegen zeigt sich, dass abhängig Beschäftigte Techniker*innen und kaufmännisch Fortgebildete ohne Vorgesetztenfunktion signifikant häufiger eine Fachkarriere vorweisen können als abhängig Beschäftigte mit maximal Berufsausbildung (17,2 bzw. 10,1%). Andere Fortbildungsabschlüsse bringen hingegen keine signifikanten Vorteile im Hinblick auf eine solche Fachkarriere (vgl. Abbildung 4).

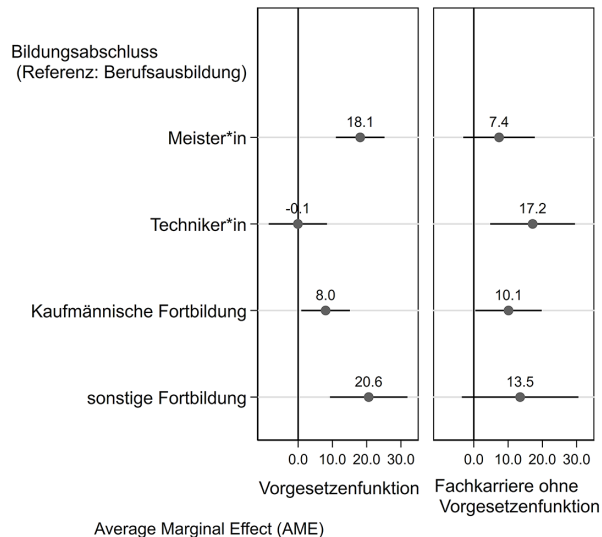


Abbildung 4: Unterschiede zwischen höherem Berufsbildungsabschluss und nur Berufsausbildung bei Vorgesetztenfunktionen und Fachkarriere ohne Vorgesetztenfunktion (AME) (Quelle: Eigene Darstellung)

Anmerkung: basierend auf zwei logistischen Regressionen für Vorgesetztenfunktion und Fachkarriere mit robusten Standardfehlern unter Berücksichtigung relevanter Merkmale (zu den Kontrollvariablen siehe Kap. 2.2). Stichprobe für die Regression der Fachkarrieren enthält nur abhängig Beschäftigte ohne Vorgesetztenfunktion. Gewichtete Daten. Average Marginal Effects. Datenquelle: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2024

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Technikerabschlüsse eher eine Fachkarriere ermöglichen, während andere Fortbildungsabschlüsse eher eine Führungsposition als Vorgesetzter ermöglichen. Die höhere Chance, eine Vorgesetztenposition innezuhaben, ist zudem nach Geschlecht ungleich verteilt (ohne Abbildung). Während Frauen insgesamt eine um sechs Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen, mit einer Fortbildungsqualifikation eine Vorgesetztenposition zu erreichen, sind die Chancen bei Männern mehr als doppelt so hoch (16 Prozentpunkte wahrscheinlicher). Dennoch lässt sich konstatieren, dass sich eine Höherqualifizierung für Männer und Frauen – wenngleich in geringerem Maße – lohnt.

3.2 Einkommen und Lohnprämien

Einkommen ist der am häufigsten verwendete Indikator für beruflichen Erfolg. Im vorliegenden Beitrag wird das Bruttoeinkommen (Bruttolohn) betrachtet, der robust gegenüber steuerlichen Regelungen ist (z. B. das in Deutschland geltende Ehegattensplitting). Darauf aufbauend werden zwei Einkommensindikatoren betrachtet: das Bruttomonatseinkommen und das Bruttostundeneinkommen. Mit dem Bruttomonatslohn kann berücksichtigt werden, dass die in die Analysen einbezogenen Selbstständigen häufig ein hohes Monatseinkommen erzielen, das auf eine hohe Stundenzahl zurückzuführen ist. Die Berechnung des Bruttostundenlohns ist besonders geeignet, um auch Teilzeitbeschäftigungen adäquat mitberücksichtigen zu können. Beide Berechnungsweisen ergänzen sich, da beruflich Höherqualifizierte im Schnitt länger arbeiten und die Differenzen in den Stundenlöhnen daher relativ geringer sind als die Monatslöhne.

Die Frage zur Erfassung des Bruttoeinkommens lautet: „Nun zu Ihrem monatlichen Bruttoverdienst, d. h. Lohn bzw. Gehalt vor Abzug von Steuern und Sozialversicherung. Kindergeld rechnen Sie bitte nicht mit. Wie hoch ist Ihr monatlicher Bruttoverdienst aus Ihrer Tätigkeit?“ Im Falle von Selbstständigen wird die Frage um folgende Spezifizierung erweitert: „Gemeint ist nicht der Umsatz; Geschäftsumsatz oder -gewinn“. Darüber hinaus wurden fehlende Einkommensangaben auf Basis eines MNAR-Ausfallmechanismus imputiert (zum Verfahren siehe Alda/Rohrbach-Schmidt [2011]).

Die erfragte Variable stellt den Bruttomonatsverdienst dar. Zur Berechnung des Bruttostundenverdienstes wurde der Bruttomonatsverdienst durch die Zahl der Monatsstunden (die sich wiederum aus der Multiplikation der Wochenarbeitszeit mit dem Faktor 4,35 ergibt) dividiert. Bei der Abgeltung von Überstunden durch Freizeitausgleich wurde anstelle der vereinbarten Arbeitszeit die tatsächliche Arbeitszeit berücksichtigt.

Die deskriptiven Ergebnisse in Abbildung 5 deuten auf den monetären Vorteil einer beruflichen Aufstiegsfortbildung hin: Erwerbstätige mit maximal einer Berufsausbildung erzielen ein durchschnittliches Monatseinkommen von 3.184 Euro und liegen damit unter dem Monatseinkommen aller anderen Erwerbstätigen mit Aufstiegsfortbildung, das zwischen 3.663 und 4.842 Euro liegt. Der Vorteil der Aufstiegsfortbildung zeigt sich auch im Stundenlohn: So liegt der durchschnittliche Bruttostundenlohn von Erwerbstätigen ohne berufliche Aufstiegsfortbildung bei 20,5 Euro, während die Spanne der Bruttostundenlöhne von Fortbildungsabsolventen zwischen 24,3 und 28,8 Euro liegt. Darüber hinaus ist zu erwähnen, dass Beschäftigte mit einer kaufmännischen Fortbildung oder einem Technikerabschluss mit 27,3 und 28,8 Euro einen durchschnittlich höheren Stundenlohn aufweisen als Beschäftigte mit einer Fortbildung zum/zur Meister*in (25,9 Euro).

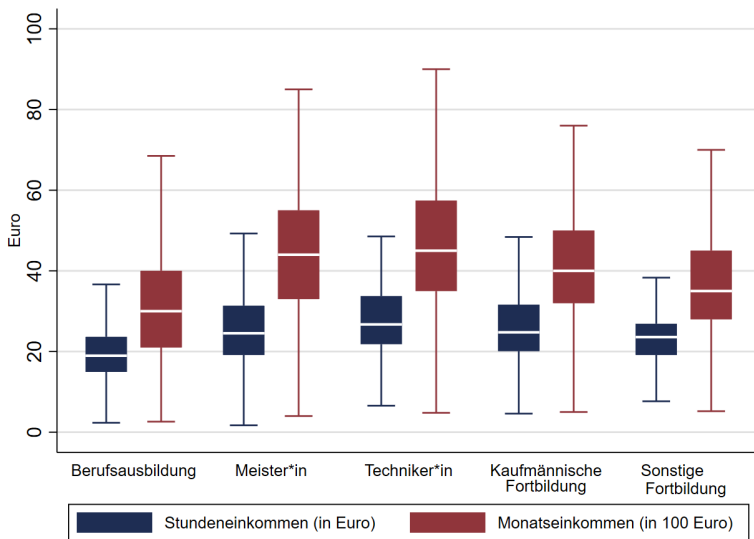


Abbildung 5: Verteilung des durchschnittlichen Bruttoeinkommens nach Berufsbildungsabschluss (Stundeneinkommen in Euro, Monatseinkommen in 100 Euro) (Quelle: Eigene Darstellung.)

Anmerkung: Gewichtete Daten. Die horizontalen Linien im Kasten zeigen den Medianwert. Vertikale Linien zeigen den Maximal- und Minimalwert. Ausreißer nicht dargestellt. Datenquelle: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2024

Ob diese monetären Vorteile beruflich Höherqualifizierter auch nach Kontrolle der einkommenserklärenden Merkmale bestehen bleiben, zeigen die multivariaten Einkommensanalysen (vgl. Abb. 6). Hierzu wurden lineare Regressionsmodelle mit dem logarithmierten Bruttomonats- und Bruttostundeneinkommen als abhängige Variable geschätzt, sodass die Regressionskoeffizienten als prozentuale Einkommensunterschiede zwischen den Bildungsabschlüssen, d. h. als prozentuale Einkommensveränderung gegenüber der Referenzgruppe interpretiert werden. Die Referenzgruppe sind Erwerbstätige mit maximal einer Berufsausbildung ohne berufliche Fortbildung.

Die in Abbildung 6 dargestellten Lohnprämien (d. h. der prozentuale Anstieg des Bruttolohns) für Beschäftigte mit einer höheren Berufsbildung im Vergleich zu beruflich Ausgebildeten ohne höhere Berufsbildung sind alle signifikant. Die genaue Höhe dieser Lohnaufschläge hängt jedoch von den Abschlüssen ab. So beträgt der Stundenlohnaufschlag bei einer Technikerfortbildung 24,9 Prozent, bei einer kaufmännischen Fortbildung 17,7 Prozent und bei einem Meisterabschluss 15,8 Prozent. Betrachtet man das Monatseinkommen, so haben Techniker*innen ein um 24 Prozent höheres, Kaufleute ein um etwa 19,8 Prozent höheres und Meister*innen ein um 14,9 Prozent höheres Bruttomonatseinkommen als die Vergleichsgruppe ohne Fortbildung.

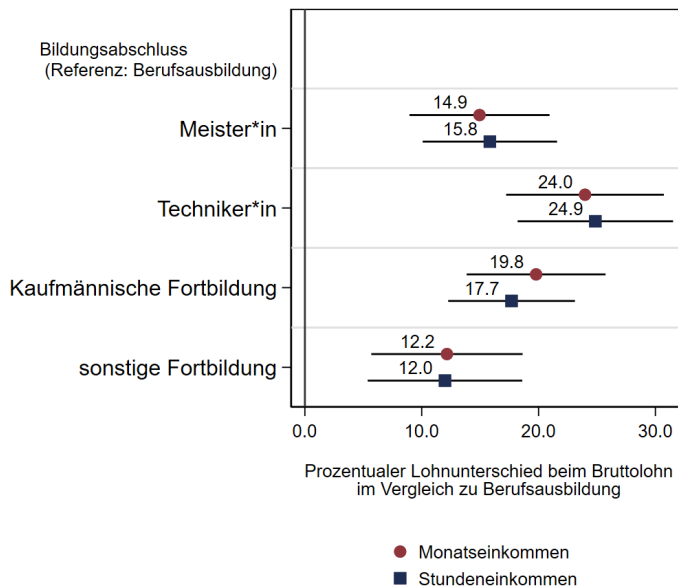


Abbildung 6: Unterschiede zwischen höherem Berufsqualifikationsabschluss und nur Berufsausbildung bei Monats- und Stundeneinkommen (brutto) (Quelle: Eigene Darstellung)

Anmerkung: basierend auf linearen Regressionen mit robusten Standardfehlern unter Berücksichtigung relevanter Merkmale (zu den Kontrollvariablen siehe Kap. 2.2). Gewichtete Daten. Datenquelle: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2024

3.3 Zufriedenheit mit unterschiedlichen Aspekten der Arbeit

Neben dem monetären Aspekt stellen auch nicht-monetäre Indikatoren der Arbeitszufriedenheit eine wertvolle Quelle für die ganzheitliche Messung des beruflichen Erfolgs dar. In diesem Beitrag werden drei Aspekte der Arbeitszufriedenheit analysiert: Erstens die Zufriedenheit mit der ausgeübten Tätigkeit anhand der Frage „Wie zufrieden sind Sie mit Art und Inhalt der Tätigkeit?“, zweitens „Wie zufrieden sind Sie mit dem Einkommen aus dieser Tätigkeit?“, und drittens die gesamte Zufriedenheit mit der Arbeit basierend auf der Frage „Und nun alles in allem betrachtet: Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Arbeit insgesamt?“ Die Antwortkategorien sind sehr zufrieden, zufrieden, weniger zufrieden oder nicht zufrieden. Darauf basierend werden drei dichotome Variablen gebildet, die messen, wann Erwerbstätige mit dem jeweiligen Aspekt ihrer Arbeit sehr zufrieden sind.

Abbildung 7 zeigt, dass eine hohe Zufriedenheit mit der Arbeit insgesamt erreicht wird, während eine hohe Zufriedenheit mit Art und Inhalt der Tätigkeit sowie dem Einkommen weniger wahrscheinlich ist. Unterschiede im Hinblick auf die Arbeitszufriedenheit insgesamt zeigen sich kaum, mit Ausnahme der kaufmännisch Fortgebildeten, die seltener eine hohe Zufriedenheit äußern als die Vergleichsgruppe mit maximal Berufsausbildung (30,5 vs. 36,1%). Auch hinsichtlich des subjektiven Gesamtnutzens, operationalisiert über die Frage „Und alles in allem betrachtet: Hat Ihnen diese Fortbildung bislang sehr viel, ziemlich viel, doch einiges, wenig oder sehr wenig genutzt?“,

zeigte eine Analyse auf Basis der ETB 2018 (vgl. Hall 2020), dass kaufmännisch Fortgebildete einen geringeren Gesamtnutzen sahen als Meister- oder Techniker*innen (im Hinblick auf eine anspruchsvollere Position oder das Einkommen zeigten sich keine Unterschiede). Mit dem Einkommen sind auf Basis der ETB 2024 Erwerbstätige mit kaufmännischer Aufstiegsfortbildung häufiger sehr zufrieden (23,6 %) als die Vergleichsgruppe ohne höhere Berufsbildung (18,0 %). Die höchste Zufriedenheit mit Art und Inhalt der Tätigkeit zeigt sich bei den sonstigen Fortbildungen (im Sozial- und Gesundheitsbereich).

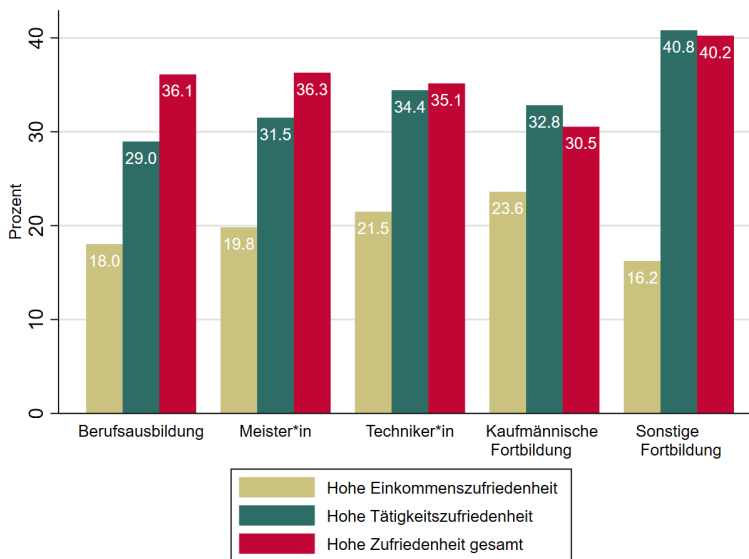


Abbildung 7: Verteilung einer hohen Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten der Arbeit nach Berufsbildungsabschluss (in Prozent) (Quelle: Eigene Darstellung)

Anmerkung: Hohe Zufriedenheit bei Angabe „sehr zufrieden“ durch die Erwerbstätigen. Gewichtete Daten. Datenquelle: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2024

Ob diese (geringen) Unterschiede auch nach Kontrolle relevanter Merkmale in den multivariaten Modellen bestehen bleiben, ist in Abbildung 8 dargestellt. Es wird deutlich, dass es – mit Ausnahme der geringeren Arbeitszufriedenheit insgesamt bei Kaufleuten – keine signifikanten Unterschiede in der Arbeitszufriedenheit zwischen Erwerbstätigen mit und ohne höhere Berufsbildung gibt. Beispielsweise reduziert sich der deutliche Unterschied in der Einkommenszufriedenheit zwischen Erwerbstätigen mit einer kaufmännischen Fortbildung und Erwerbstätigen mit nur Berufsausbildung auf ein nicht signifikantes Niveau, wenn relevante Merkmale wie das Berufssegment der Aus- bzw. Fortbildung kontrolliert werden. So ist die Einkommenszufriedenheit im kaufmännischen Berufssegment generell höher als in den anderen Berufssegmenten, was die bivariaten Unterschiede erklärt.

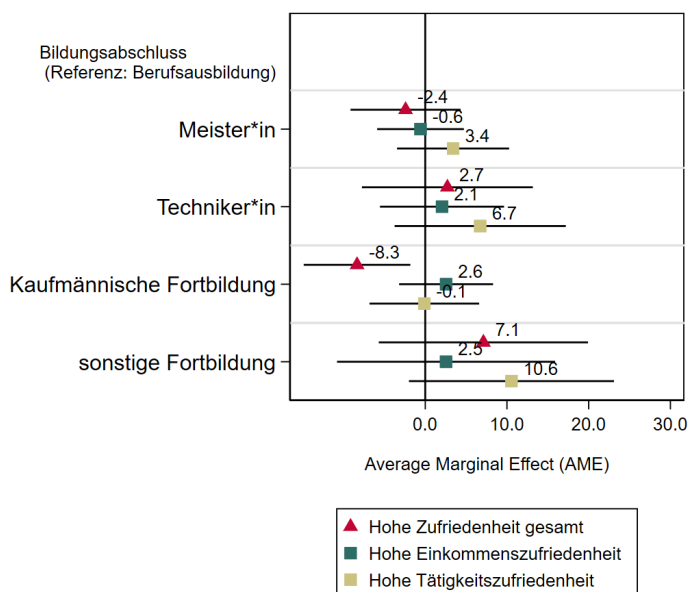


Abbildung 8: Unterschiede zwischen höherem Berufsbildungsabschluss und nur Berufsausbildung bei höherer Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten der Arbeit (AME) (Quelle: Eigene Darstellung)

Anmerkung: Hohe Zufriedenheit bei Angabe „sehr zufrieden“ durch die Erwerbstätigen. Logistische Regressionen mit drei unterschiedlichen abhängigen Variablen für die Aspekte der Arbeitszufriedenheit mit robusten Standardfehlern unter Berücksichtigung relevanter Merkmale (zu den Kontrollvariablen siehe Kap. 2.2). Gewichtete Daten. Datenquelle: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2024

3.4 Beruflicher Aufstieg (subjektiv)

Für die Analyse des Berufserfolgs ist neben der Arbeitszufriedenheit auch die Einschätzung des eigenen Berufsverlaufs durch die betroffenen Erwerbstätigen von besonderer Bedeutung. Anhand der Frage „Wenn Sie jetzt auf Ihr gesamtes Berufsleben zurückblicken, würden Sie sagen, dass Sie einen beruflichen Aufstieg, einen Abstieg, keine wesentliche Veränderung oder eher ein Auf und Ab erlebt haben?“ wird ein Indikator generiert, der die Ausprägungen „keine Veränderung seit Berufseinstieg“, „Aufstieg seit Berufseinstieg“ und „Abstieg oder Auf und Ab seit Berufseinstieg“ abbildet.

Die Verteilungen dieses Indikators in Abbildung 9 lassen den Schluss zu, dass die höhere Berufsbildung deutlich häufiger mit einem Aufstieg verbunden ist. Während 52,7 Prozent der Erwerbstätigen ohne höhere Berufsbildung ihren eigenen Berufsverlauf als Aufstieg einschätzen, ist der Anteil unter den Meister*innen, Techniker*innen, Kaufleuten und Erwerbstätigen mit sonstigen Fortbildungen deutlich höher (zwischen 68,5 und 82,5 %). Umgekehrt ist der Anteil der Erwerbstätigen, die einen Abstieg oder ein Auf und Ab erlebt haben, unter Erwerbstätigen ohne höhere Berufsbildung deutlich höher.

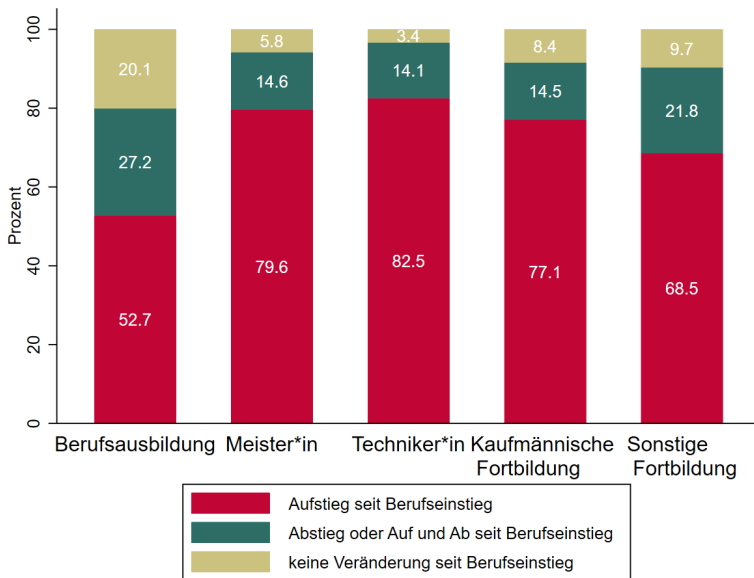


Abbildung 9: Verteilung des subjektiv empfundenen beruflichen Aufstieges nach Berufsbildungsabschluss (in Prozent) (Quelle: Eigene Darstellung)

Anmerkung: Gewichtete Daten. Datenquelle: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2024

Diese Unterschiede im selbst wahrgenommenen beruflichen Aufstieg zwischen Erwerbstätigen mit und ohne höhere Berufsbildung erweisen sich auch in den multinomialen Regressionsmodellen als robust (siehe Abb. 10). Bezüglich des Outcomes Aufstieg schneiden Techniker*innen und Meister*innen am besten ab, gefolgt von kaufmännisch Fortgebildeten. Berufliche Abstiege oder Auf- und Ab-Erfahrungen erfahren Techniker*innen, Meister*innen und kaufmännisch Fortgebildete am seltensten. So haben Meister*innen eine um 23,2 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit, sich im Beruf als Aufsteiger*innen wahrzunehmen, während sie eine um 8,6 Prozentpunkte niedrigere Wahrscheinlichkeit haben, von Abstiegen oder Auf und Ab in der Karriere betroffen zu sein.

Dieser Indikator liefert wichtige Erkenntnisse über die Verwertung der Aufstiegsfortbildungen auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Der Erwerb höherer beruflicher Bildung ist nicht nur vorteilhaft für das eigene Berufsleben in der Form eines Berufsaufstiegs, sondern auch als Absicherung gegenüber beruflichen Abstiegen bzw. Diskontinuitäten im Berufsverlauf.

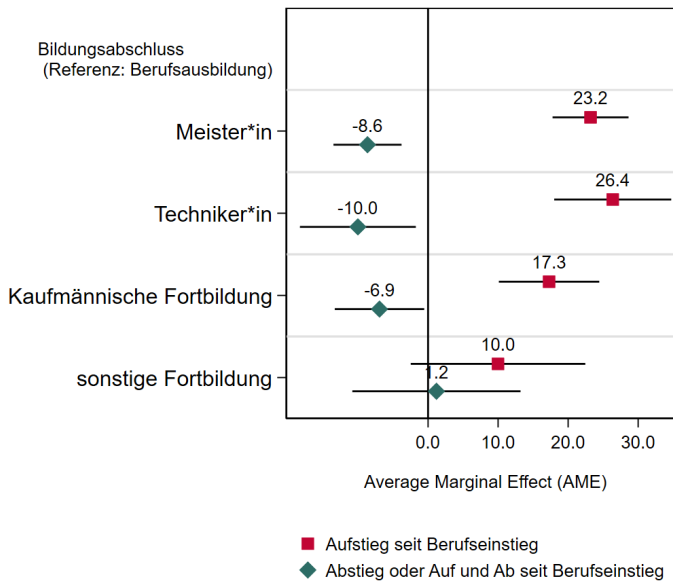


Abbildung 10: Unterschiede zwischen höherem Berufsbildungsabschluss und nur Berufsausbildung beim beruflichen Aufstieg (AME) (Quelle: Eigene Darstellung)

Anmerkung: Multinominale logistische Regressionen mit einer abhängigen Variablen mit drei Ausprägungen, robusten Standardfehlern unter Berücksichtigung relevanter Merkmale (zu den Kontrollvariablen siehe Kap. 2.2). Gewichtete Daten. Datenquelle: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2024

4 Zusammenfassung und Ausblick

Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht die Frage, welcher Nutzen mit einer höheren Berufsbildung verbunden ist. Die Analysen sind bildungspolitisch relevant, da die Attraktivität beruflicher Qualifizierungswege auch von den wahrgenommenen Beschäftigungsperspektiven und den potenziellen Verdienstmöglichkeiten abhängt. Die auf der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2024 basierenden Ergebnisse liefern hochaktuelle Evidenz dafür, dass sich berufliche Höherqualifizierung in Form einer Aufstiegsfortbildung lohnt. Dies wird zum einen anhand objektiver Indikatoren des Berufserfolgs gezeigt, da Erwerbstätige mit Aufstiegsfortbildung höhere Chancen als Erwerbstätige nur mit einer Berufsausbildung haben, eine Führungsposition oder eine Tätigkeit mit Projekt- oder Budgetverantwortung (Fachkarriere) zu übernehmen sowie ein höheres Einkommen (sowohl im Monat als auch pro Stunde) zu erzielen. Zum anderen machen die subjektiven Indikatoren zum selbst wahrgenommenen beruflichen Aufstieg deutlich, dass Erwerbstätige mit Fortbildung ihre konkrete berufliche Tätigkeit sehr positiv einschätzen. Der Erwerb einer höherqualifizierenden Berufsbildung erhöht jedoch nicht die Chancen einer hohen Arbeitszufriedenheit.

Ogleich die Ergebnisse der höherqualifizierenden Berufsbildung aufgrund von nicht vollständig kontrollierbaren Merkmalen wie Fähigkeiten oder Motivation nicht

kausal interpretiert werden können, sind die Unterschiede in den Indikatoren zum Berufserfolg zwischen Erwerbstätigen mit und ohne höhere Berufsbildung robust unter Berücksichtigung einer breiten Palette von Merkmalen.

Insgesamt zeigen die Analysen, dass der Berufsbildungsweg über ein hohes Einkommen hinaus weitere attraktive Karrieremöglichkeiten bietet. Trotzdem stagnieren die Absolventenzahlen der höheren Berufsbildung und der Anteil der beruflich Höherqualifizierten in der Bevölkerung in den letzten Jahren. Vor dem Hintergrund einer sich durch technologische Entwicklungen schnell wandelnden Wissensgesellschaft und des damit einhergehenden Trends zu Höherqualifizierung spielt das anpassungsfähige Berufsbildungssystem mehr denn je eine Schlüsselrolle. Um die Attraktivität des beruflichen Qualifizierungsweges zu steigern, wäre es notwendig, neben Maßnahmen wie der „Exzellenzinitiative Berufliche Bildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der finanziellen Unterstützung, beispielsweise mit Aufstiegs-BAföG (vgl. BMBF 2024), den Bekanntheitsgrad der Abschlüsse der höheren Berufsbildung sowie deren Verwertungschancen zu erhöhen. Mit der Verankerung der höheren Berufsbildung im neuen Berufsbildungsgesetz 2020 zusammen mit mehr aktueller Evidenz zu Verwertungschancen sollten diese Abschlüsse insgesamt mehr Aufmerksamkeit erhalten.

Literatur

- Alda, H./Rohrbach-Schmidt, D. (2011): Imputation fehlender Werte für die Einkommensvariable in der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006. BIBB-FDZ Daten- und Methodenberichte, Nr. 2/2011. Online unter: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/6835> (Stand: 10.04.2025).
- Anger, C./Plünnecke, A./Schmidt, J. (2010): Bildungsrenditen in Deutschland: Einflussfaktoren, politische Optionen und ökonomische Effekte. IW-Analysen – Forschungsberichte, Nr. 65. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft. Online unter: <https://www.econstor.eu/handle/10419/181826> (Stand: 10.04.2025).
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024): Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung. Bielefeld: wbv.
- Best, H./Wolf, C. (2010): Logistische Regression. In: Wolf, C./Best, H. (Hrsg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 827–854.
- Blien, U./Phan Thi Hong, V. (2010): Berufliche Lohnunterschiede. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 24, S. 263–280.

- Brändle, T./Kugler, P./Zühlke, A./Hackenberger, A./Schick, M./Vögele, S. (2019): Lebens-einkommen von Berufsausbildung und Hochschulstudium im Vergleich. Eine empirische Analyse von Erwerbsbiografien in Deutschland. Projektbericht des Instituts für Angewandte Wirtschaftsforschung an der Universität Tübingen (IAW). Tübingen: IAW. Online unter: https://www.iaw.edu/files/dokumente/Lebenseinkommen_im_Vergleich_final.pdf (Stand: 10.04.2025).
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2023): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2024): Weiterkommen mit dem Aufstiegs-BAföG. Online unter: <https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/finanzierung-bafoeg-andere/weiterkommen-mit-dem-aufstiegs-bafoeg/weiterkommen-mit-dem-aufstiegs-bafoeg> (Stand: 21.07.2024).
- Buschle, N./ Haider, C. (2013): Über den ökonomischen Nutzen der Bildung – Ansätze zur Berechnung von Bildungsrenditen. In: WISTA – Wirtschaft und Statistik, (11), S. 805–817. Online unter: <https://www.destatis.de/DE/Methoden/WISTA-Wirtschaft-und-Statistik/2013/11/bildungsrenditen-112013.html> (Stand: 10.04.2025).
- Dette, D./Abele, A./Renner, O. (2004): Zur Definition und Messung von Berufserfolg. In: Zeitschrift für Personalpsychologie, 3 (4), S. 170–183.
- DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2023): 10. DIHK-Erfolgsstudie Weiterbildung 2023. Berlin: DIHK. Online unter: <https://www.dihk.de/resource/blob/96312/74a793ddced52f8a301d94609b8c52ef/erfolgsstudie-weiterbildung-barrierefrei-data.pdf> (Stand: 10.04.2025).
- Dorau, R. (2023): Erwerbslosenquoten junger Erwachsener mit unterschiedlichen Berufsabschlüssen im Vergleich. In: BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB, S. 262–264.
- Elwert, F./Winship, C. (2014): Endogenous Selection Bias: The Problem of Conditioning on a Collider Variable. In: Annual Review of Sociology, 40, S. 31–53.
- Erikson, R./Goldthorpe, J./Portocarero, L. (1979): Intergenerational Class Mobility in Three Western European Societies: England, France and Sweden. In: The British Journal of Sociology, 30 (4), S. 415–441.
- Friedrich, A./ Horn, S. (2018): Qualifikatorische Bildungsrenditen in verschiedenen Datenquellen. Bonn: BIBB. Online unter: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/9568> (Stand: 10.04.2025).
- Hall, A. (2016): Berufliche Höherqualifizierung durch Aufstiegsfortbildung – eine zweite Chance für Frauen? In: Zeitschrift für Soziologie, 45 (3), S. 200–217.
- Hall, A. (2019): Indikatoren des beruflichen Erfolgs nach Qualifikation und Geschlecht. In: BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB, S. 301–307.

- Hall, A. (2020): Lohnt sich höherqualifizierende Berufsbildung? Berufliche Positionen, Einkommen und subjektiver Nutzen von Fortbildungsabschlüssen. In: BIBB-Report, 14 (2). Online unter: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/16574> (Stand: 10.04.2025).
- Krüger, S./Rohrbach-Schmidt, D./Ebner, C. (2020): Ansehen von Bildungsabschlüssen – geschlechtsspezifische Unterschiede in der Einschätzung. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 49 (4).
- Matthes, B./Meinken, H./Neuhauser, P. (2015): Berufssektoren und Berufssegmente auf Grundlage der KldB 2010. In: Methodenbericht der Statistik der Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit. Online unter: <https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Grundlagen/Methodik-Qualitaet/Methodenberichte/Uebergreifend/Generische-Publikationen/Methodenbericht-Berufssektoren-und-Berufssegmente.pdf> (Stand: 10.04.2025).
- Mood, C. (2010): Logistic Regression: Why We Cannot Do What We Think We Can Do, and What We Can Do About It. In: European Sociological Review, 26 (1), S. 67–82.
- Röttger, C./Weber, B./Weber, E. (2020): Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Online unter: https://doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/Qualo_2020.pdf (Stand: 10.04.2025).
- Rohrbach-Schmidt, D./Hall, A. (2020): BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2018. BIBB-FDZ Daten- und Methodenberichte. Bonn: BIBB. Online unter: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/16401> (Stand: 10.04.2025).
- Stüber, H. (2022): Berufsspezifische Lebensentgelte: Ein Studium garantiert nicht immer das höchste Lebensentgelt. In: IAB-Kurzbericht, (18).
- Wooldridge, J. M. (2002): Econometric analysis of cross section and panel data. Cambridge, MA: MIT Press.

Ordnungspolitische Hintergründe und Debatten der höherqualifizierenden Berufsbildung – ein Überblick

MONIKA HACKEL

Zusammenfassung

Mit der Novelle des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) von 2020 wurde die formale Aufstiegsfortbildung nach dem BBiG und der Handwerksordnung (HwO) neu ausgerichtet und der Begriff der höherqualifizierenden Berufsbildung geprägt. Hiermit sollte ein starkes Signal für mehr Attraktivität, Gleichwertigkeit und internationale Mobilität der beruflichen Bildung gesetzt werden. Dieser Beitrag befasst sich mit einer allgemeinen Beschreibung des Rechtsrahmens zur höherqualifizierenden Berufsbildung. Aus ordnungspolitischer Perspektive werden Hintergründe und Motivation des neuen Rechtsrahmens beschrieben. Eine Abgrenzung zum Qualifikationsrahmen (DQR) als bildungsbereichsübergreifendes Transparenzinstrument im europäischen Bildungsraum wird vorgenommen. Aktuelle bildungspolitische Fragen und Forschungsdesiderate rund um die höherqualifizierende Berufsbildung werden erörtert.

Schlagwörter: DQR; Berufsbildungsgesetz; BBiG; Aufstiegsfortbildung

Summary

The 2020 amendment to the Vocational Training Act (BBiG) reorganised formal upgrading training in accordance with the BBiG and the Crafts Code (HwO) and coined the term „higher-qualification vocational training“. This was intended to send a strong signal in favour of greater attractiveness, equivalence and international mobility in vocational education and training. This article deals with a general description of the legal framework for higher-qualification VET. The background and motivation of the new legal framework are described from a regulatory perspective. A differentiation is made from the German Qualifications Framework (DQR) as a cross-educational transparency instrument in the European Education Area. Current educational policy issues and research desiderata relating to higher-qualification VET are discussed.

Keywords: DQR; Vocational Training Act; BBiG; upgrading training

1 Die höherqualifizierende Berufsbildung in Deutschland im Kontext der Novelle des Berufsbildungsgesetzes 2020

Die Novelle des Berufsbildungsgesetzes und der Handwerksordnung (BBiG/HwO) von 2020 hatte zum Ziel, die Sichtbarkeit der beruflichen Aufstiegsfortbildung zu stärken.

„Zentrales Element der BBiG-Novelle ist die Einführung transparenter Fortbildungsstufen für die höherqualifizierende Berufsbildung. Abschlüsse können künftig die Bezeichnungen ‚Geprüfte/r Berufsspezialist/in‘, ‚Bachelor Professional‘ oder ‚Master Professional‘ tragen. Die Gleichwertigkeit von beruflicher Fortbildung und Studium wird dadurch besser sichtbar gemacht. Da die Bezeichnungen international verständlich sind, fördern sie die Mobilität für berufliche Aufsteigerinnen und Aufsteiger auf den weltweiten Arbeitsmärkten.“ (BMBF 2023)

Die Vereinheitlichung von Abschlussbezeichnungen war verbunden mit Vorgaben für Lernzeiten für die jeweiligen Fortbildungsstufen. Hierdurch soll eine anschlussfähige Gestaltung mit den rechtlichen Grundlagen beim Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG, früher auch Aufstiegs-BAföG) sichergestellt werden.

1.1 Was bis 2020 galt und was neu ist bei der höherqualifizierenden Berufsbildung

Die berufliche Aufstiegsfortbildung an sich ist nicht neu. Der bekannteste Fortbildungsabschluss ist wohl der/die Meister*in im Handwerk, dieser enthält in manchen Branchen sogar geschützte Berufszulassungen. Meisterregelungen waren von Beginn an in BBiG und HwO verankert. Weniger bekannt als die Meisterfortbildungen sind etablierte Fortbildungsabschlüsse nach BBiG/HwO wie z. B. Fach- oder Betriebswirt*in, Bilanzbuchhalter*in. Dies sind in den jeweiligen Branchen bekannte und beliebte Qualifikationen (vgl. Mottweiler et al. 2018, S. 56), sie sind aber in der öffentlichen Wahrnehmung deutlich weniger präsent als die Meisterfortbildung.

Fortbildungsregelungen des Bundes (§ 53 BBiG) und der zuständigen Stellen (i. d. R. Kammern) (§ 54 BBiG) sind Prüfungsregelungen, in denen auf der Ebene einer Rechtsverordnung die Bezeichnung des Abschlusses, die Fortbildungsstufe, Ziel, Inhalt und Anforderungen an die Prüfungen, Zulassungsvoraussetzungen für die Prüfungen sowie das Prüfverfahren staatlich geregelt sind. Dabei setzen sie an Lernergebnissen von Ausbildungsberufen an und gehen über reine Anpassungsweiterbildungen inhaltlich hinaus, sind also auf den beruflichen Aufstieg in der Fach- oder Führungskarriere ausgerichtet.

Regionale Besonderheiten und Bedarfe können durch die sog. Kammerregelungen nach § 54 BBiG erschlossen werden, die von den Berufsbildungsausschüssen der zuständigen Stellen erarbeitet und durch die Wirtschaftsministerien der Länder erlassen werden. Die bundesweit geltenden Verordnungen nach § 53 BBiG werden demgegenüber durch Ordnungsverfahren beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

oder durch das zuständige Bundesministerium erarbeitet und durch die Verkündung im Bundesgesetzblatt erlassen.

Die Lerninhalte der Prüfungsvorbereitungskurse sind demgegenüber nicht staatlich geregelt. Im Bereich der Deutschen Industrie- und Handelskammer (DIHK) werden jedoch bundesweite Empfehlungen hierzu erarbeitet und in Form von Rahmenplänen veröffentlicht. Auch im Handwerk sind solche Rahmenpläne für zahlreiche berufsspezifische Vorbereitungskurse auf den Seiten der Zentralstelle für Weiterbildung im Handwerk (ZWH) zu finden. Für die Teile III und IV der Meisterprüfung (vgl. z. B. Glasl/Greilinger 2011) gibt es bundesweit einheitliche offizielle Lehrgangsempfehlungen des Deutschen Handwerksinstituts (DHI). Während Teil I der Meisterprüfung unterschiedliche fach- bzw. gewerkespezifische Inhalte der Meisterprüfung umfasst, behandeln die Teile III und IV die generellen betriebswirtschaftlichen und führungsrelevanten Inhalte in allen Gewerken gleichermaßen.

Von gewerkschaftlicher Seite wird seit Längerem die Forderung nach rechtsverbindlichen, bundeseinheitlichen und sozialpartnerschaftlich erarbeiteten Rahmenplänen für alle Aufstiegsfortbildungen geäußert. Hierzu konnte aber bislang auch nach wiederholten Diskussionen im Hauptausschuss des BIBB kein Konsens erzielt werden. Auch die Novelle des BBiG sieht solche Rahmenpläne nicht vor.

Daneben gibt es seit Langem noch weitere staatlich anerkannte Fortbildungsabschlüsse, wie bspw. die vollzeitschulisch nach Landesrecht fortgebildeten Techniker*innen oder auch staatlich anerkannte Weiterbildungen in den Gesundheits- und Sozialberufen. Eine Übersicht gibt das Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe (vgl. z. B. BIBB 2023a), welches jährlich aktualisiert wird und auch ein Verzeichnis der bundes- sowie kammerrechtlich geregelten Fortbildungsberufe enthält.

Im Kontext der Gesetzesnovelle von 2020 wurde, wie bereits erwähnt, der Begriff höherqualifizierende Berufsbildung eingeführt. Zwei Neuerungen wurden in diesem Zusammenhang gesetzlich verankert.

- Ein dreistufiges Konzept mit einheitlichen Berufsbezeichnungen für jede Stufe. Angelehnt an die Diskussion um Berufslaufbahnkonzepte (vgl. z. B. Rehbold/Heinsberg 2011) und die schon länger andauernde Diskussion um den DQR, auf die im nächsten Kapitel Bezug genommen werden soll, wurden drei Fortbildungsstufen verankert: Berufsspezialist*in, Bachelor Professional, Master Professional. Dabei bleibt die Möglichkeit erhalten, die etablierte Berufsbezeichnung, z. B. Meister/Fach-/Betriebswirt*in, auch weiterhin diesen neuen Bezeichnungen voranzustellen. Hier als ein Beispiel die Fortbildung zum/zur geprüfte*n Bilanzbuchhalter*in: „Geprüfter Bilanzbuchhalter und Geprüfte Bilanzbuchhalterin – Bachelor Professional in Bilanzbuchhaltung“.
- Die Verankerung eines Mindestlernumfangs je Fortbildungsstufe:
 - Berufsspezialist*in: 400 Stunden
 - Bachelor Professional: 1.200 Stunden
 - Master Professional: 1.600 Stunden

Dabei gibt es keine Differenzierung zwischen Unterricht, Selbstlernen oder Praxis. Der Lernumfang ist indirekt über die Formulierung der Prüfungsziele, -inhalte und -anforderungen sicherzustellen (vgl. Deutscher Bundestag 2019). Hintergrund ist, dass auch nach der Novelle von 2020 in der beruflichen Fortbildung keine Regelung zu Zulassungsvoraussetzungen zur Prüfung durch die genannten Lernzeiten angestrebt wird (vgl. ebd.). Die „quantitativen Vorgaben zum Lernumfang richten sich einerseits an den Verordnungsgeber. Mit der Zuordnung des Fortbildungsabschlusses zu einer Fortbildungsstufe bestätigt er, dass die Prüfungsziele, -inhalte und -anforderungen des Abschlusses im Kontext von Inputfaktoren dem Fortbildungsniveau entsprechen“ (BIBB Hauptausschuss 2020, S. 3). Die quantitativen Vorgaben richten sich andererseits aber auch an die Lernenden. Diesen können sie als Orientierungshilfe dienen, welcher Input für das Erreichen des Prüfungsziels realistischerweise vorausgesetzt wird, auch wenn dies nach Lerntyp und Vorerfahrung unterschiedlich sein kann. Die Orientierung an Lernzeiten war in der Anhörung zur Gesetzesnovelle nicht unumstritten und steht auch im Gegensatz zu den im DQR diskutierten Konzepten (hierauf wird im nächsten Abschnitt noch vertiefend eingegangen). Sie dient auch als Verknüpfung zur staatlichen Förderung und Refinanzierung durch das AFBG. Hierbei werden auf Antrag zum einen Lehrgangs-, Prüfungs- und Materialgebühren und bei Vorbereitungskursen in Vollzeit auch Unterhaltskosten je nach Familienstand der Teilnehmenden übernommen. Eine Förderung kann jeweils und gegebenenfalls konsekutiv für alle drei Fortbildungsstufen beantragt werden. Für die Prüfung der Förderberechtigung sind messbare und justiziable Kriterien unabdingbar. Aus diesem Grund wurden erstmals zeitliche Richtgrößen in Prüfungsverordnungen der Aufstiegsfortbildung verankert. Die umfassende Förderung beruflicher Aufstiegsfortbildungen durch das AFBG darf getrost als starkes politisches Signal der Wertschätzung und Anerkennung dieses Bildungswegs gewertet werden.

Die nachfolgende Abbildung 1 stellt die drei Fortbildungsstufen der höherqualifizierenden Berufsbildung mit ihren gesetzlich verankerten Mindestlernumfängen und Regelzugangsmöglichkeiten grafisch dar.



* Die Zuordnung zum DQR erfolgt im Anschluss an die Erarbeitung.

** Es erfolgt keine Differenzierung zwischen Unterricht, Selbstlernen oder Praxis.

Abbildung 1: Überblick Höherqualifizierende Berufsbildung (Quelle: BIBB 2023c)

1.2 Entscheidungsgrundlagen zur Erarbeitung beruflicher Aufstiegsfortbildungen

Die Grundlage für den Entschluss, eine Fortbildungsordnung nach § 53 BBiG zu gestalten, ist der gemeinsame Entschluss seitens der Spitzenorganisationen der Sozialpartner in Abstimmung mit dem jeweils zuständigen Bundesministerium. Das etablierte Verfahren für den Erlass von Fortbildungsordnungen beruht auf Kriterien, die der Bundesausschuss für Berufsbildung im BIBB in der Empfehlung 36 bereits 1976 festgelegt hat (vgl. BIBB-Bundesausschuss für Berufsbildung 1976). Zwischenzeitlich wurden diese Kriterien geprüft und seitens der Spitzenorganisationen der Sozialpartner bestätigt (vgl. DGB/KWB 2008).

„Die Empfehlung sieht u. a. vor, dass Fortbildungsordnungen nur erlassen werden sollen, sofern sie als Basis für eine geordnete und einheitliche berufliche Fortbildung oder zu deren Anpassung an die technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung erforderlich sind. Ein hinreichender qualitativer und quantitativer sowie überregionaler Bedarf für die Regelung der vorgesehenen Qualifikationen sollte bestehen. Außerdem sollten die Regelungen in einer Fortbildungsordnung so angelegt sein, dass Berufstätige in ihrem Qualifikationsbereich möglichst vielseitig tätig sind und sich auf künftige Veränderungen leicht einstellen können. Für die Initiierung von Ordnungsverfahren zur Umwandlung von Fortbildungsprüfungsregelungen der zuständigen Stellen (nach § 54 BBiG) in Fortbildungsordnungen des Bundes haben die Spitzenorganisationen der Sozialpartner weiterführende Kriterien entwickelt, z. B. im Hinblick auf die Anzahl der Prüfungsteilnehmenden der letzten drei Jahre (vgl. DGB/KWB 2008)“ (BIBB 2023c, S. 22).

Fortbildungsordnungen nach § 54 BBiG können demgegenüber von den zuständigen Stellen (z. B. Kammern) erlassen werden. Sie werden dann durch die obersten Landes-

behörden bestätigt und staatlich anerkannt. Fortbildungsregelungen nach § 54 BBiG greifen regionalen Bedarf auf und können auf diese Weise schnell und passgenau auf Anforderungen der regionalen Wirtschaft reagieren. Auch hier geht es ausschließlich um Qualifizierungsbedarf, der auf den Inhalten einer dualen Berufsausbildung aufbaut. Seit 1. August 2024 hat das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) die Aufgabe gesetzlich zugewiesen bekommen, gutachterlich zu prüfen, ob Fortbildungsprüfungsregelungen der zuständigen Stellen die gesetzlichen Voraussetzungen des BBiG zu den drei Fortbildungsstufen der höherqualifizierenden Berufsbildung erfüllen. Die Begutachtung durch das BIBB erfolgt auf Antrag und auf Kosten der zuständigen Stelle. Voraussetzung hierfür ist, dass die zuständige oberste Landesbehörde ein solches Gutachten für die Bestätigung der gesetzlichen Voraussetzungen für erforderlich erachtet.

Aufstiegsfortbildungen sind somit Teil systemischer Überlegungen im Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem und setzen einen regionalen (§ 54 BBiG) oder überregionalen (§ 53 BBiG) Bedarf im Beschäftigungssystem für eine Aufstiegsfortbildung (abgegrenzt von einer beruflichen Ausbildung, kurzfristigen Vorbereitung, Einarbeitung oder Anlernung für einen bestimmten Arbeitsplatz oder Anpassungsfortbildung) voraus. Zudem sind die Prüfungen per Rechtsverordnung des Bundes oder der Länder rechtlich verankert. Damit wird ein formaler Charakter beschrieben, der deutlich über die privatwirtschaftliche Angebotsstruktur in der Weiterbildungslandschaft hinausgeht.

1.3 Diskurslinien und anstehende Arbeiten

Zu Beginn der Einführung der höherqualifizierenden Berufsbildung gab es eine Reihe von Anfragen, ob die neuen Titel auch für Fortbildungen älteren Datums genutzt werden dürfen. Dies ist mit Ausnahme der Nutzung des Bachelor Professionals für Handwerksmeister*innen nicht der Fall. Hier wurde aufgrund der seit Jahren bestehenden Systematisierung der Meisterverordnung auch eine rückwirkende Nutzung vorgesehen. Ansonsten gilt, dass nur Verordnungen, die offiziell den Titel in der Berufsbezeichnung der Verordnung führen, tatsächlich so genutzt werden dürfen (Deutscher Bundestag 2019). In Abstimmung mit den Sozialpartnern wurden im Nachgang der BBiG-Novelle eine Reihe von Verordnungen kurzfristig im Hinblick auf die neuen gesetzlichen Vorgaben minimalinvasiv überarbeitet, sodass sie den Kriterien der neuen gesetzlichen Grundlage entsprechen. Bei weiteren Fortbildungsordnungen soll dies im Rahmen anstehender Neuordnungen erfolgen. Länderseitig wurde vor allem für die beliebten schulischen Technikerfortbildungen von einigen Bundesländern die Chance genutzt, ebenfalls die neue Bezeichnung Bachelor Professional zu nutzen. Durch eine Öffnungsklausel im Gesetz ist dies für Aufstiegsfortbildungen nach Landesrecht zulässig, soweit diese auch die anderen Bedingungen (zeitlicher Umfang, Regelzugang) erfüllen.

Ein weiterer Schritt wurde im Hinblick auf Modularisierung der Aufstiegsfortbildung getan. Zulässig sind Anrechnungsmöglichkeiten der ersten auf die zweite Fortbildungsstufe, wenn dies im Verordnungstext der zweiten Fortbildungsstufe klar ausgewiesen wird. Das hat den Vorteil, dass die Lernzeiten für den Bachelor Professional auch summativ erreicht werden können, indem zunächst eine fachliche Vertiefung vorge-

nommen wird und im zweiten Schritt Führungs- und Managementkompetenzen, die mit dem Bachelor Professional häufig verbunden sind, darauf aufgesattelt werden. Beispiele für einen solchen modularen Aufbau sind die Anrechnung des/der geprüften Berufsspezialist*in für Kraftfahrzeug-Servicetechnik auf den/die Kfz-Meister*in und das 2024 neugeordnete IT-Fortbildungssystem. Perspektivisch könnte so auch die bislang eher schwach ausgeprägte erste Fortbildungsstufe an Bedeutung gewinnen. Ein solches Modell trägt zudem gleichermaßen der Lebenswirklichkeit ausgebildeter Fachkräfte und den beruflichen Karrierewegen in der Wirtschaft Rechnung: Lernzeiten können über einen längeren Zeitraum berufsbegleitend gestreckt und die notwendige Berufserfahrung zur Übernahme von Führungstätigkeiten auf der mittleren Managementebene gesammelt werden.

Tatsächlich ermöglicht die neue Gesetzgebung die stringente Gestaltung von Berufslaufbahnkonzepten und Karrierewegen für beruflich Qualifizierte. Ob sich die neuen Regelungen weiterverbreiten und das Ziel der Attraktivitätssteigerung beruflicher Bildung tatsächlich erreicht wird, muss sich erst zeigen. Hierzu sind weitere Anstrengungen von zuständigen Stellen, Branchen und seitens der Politik gefordert. Seitens des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) wurde ein Evaluationsauftrag an das BIBB erteilt, der, neben dieser, auch weitere Fragen im Zusammenhang mit der BBiG-Novelle von 2020 beantworten soll (vgl. BIBB 2023b). Derzeit sind die Arbeiten noch nicht abgeschlossen.

2 Der DQR und sein Einfluss auf Entwicklungen in der höherqualifizierenden Berufsbildung

Die gesetzlichen Neuregelungen zur höherqualifizierenden Berufsbildung wurden zwar stark durch die Diskussionen um Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit im Kontext der Entwicklung des DQR beeinflusst und haben auch einige der Überlegungen aus dieser Diskussion aufgegriffen. Allerdings nehmen sie keinen rechtlichen Bezug auf dieses Instrument. Die Frage, warum beide Entwicklungen relativ unverbunden nebeneinanderstehen und dennoch in der berufsbildungspolitischen Diskussion immer wieder miteinander in Verbindung gebracht werden, soll an dieser Stelle mit einem Exkurs zu Entwicklungen und Hintergründen des DQR beleuchtet werden.

Hierfür ist zunächst der enge Zusammenhang des DQR mit der Entwicklung des europäischen Bildungsraums und den dort erarbeiteten Prinzipien des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQF) zu betrachten. Berufsbildungspolitisch entwickelte sich in Deutschland darüber hinaus eine Diskussion mit eigener Dynamik, besonders im Hinblick auf Aspekte der Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit beruflicher und akademischer Bildung. Im Folgenden sollen daher zunächst die wichtigsten Entwicklungsschritte und Ziele des EQF dargestellt werden, bevor auf den DQR eingegangen wird.

2.1 Der EQF als Referenzrahmen zum lebenslangen Lernen in der EU

Ein Startpunkt für die Entwicklung des Europäischen sowie des Deutschen Qualifikationsrahmens wurde in den Jahren ab 1999 mit der Schaffung des europäischen Hochschulraums gelegt (dem Beginn des sogenannten Bolognaprozesses). Das Ziel, Europa zu einem dynamischen, wissensbasierten Wirtschaftsraum auszubauen, führte auch in der beruflichen Bildung zu gemeinsamen Zielen und einer verstärkten Zusammenarbeit (vgl. EU-Kommission 2024). Der Konsultationsprozess mündete schließlich 2006 in der Einrichtung einer Technical Workgroup, die einen Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) zur gegenseitigen Anerkennung von Lernergebnissen aus den sehr unterschiedlichen Bildungssystemen der Mitgliedstaaten entwickeln und in unterschiedlichen Peer-Learning-Aktivitäten austesten sollte. Aufgrund des Subsidiaritätsprinzips bei der Zuständigkeit für Bildung in der Europäischen Union erfolgte die Beteiligung und Umsetzung an diesen Arbeiten auf freiwilliger Basis. Im Helsinki Communiqué von 2006 wurde zudem vereinbart, Attraktivität und Qualität der beruflichen Bildung zu stärken und gemeinsame Instrumente zu entwickeln und zu testen, um die Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit von Berufsbildung zur Hochschulbildung transparent zu machen (vgl. Europäische Union 2006). An der Entwicklung waren von Beginn an Akteure aller Bildungsbereiche und aus unterschiedlichen Sektoren der Berufsbildung eingebunden. 2007 wurden die politischen Abstimmungen zum Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen unter deutscher Ratspräsidentschaft abgeschlossen und im April 2008 durch das Europäische Parlament und den Europäischen Rat verabschiedet.

Ziele des EQF sind (vgl. Rat der Europäischen Union 2017):

- Beschäftigungsfähigkeit und lebenslanges Lernen, sowohl national als auch international im europäischen Raum, zu stärken.
- Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen zu stärken. Hierdurch soll es Arbeitgebern und Bildungseinrichtungen leichter gemacht werden, die erworbenen Kompetenzen zu beurteilen und so Beschäftigungsfähigkeit auch über europäische Grenzen hinaus zu gewährleisten.
- durch Anrechnung (credit transfer) die Mobilität auf dem europäischen Arbeitsmarkt zwischen den Bildungssystemen und innerhalb der Bildungssysteme zu erhöhen und so Durchlässigkeit sicherzustellen.
- durch die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen lebenslanges Lernen zu fördern.

Dies soll über die Zuordnung der Qualifikationen zu acht Niveaustufen erreicht werden. Dabei werden alle Bildungsbereiche berücksichtigt (schulische, berufliche und hochschulische Bildung). Die notwendigen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen werden mit jedem Niveau anspruchsvoller beschrieben. Die acht Niveaustufen reichen von grundlegenden allgemeinen Kenntnissen und Fertigkeiten (Stufe 1) bis zur Beherrschung eines hoch spezialisierten Wissensgebiets (Stufe 8). Dabei orientiert sich das Instrument an den Lernergebnissen (Learning Outcome) und nicht an Input-

kriterien wie z. B. Lernzeiten. Durch die Beschreibung der Kompetenzlevel am Ende eines Lernprozesses kann eine von Lernorten und Institutionen unabhängige Einordnung vorgenommen werden. Dies soll auch die Einbeziehung informell erworbener Kompetenzen ermöglichen. Der EQF soll als ein Referenzrahmen zur Zuordnung nationaler Lernergebnisse genutzt werden. Das bedeutet, dass die einzelnen Staaten eigene nationale Referenzrahmen entwickeln und diese am EQF ausrichten. Qualifikationen und Kompetenzen werden also nicht unmittelbar dem EQF zugeordnet, sondern mittelbar über die Zuordnung zum nationalen Qualifikationsrahmen, der wiederum die Referenzniveaus zu den jeweiligen EQF-Niveaus ausweist. Die Ausgestaltung der nationalen Qualifikationsrahmen kann bildungssystemische Besonderheiten aufgreifen und sehr unterschiedlich gestaltet sein, auch was die Anzahl der Niveaustufen angeht. Neben Deutschland haben bislang 34 europäische Staaten eine Referenzierung über nationale Qualifikationsrahmen vorgenommen (vgl. BMBF/KMK 2025).

2.2 Der DQR und seine Verortung im deutschen und europäischen Bildungsraum

Nachdem der EQF 2008 durch das Europäische Parlament und den Europäischen Rat als Referenzrahmen verabschiedet war, waren die Weichen für die Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen gestellt. In Deutschland wurde eine Arbeitsgruppe aus Vertreter*innen der unterschiedlichen Bildungsbereiche gebildet, um abgestimmte und von allen Akteur*innen des Bildungssystems im Konsens mitgetragene Entscheidungen vorzubereiten. Im März 2011 verabschiedete der Arbeitskreis DQR (AK DQR) schließlich den Entwurf für einen Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR). Dieser wurde durch einen gemeinsamen Beschluss zum DQR durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (BMWi), die Kultusministerkonferenz (KMK) und die Wirtschaftsministerkonferenz (WMK) im Mai 2013 verabschiedet und enthielt zusammengefasst die folgenden wesentlichen Punkte (vgl. BMBF/KMK 2013):

- Der DQR beschreibt auf acht Niveaus fachliche und personale Kompetenzen, an denen sich die Einordnung der Qualifikationen orientiert, die in der allgemeinen, der hochschulischen und der beruflichen Bildung erworben werden.
- Die Niveaus haben eine einheitliche Struktur. Sie beschreiben jeweils die Kompetenzen, die für die Erlangung einer Qualifikation erforderlich sind, unabhängig von Branche, Berufszweig oder Bildungsgang.
- Der DQR unterscheidet dabei zwei Kompetenzkategorien:
 - „Fachkompetenz“, unterteilt in „Wissen“ und „Fertigkeiten“,
 - „Personale Kompetenz“, unterteilt in „Sozialkompetenz und Selbstständigkeit“.
- Die acht Lernniveaus werden jeweils durch Deskriptoren beschrieben, die sich auf die Ausprägung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen beziehen. Die Kompetenz wird durch den Grad von Verantwortung und Selbstständigkeit klassifiziert.

Bei der Zuordnung von formalen Qualifikationen wurde zunächst ein Abgleich der jeweiligen Qualifikationen vorgenommen. Im Anschluss wurde entschieden, eine pauschale Zuordnung der formalen Qualifikationen vorzunehmen. Das bedeutet:

- Angebote der Ausbildungsvorbereitung auf den Niveaus 1 und 2
- 2-jährige Ausbildungsberufe auf Niveau 3
- 3- und 3½-jährige Ausbildungsberufe auf Niveau 4
- Auf Niveau 5, 6 und 7 werden Angebote der beruflichen Aufstiegsfortbildung zugeordnet
- Auf den Niveaus 6, 7 und 8 werden Hochschulabschlüsse zugeordnet. Hier wurde auf die Passung zwischen dem DQR und dem Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (HQR)¹ geachtet (vgl. DQR 2011, S. 189)

Die regelmäßige Befassung mit Zuordnungsvorschlägen im AK DQR ist somit hauptsächlich auf die Zuordnung von Abschlüssen der beruflichen Aufstiegsfortbildung auf den Niveaus 5, 6 und 7 und seit 2024 auch auf die Zuordnung nonformaler Qualifikationen ausgerichtet.

2.3 Diskurslinien und anstehende Arbeiten

Man kann bilanzieren, dass mit der Entwicklung des DQR die damit verbundenen europapolitischen Ziele durchaus erreicht wurden. Die bildungsbereichsübergreifende Zusammenarbeit im AK DQR hat das Verständnis und die gegenseitige Akzeptanz der Expert*innen aller Bildungsbereiche gefördert (vgl. Dehnbostel 2016, EU-Kommission 2024). Durch die Orientierung an Lernergebnissen statt an Inputfaktoren und Qualifizierungswegen konnte die Gleichwertigkeit der unterschiedlichen Abschlüsse auch im nationalen Bildungsraum sichtbar gemacht werden. Dies hat positive Effekte vor allem für die berufliche Bildung nach sich gezogen. Leider blieb diese Wahrnehmung aber auf eine kleine Zahl von Expert*innen beschränkt und hat wenig Breitenwirkung entfacht. In der Bevölkerung, bei den Jugendlichen, den Eltern und Lehrer*innen wird das vermeintliche Aufstiegsversprechen akademischer Bildung anscheinend stärker antizipiert, als dass die Möglichkeiten einer gleichwertigen beruflichen Qualifizierung wahrgenommen würden. Dies drückt sich in steigenden Studierendenzahlen und abnehmenden Auszubildendenzahlen aus, die bildungspolitisch durchaus Sorgen bereiten.

Insbesondere die fehlende rechtliche Verankerung des DQR wird von einigen Akteur*innen der beruflichen Bildung bemängelt (vgl. z. B. Born 2022; Esser 2023). Durch den DQR wurde die Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung erstmals sichtbar gemacht. Die Verrechtlichung des DQR wäre ein wichtiger Baustein, um die Attraktivität beruflicher Bildungswege auch nach außen sichtbar zu machen und anstehenden Fachkräftelücken besonders auf der mittleren Fachkräfteebene entgegen-

¹ Gemäß Hochschulrektorenkonferenz ist für Hochschulen „der ‚Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse‘ (HQR) ausschlaggebend, der 2005 erstmals gemeinsam von HRK, KMK und BMBF erarbeitet und dessen überarbeitete und erweiterte Fassung 2017 verabschiedet wurde. Der HQR beschreibt in allgemeiner Form, was Absolventinnen und Absolventen auf der Ebene des Bachelors, des Masters oder der Promotion wissen, verstehen und können sollten.“ (Hochschulrektorenkonferenz 2025)

genzuwirken. Ohne eine solche Verankerung würde das in langen Konsultationsprozessen Erreichte infrage gestellt.

Als Argument der Gegner einer Verrechtlichung wird die mangelnde juristische Notwendigkeit der Verrechtlichung eines auf Transparenz ausgerichteten bildungssystemischen Instruments angeführt. Befürchtet wird der Missbrauch des Instruments für tarifliche Streitigkeiten und Eingruppierungsklagen. Auch sieht man große Hürden und bürokratische Aufwände, um zu einem in diesem Fall aufgrund der unterschiedlichen Zuständigkeiten als notwendig angesehenen Bund-Länder-Staatsvertrag zu finden (vgl. Coelln 2021). Dies stehe aus Sicht der beteiligten Ministerien des Bundes und der KMK nicht im Verhältnis zum Nutzen. Sieht man jedoch in andere Länder (wie Österreich und Schweiz), dann können einige Argumente entkräftet werden. Dort wurde mit einer Verrechtlichung des jeweiligen Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) Verbindlichkeit und Qualität des Instruments geschärft, ohne dass negative Folgen beobachtet wurden (vgl. Born 2022; Esser 2023). Auch würde in Deutschland ein klares Bekenntnis zum DQR die erfolgreiche Arbeit der vergangenen Jahre würdigen und die Stärken der unterschiedlichen Bildungsbereiche hervorheben.

Demgegenüber hat der Gesetzgeber die höherqualifizierende Berufsbildung bei der Novellierung des BBiG 2020 nicht am DQR ausgerichtet. Statt an Kompetenzen wurde hier eine Orientierung an Inputkriterien wie Lernzeiten vorgenommen. Dies ist bei einer Rechtsverordnung, die lediglich die Prüfungen regelt, die praktische Umsetzung von Vorbereitungskursen aber dem Markt überlässt, nicht ganz unproblematisch. Betrachtet man dies aus der Perspektive der notwendigen und wünschenswerten Verknüpfung mit dem AFBG, erscheint dies nachvollziehbar. Bildungswissenschaftlich betrachtet ist die Orientierung an Inputkriterien allerdings rückwärtsgewandt und nicht zeitgemäß.

3 Ausblick

Gesetzesänderungen im Bildungssystem entfalten ihre Wirksamkeit erst langsam. Daher kann noch nicht beurteilt werden, welche Wirkung die BBiG-Novellierung im Hinblick auf das Ziel einer Förderung der Gleichwertigkeit und Akzeptanz beruflicher Qualifizierungswege erzielen wird. Die stärkere Strukturierung beruflicher Aufstiegsfortbildung, die einheitlichen Abschlussbezeichnungen und die Möglichkeiten der finanziellen Förderung sind jedoch erfolgsversprechend. Die höhere Berufsbildung wurde zwar stark vom DQR beeinflusst, indem sie von der bildungspolitischen Diskussion um den DQR aufsetzt, allerdings werden entscheidende Leitlinien des DQR wie Kompetenz- bzw. Outcomeorientierung nicht konsequent im Gesetz nachvollzogen. Dies kann zu der paradoxen Situation führen, dass Bildungsgänge formal auf der zweiten oder dritten Fortbildungsstufe verortet werden können – dies aber im DQR nicht der Fall ist. Eine rechtliche Verankerung von Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Bildung durch eine Verrechtlichung des DQR wäre hier trotz aller geäußerten Bedenken wünschenswert. Ein Blick nach Österreich und in die Schweiz zeigt, dass

dies möglich ist. Auch werden z. B. in der Schweiz die Stärken beruflicher Lernerfahrung sowohl im Übergang zur Fachhochschule als auch im Bereich der beruflichen Weiterbildung hochschulisch Qualifizierter stärker genutzt als hierzulande.

Neben der Weiterentwicklung und Implementation weiterer Fortbildungsangebote gilt es, den Bekanntheitsgrad beruflicher Fortbildung bei Betrieben und Lernenden zu steigern. Zudem sollten Bekanntheitsgrad, Nutzung und Wirkmechanismen mit wissenschaftlichen Methoden beobachtet, Förderliches und Hemmendes sowie entsprechender Weiterbildungsbedarf der Wirtschaft identifiziert werden. Offen sind Fragen zur Attraktivität und zum Bekanntheitsgrad der höherqualifizierenden Berufsbildung (vgl. BIBB 2023b).

Wichtig ist auch weiterhin, mehr Verständnis und Akzeptanz für berufliche Bildung im Hochschulsystem zu fördern sowie geeignete Schritte zu mehr gegenseitiger Durchlässigkeit beider Systeme zu systematisieren. Die gesetzliche Neujustierung der höherqualifizierenden Berufsbildung allein ist also nur ein erster Schritt zu einer lebenslangen Lernarchitektur. Es bleibt noch viel zu tun. Das Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen für beruflich Qualifizierte, wie in Förderinitiativen wie ANKOM, ECVET, offene Hochschule etc. erprobt, hat gute lokale oder branchenspezifische Best-Practice-Beispiele erarbeitet. Leider haben diese gesamtsystemisch keine längerfristige Wirkung entfaltet und wurden auch nicht konsequent in Bildungsstruktur und Gesetzgebung überführt. Hier sind weitere Anstrengungen notwendig, um passgenaue Angebote für lebenslange Lernprozesse zu schaffen. Dies wird ohne gemeinsame Anstrengungen von Bund, Ländern, Wirtschaft, Wissenschaft und Politik kaum zu realisieren sein. Hier kann wiederum auf den Erfahrungen bei der Entwicklung des DQR als Modell für einen bildungsbereichsübergreifenden partizipativen Prozess aufgebaut werden.

Literatur

- BIBB Hauptausschuss (2020): Empfehlung des Hauptausschusses vom 17.11.2020 zur Auslegung des nach §§ 53b ff/§§ 42b ff HwO vorgesehenen Lernumfangs für den Erwerb von Kompetenzen auf den drei Fortbildungsstufen der höherqualifizierenden Berufsbildung und zur Darlegung gegenüber der zur Prüfung zulassenden Stelle. Bundesanzeiger. Online unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA_173.pdf (Stand: 04.03.2024).
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2023a): Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe 2023. Online unter: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/19128> (Stand: 04.03.2024).
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2023b): Konzept zur Evaluation verschiedener Elemente der BBiG-2020-Novellierung. Online unter: https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/at_78226.pdf (Stand: 28.03.2025).

- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2023c): Fortbildungsordnungen und wie sie entstehen. 2. Aufl. Bonn: BIBB. Online unter: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/19197> (Stand: 28.03.2025).
- BIBB – Bundesausschuss für Berufsbildung (1976): Empfehlung des Bundesausschusses für Berufsbildung zum Erlass von Fortbildungsordnungen und zu deren Gliederung. Online unter: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA036.pdf> (Stand: 28.03.2025).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2023): Weiterführende Informationen zur beruflichen Bildung. Novellierung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG). Online unter: https://www.aufstiegs-bafoeg.de/aufstiegsbafoeg/de/das-gesetz/weiterfuehrende-informationen-zur-beruflichen-bildung/weiterfuehrende-informationen-zur-beruflichen-bildung_node.html (Stand: 11.04.2025).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung/KMK – Kultusministerkonferenz (2013a): Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur-Zuordnungen-Verfahren-Zuständigkeiten. Online unter: https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/dqr_handbuch_01_08_2013.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Stand: 11.04.2025).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung/KMK – Kultusministerkonferenz (2013b): Deutscher EQR-Referenzierungsbericht. Online unter: https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/deutscher_eqr_referenzierungsbericht.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Stand: 11.04.2025).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung/KMK – Kultusministerkonferenz (2023): DQR und EQR. Online unter: https://www.dqr.de/dqr/de/der-dqr/dqr-und-eqr/dqr-und-eqr_node.html (Stand: 11.04.2025).
- Born, V. (2022): Gleichwertigkeit für berufliche Bildung – DQR rechtlich verankern. ZDH kompakt. Online unter: https://www.zdh.de/fileadmin/Oeffentlich/Handwerkspolitik/ZDH-Kompakt/2022/2022_04_25_ZDH-Kompakt_Verrechtlichung_DQR.pdf (Stand: 31.03.2025).
- Coelln, C. von (2021): Gutachten zur Klärung juristischer Fragen im Kontext der weiteren Umsetzung des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR). Köln.
- Dehnbostel, P. (2016): Studie zu den Nutzungspotenzialen des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR). Hochschule für angewandtes Management/Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung e. V. Online unter: https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/studie-zu-den-nutzungspotenzialen-dqr_aug18_mit-best-practices.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Stand: 31.03.2025).
- Deutscher Bundestag (2019): Gesetzentwurf der Bundesregierung. Entwurf eines Gesetzes zur Modernisierung und Stärkung der beruflichen Bildung. Drucksache 19/10815. Online unter: <https://dserver.bundestag.de/btd/19/108/1910815.pdf> (Stand: 15.10.2024).

- DGB/KWB – Deutscher Gewerkschaftsbund/Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (2008): Vereinbarung zur beruflichen Fortbildung gemäß § 53/54 BBiG und § 42/42a HwO zwischen DGB und Spitzenorganisationen der Wirtschaft, vertreten im Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung. Berlin. Online unter: <https://wir-gestalten-berufsbildung.dgb.de/berufsbildungsausschuesse/material/fortbildungsregelungen/++co++bc9b7978-78ea-11e7-abd4-525400e5a74a> (Stand: 31.03.2025).
- Esser, F. H. (2023): Mehr Gleichwertigkeit tut not! Ein Plädoyer für die Verrechtlichung des Deutschen Qualifikationsrahmens. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 52 (1), S. 10–11.
- EU-Kommission (2024): Bericht der Kommission an das Europäische Parlament und den Rat über die Durchführung und die Auswirkungen des Beschlusses (EU) 2018/646 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. April 2018 über einen gemeinsamen Rahmen für die Bereitstellung besserer Dienste für Fertigkeiten und Qualifikationen (Europass) und zur Aufhebung der Entscheidung Nr. 2241/2004/EG. EUR-Lex. Online unter: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?qid=1711376845837&uri=COM%3A2024%3A135%3AFIN> (Stand: 04.04.2025).
- Europäische Union (2006): The Helsinki Communiqué. Online unter: https://www.cedefop.europa.eu/files/helsinkicom_en.pdf (Stand: 04.04.2025).
- Glasl, M./Greilinger, A. (2011): Rahmenlehrplan für die Vorbereitung auf Teil III der Meisterprüfung im Handwerk. Ludwig-Fröhler-Institut. Forschungsinstitut im Deutschen Handwerksinstitut (DHI). Online unter: https://lfi-muenchen.de/wp-content/uploads/2017/08/2011_gesamtes_Dokument_Rahmenlehrplan-Teil-III-Meisterpr%C3%BCfung.pdf (Stand: 04.04.2025).
- Hochschulrektorenkonferenz (2025): Qualifikationsrahmen. Online unter: <https://www.hrk.de/themen/studium/qualifikationsrahmen/> (Stand: 11.04.2025).
- Mottweiler, H./Annen, S./Jordanski, G./Kock, A./Milolaza, A./Tiemann, M./Schaal, T. (2018): Typische Bildungsverläufe und Karrierewege in ausgewählten kaufmännischen Berufsbereichen – Konkurrenz und Komplementarität zwischen beruflich und akademisch Qualifizierten. Zwischenbericht 4.1.303. Bonn: BIBB. Online unter: https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/zw_41303.pdf (Stand: 04.04.2025).
- Rat der Europäischen Union (2017): Empfehlung des Rates 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 (2017/C 189/03). Amtsblatt der Europäischen Union. Online unter: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)&from=RO](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615(01)&from=RO) (Stand: 04.04.2025).
- Rehbold, R. R./Heinsberg, T. (2011): Transparenz von Karrierewegen im Handwerk – das Berufslaufbahnkonzept am Beispiel von Gesundheitshandwerken. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 26, hrsg. v. Becker, M./Krebs, R./Spöttl, G., S. 1–17. Online unter: https://www.bwpat.de/ht2011/ws26/rehbold_heinsberg_ws26-ht2011.pdf (Stand: 04.04.2025).

Fortbildungsstufen in der höheren Berufsbildung: Vorgehen und Mehrwerte bei der Einstufung von Fortbildungen

KATRIN RASCH UND ROLF R. REHBOLD

Zusammenfassung

Im Zuge der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) im Jahr 2020 wurden drei Fortbildungsstufen mit einheitlichen Abschlussbezeichnungen (nebst qualitativen und quantitativen Anforderungen) im BBiG sowie der Handwerksordnung (HwO) gesetzlich verankert. Für die Einordnung von Fortbildungen nach § 54 BBiG und § 42 f HwO (sog. Kammerregelungen) zu ebendiesen Fortbildungsstufen erfolgt die Bestätigung durch die Landesbehörde. Diese benötigt dafür jedoch entweder eine Einordnung in den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) oder eine neutrale Begutachtung. Für letzteren Weg hat das Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk (FBH) an der Universität zu Köln ein Verfahren entwickelt, dessen Vorgehen und Mehrwerte hier beschrieben werden.

Schlagwörter: Niveaustufen; Fortbildungsstufen; DQR-Niveaus; Kammerregelung

Summary

As part of the amendment to the Vocational Training Act (BBiG) in 2020, three levels of advanced vocational training with uniform degree designations are enshrined in the BBiG and the Crafts and Trades Code (HwO). For the classification of advanced training qualifications in accordance with § 54 BBiG and § 42 f HwO (advanced training examinations or so-called chamber regulations) to one of the three levels, confirmation has to be provided by the state authority. However, such a confirmation needs either a classification to the German Qualification Framework (DQR) by the DQR working group members or a neutral expert assessment. The Research Institute for Vocational Training in the Skilled Crafts Sector (FBH) has developed a procedure for the latter and presents its approach and the value in this contribution.

Keywords: level of qualification; further training levels; levels in the German Qualification Framework (DQR); further training examination provisions of the competent body

1 Hintergrund der Verfahrensentwicklung

Mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) im Jahr 2020 wurden im BBiG und in der Handwerksordnung (HwO) zur Stärkung der höherqualifizierenden Berufsbildung (vgl. Deutscher Bundestag 2019, S. 2) drei Fortbildungsstufen unmittelbar gesetzlich verankert (vgl. § 53a BBiG, § 42a HwO). Jede der drei Fortbildungsstufen ist mit den einheitlichen und eigenständigen Abschlussbezeichnungen

- Geprüfter Berufsspezialist und Geprüfte Berufsspezialistin (Fortbildungsstufe 1),
- Bachelor Professional (Fortbildungsstufe 2) oder
- Master Professional (Fortbildungsstufe 3)

versehen (§ 53a BBiG, § 42a HwO), für welche konkrete qualitative und quantitative Anforderungen definiert sind (vgl. §§ 53b, 53c, 53d BBiG; §§ 42b, 42c, 42d HwO). Die Einteilung in diese drei Stufen basiert auf einer Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), welche die gemeinsamen Arbeiten aus Spitzenorganisationen der Wirtschaft, des Kuratoriums der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung und der Gewerkschaften aus dem Jahr 2000 erweitert und damit fortführt (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2014, Absatz 2.1).¹

Die Frage nach einer Regelung für die Zuordnung von Fortbildungen zu einer Fortbildungsstufe wird bereits im Gesetzentwurf (vgl. Deutscher Bundestag 2019) thematisiert: So ist vorgesehen, „bei bundesweiter Anerkennung eines Abschlusses durch Rechtsverordnung“ (ebd., S. 2) gleichzeitig die dazugehörige Abschlussbezeichnung zu vergeben. Damit gilt für bereits bestehende bundeseinheitliche Fortbildungen, dass die bisherigen Bezeichnungen wie bspw. der Meistertitel im Handwerk beibehalten und durch den Ordnungsgeber gestärkt werden können. Zusätzlich können Meisterinnen und Meister aber auch die Abschlussbezeichnung „Bachelor Professional“ führen (vgl. HwO § 45, Abs. 2).

Anders stellt sich die Situation für Fortbildungsprüfungsregelungen der zuständigen Stellen nach § 54 BBiG und § 42 f HwO dar². Auch für sie sieht das Gesetz grundsätzlich die Möglichkeit einer Zuordnung zu einer der drei Fortbildungsstufen vor und ermöglicht damit die Aufnahme der neuen Abschlussbezeichnung (Geprüfte*r Berufsspezialist*in, Bachelor Professional oder Master Professional) in die Fortbildungsprüfungsregelung. Allerdings nur nach einer Bestätigung der obersten Landesbehörde (Landeswirtschaftsministerium) über die Erfüllung der qualitativen und quantitativen Anforderungen der jeweiligen Stufe (vgl. § 54 Abs. 3 BBiG; § 42 f Abs. 3 HwO).

Der Frage, auf welcher Grundlage die jeweils verantwortliche Landesbehörde eine solche Bestätigung erteilen kann, widmete sich die Wirtschaftsministerkonferenz (WMK) zunächst im November 2020. Neben der Orientierung an einer bereits vorgenommenen Zuordnung zu einer Niveaustufe des DQR nach dem Konsensprinzip im DQR-Arbeitskreis (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung o. J.) und da-

1 Für eine ausführliche Beschreibung zu den Hintergründen und zu der Motivation für den neuen Rechtsrahmen zur höherqualifizierenden Berufsbildung siehe auch Beitrag Hackel in diesem Band.

2 Umgangssprachlich werden diese Prüfungsregelungen auch „Kammerregelungen“ genannt.

mit dem Rückgriff auf ein „etabliertes Verfahren und System“ für die Vergleichbarkeit von Qualifikationen (Wirtschaftsministerkonferenz 2020, Tagesordnungspunkt 13.2), wird zusätzlich einem von den Spitzenorganisationen gemeinsam ausgearbeiteten alternativen Verfahrensvorschlag zugestimmt. Dieser sieht vor, dass die für eine Einstufung in den DQR vorgesehenen Dokumente, ergänzt um ein externes Gutachten für eine Bestätigung der Fortbildungsstufe, bei der Landesbehörde vorgelegt werden können. Damit schafft zunächst einmal das BBiG bzw. die HwO die Möglichkeit, „Dritte gutachterlich einzubinden“ (Herkert/Törtl, § 54 BBiG RN IV, 1), während die WMK als Zusammenschluss aus den Vertreter*innen der obersten Landesbehörden neben dem Regelfall einer Zuordnung in den DQR durch die Mitglieder des Arbeitskreises zusätzlich die externe Begutachtung akzeptiert. Diese Option wurde dann mit der Modernisierung des BBiG sowie der HwO zum 1. August 2024³ nochmals konkretisiert. Nach § 42 f Absatz 3 HwO bzw. § 54 Absatz 3 BBiG werden nun zukünftig Gutachten ausschließlich durch das BIBB erstellt.⁴

Die beschriebenen unterschiedlichen Regelungen für Fortbildungsprüfungsregelungen (vgl. Tabelle 1 für eine Zusammenfassung) eröffnen damit auch den zuständigen Stellen (Kammern⁵) die Möglichkeit einer Zuordnung von Fortbildungen zu einer der drei Fortbildungsstufen und damit in der Konsequenz das Führen der jeweiligen Abschlussbezeichnung. Mit Blick auf die hohe Anzahl bestehender Kammerregelungen wird so „ein wichtiger Ansatzpunkt für die Stärkung der höherqualifizierenden Berufsbildung“ geleistet (Deutscher Bundestag 2019, S. 2).

Tabelle 1: Überblick über die Regelungen zur Zuordnung einer Fortbildung zu einer Fortbildungsstufe (Quelle: Eigene Darstellung)

	Fortbildungsordnungen des Bundes	Fortbildungsprüfungsregelungen der zuständigen Stellen	
(gesetzliche) Grundlage	§ 53 BBiG § 42 HwO	§ 54 BBiG § 42 f HwO	
Erlass durch	Verordnungsgeber (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz)	zuständige Stelle (Kammer) nach Bestätigung durch die oberste Landesbehörde	
Überprüfung der angestrebten Zuordnung zu einer Fortbildungsstufe	im Rahmen des Ordnungsverfahrens	Überprüfung eines Zuordnungsvorschlags ⁶ nach dem Konsensprinzip im DQR-Arbeitskreis	Überprüfung eines Zuordnungsvorschlags durch ein externes Gutachten

3 Zentraler Grund für diese Modernisierung war das neue Berufsvalidierungs- und Digitalisierungsgesetz, welches auch Einfluss auf das BBiG und die HwO hat.
4 Weitere Informationen oder eine Begründung dieser Entscheidung sind den Autor*innen nicht bekannt.
5 Die zuständigen Stellen sind in § 71 BBiG beschrieben und berücksichtigen die Zuordnung der Berufe nach den jeweiligen Zuständigkeiten.
6 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (o. J.) für weiterführende Informationen.

Bereits vor der expliziten Benennung des BIBB als zu beauftragender Gutachter bestand der Bedarf nach Einordnungen bestehender bzw. neu entwickelter Fortbildungen zu Fortbildungsstufen. Dabei stand der Möglichkeit einer externen gutachterlichen Einbindung das Fehlen konkreter Anforderungen an ein solches Gutachten gegenüber. So bestehen zwar definierte Kriterien an die begutachtende Stelle (vgl. Arbeitskreis Berufliche Bildung der Wirtschaftsministerkonferenz o. J.), jedoch keine konkreten Anforderungen an ein solches Gutachten. Die Frage nach einer an einheitlichen Standards orientierten und transparenten Vorgehensweise bildet den Ausgangspunkt der Arbeiten des FBH im Forschungsprojekt „Entwicklung und Erprobung eines Verfahrens zur Begutachtung von Unterlagen für die Zuordnung von nach § 42 f HwO geregelten Fortbildungsprüfungsregelungen zu den HwO-Fortbildungsstufen“. Die Ergebnisse und Erfahrungen aus diesem Projekt stehen im Fokus dieses Beitrags und widmen sich dabei insbesondere den Fragen nach der Operationalisierung und Anwendung der DQR-Niveaubeschreibungen sowie den hierfür erforderlichen Unterlagen für Gutachter*innen.⁷

2 Bezugspunkte und Anforderungen für die Verfahrensentwicklung

Die im nachfolgenden Kapitel 3 beschriebene Verfahrensbeschreibung ist das Ergebnis eines mehrstufigen und an bestimmten Phasen mehrfach durchlaufenen Entwicklungsprozesses, welcher konzeptionelle Überlegungen, ihre konkrete Anwendung (Erprobung) sowie hieran anknüpfende Reflexionen beinhaltet. Die Arbeitsergebnisse unterstützen Gutachter*innen in ihrer Arbeit, beschreiben aber auch für die obersten Landesbehörden sowie Bildungsträger die Vorgehensweise eines Begutachtungsprozesses nachvollziehbar. Ergänzend werden Bildungsträger durch konkrete Hilfestellungen in ihrer Vorbereitung auf den Begutachtungsprozess unterstützt.

Der erste Bezugspunkt für die Verfahrensentwicklung sind die DQR-Deskriptoren. Sie beschreiben für jede der 8 Niveaustufen des Qualifikationsrahmens die Kompetenzen in den Dimensionen Fachkompetenz (Wissen und Fertigkeiten) sowie personale Kompetenz (Sozialkompetenz und Selbstständigkeit) (vgl. Kapitel 3.2; vgl. Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen 2013, S. 14). Dies liegt deshalb nahe, weil die Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses Nr. 159 die konkrete Zuordnung der Fortbildungsstufen zu den Niveaustufen des DQR vornimmt und die WMK den DQR im Hinblick auf das Zuordnungsverfahren als ein System für die Vergleichbarkeit von Qualifikationen positiv bewertet (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2014). Dabei besteht die Herausforderung insbesondere in der Operationalisierung und konkreten Anwendung dieser Deskriptoren auf Fortbildungen.

7 Eine ausführliche Beschreibung findet sich in Rasch et al. (2022a).

Ein zweiter Bezugspunkt ergibt sich im Hinblick auf die quantitativen Anforderungen der Fortbildungsstufen. Im BBiG und der HwO sind nachstehende Lernumfänge zum Erwerb von Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten vorgegeben:

- mindestens 400 Stunden für die erste Fortbildungsstufe (Berufsspezialist*in),
- mindestens 1.200 Stunden für die zweite Fortbildungsstufe (Bachelor Professional) sowie
- mindestens 1.600 Stunden für die dritte Fortbildungsstufe (Master Professional).

Die geforderten Mindestlernumfänge differenzieren nicht zwischen (Präsenz-)Unterricht, Selbstlernen oder Praxis (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2020). Insbesondere mit Blick auf die Zulassungsvoraussetzungen und eine mögliche Vielfalt von Gewerken ergibt sich dann mit Blick auf die Heterogenität im Begutachtungsprozess die Frage, inwieweit der angestrebte Kompetenzerwerb mit gegebenen Lernumfängen und dem zugrunde liegenden Lernkonzept (einschließlich Erfahrungen in der betrieblichen Praxis) bis zum Ablegen der Prüfung erreicht werden kann.

3 Verfahrensbeschreibung

In diesem Kapitel wird als Ergebnis des Entwicklungs- und Erprobungsprozesses das aktuell zur Anwendung kommende Begutachtungsverfahren beschrieben. Während sich Kapitel 3.1 dem allgemeinen Verfahrensablauf widmet, rückt Kapitel 3.2 die inhaltliche Begutachtung und damit insbesondere die Anwendung der DQR-Niveauindikatoren in den Mittelpunkt. Damit werden zwei unterschiedliche Perspektiven angesprochen: Denn Ausgangspunkt der Ablaufbeschreibung ist i. d. R. die Anfrage der zuständigen Stelle oder einer von ihr beauftragten Bildungsstätte. Dahingegen werden mit den Ausführungen zur inhaltlichen Prüfung primär Gutachter*innen adressiert. Insgesamt gilt dabei, dass nach Einschätzung der Autor*innen die Überlegungen sowie die Vorgehensweise auch auf gutachterliche Tätigkeiten außerhalb des Handwerks übertragbar sind.

3.1 Ablauf

Grundsätzlich startet jeder Begutachtungsprozess mit einer konkreten Anfrage von potenziellen Antragsteller*innen. Hierbei handelt es sich i. d. R. um Kammern als zuständige Stellen (vgl. auch Fußnote sowie Tabelle 1) und ihren Bildungszentren oder von ihnen beauftragte Vertreter*innen aus Verbänden. Neben der Erläuterung des offiziellen Ablaufs werden zu diesem Zeitpunkt auch der zeitliche Rahmen sowie weitere mögliche Abstimmungsbedarfe mit externen Dritten (Information und Einbindung von Gremien) thematisiert⁸. Mit Beginn der Kontaktaufnahme startet dann der Begutachtungsprozess (vgl. Abbildung 1).

⁸ So erfolgt zum Beispiel im Handwerk über die „Planungsgruppe Weiterbildung“ des Deutschen Handwerkskammertags regelmäßig eine Einbindung und Information der Handwerkskammern über anstehende Begutachtungsverfahren.

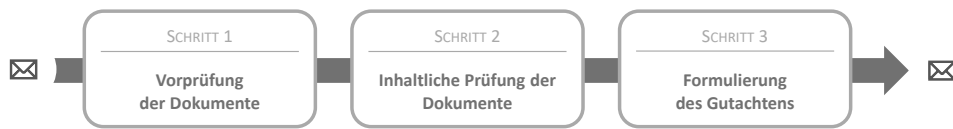


Abbildung 1: Überblick über die Phasen im Begutachtungsprozess (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Rasch et al. 2022a)

In dieser ersten Phase werden zum einen die für die Begutachtung notwendigen Dokumente auf Vollständigkeit geprüft sowie in einer ersten schnellen Durchsicht in ihrer inhaltlichen Aufbereitung eingeschätzt. Die Anforderungen beziehen sich vor allem auf die Beurteilung der Aussagekraft der Unterlagen unter Berücksichtigung der Standards für die Formulierung handlungs- und kompetenzorientierter Curricula (vgl. Lilienthal/Rehbold 2011; Rasch et al. 2022b) sowie die Erfüllung der Mindestlernumfänge (siehe dazu auch Kapitel 3.2). Die bewusste Entscheidung für diesen Ansatz soll spätere Rückfragen oder Nachforderungen und somit zeitliche Verzögerungen vermeiden.

Unter Berücksichtigung der für die Einstufung in den DQR vorzulegenden Unterlagen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung o. J., Hinweise zur Einreichung von Zuordnungsvorschlägen im formalen Bereich) ist für die Begutachtung seitens des FBH die Einreichung der folgenden Dokumente erforderlich:

- **Tätigkeitsprofile** beschreiben die typischen zukünftigen Tätigkeitsbereiche, die Absolvent*innen der jeweiligen Fortbildung ausüben. Durch die Darstellung typischer Arbeitsabläufe sowie der damit verbundenen besonderen Herausforderungen erhalten Gutachter*innen einen Überblick über die wesentlichen Kompetenzen, die mit der Fortbildung vermittelt werden sollen.
- **Fortbildungsprüfungsregelungen** machen die wesentlichen Kompetenzen zum Prüfungsgegenstand und legen darüber hinaus fest, wie die Prüfung zu gestalten ist, welche Zulassungsvoraussetzungen gelten, wie das Prüfungsverfahren aussieht und mit welcher Bezeichnung der Fortbildungsabschluss endet (vgl. § 54 BBiG, § 42 f HwO).
- **Handlungs- und kompetenzorientiert gestaltete Rahmenlehrpläne** strukturieren Lernprozesse und machen konkrete berufliche Problemstellungen zum Ausgangspunkt des Lernens. Die Entwicklung einer beruflichen Handlungsfähigkeit ist ebenso Grundlage für das erfolgreiche Ablegen der Prüfung als auch für die spätere Ausübung der Tätigkeit.
- **Berufslaufbahnkonzepte** stellen die Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb eines Gewerks oder einer Gewerkegruppe dar, indem sie Zugangsvoraussetzungen wie Anschlussmöglichkeiten einzelner Fortbildungen beschreiben und damit aufzeigen, wie die Entwicklung von Kompetenzen über DQR-Niveaustufen hinweg stattfindet. Damit unterstützen sie bei der Abgrenzung der zu begutachtenden Fortbildung gegenüber anderen Fortbildungen in dem jeweiligen Beruf.

- **DQR-Kompetenzbeschreibungen** fassen die aus Sicht der Antragsteller*innen wesentlichen zu vermittelnden fachlichen und personalen Kompetenzen zusammen, welche eine Einstufung in die vorgeschlagene Fortbildungsstufe rechtfertigen.

Nach der im zweiten Schritt erfolgten ausführlichen inhaltlichen Begutachtung des Konzepts (vgl. Kapitel 3.2) werden im letzten Schritt die wesentlichen Ergebnisse in einem Gutachten zusammengeführt und damit begründet beurteilt, inwiefern die vorgeschlagene Zuordnung der Antragsteller*innen zu einer Fortbildungsstufe gerechtfertigt erscheint.

3.2 Inhaltliche Prüfung der Dokumente

Ziel der inhaltlichen Überprüfung ist immer die auf einen konkreten Fortbildungsabschluss bezogene, begründete und nachvollziehbare Entscheidung über die Zuordnung zu einer Fortbildungsstufe, welche sich aus den im BBiG und der HwO festgelegten qualitativen und quantitativen Anforderungen ergibt.

Erstens weist der Prüfling durch das erfolgreiche Ablegen einer Prüfung eine berufliche Handlungsfähigkeit nach, welche den Anforderungen der anvisierten Fortbildungsstufe entspricht (qualitative Anforderung). Zweitens erfüllt der hierfür benötigte Mindestlernumfang zum Kompetenzerwerb die im Gesetz festgelegten Mindestlernumfänge (quantitative Anforderung).

Ergänzt werden diese Anforderungen durch eine Überprüfung der Stimmigkeit zwischen der Prüfungsvorbereitung, den Prüfungsanforderungen sowie den zukünftigen Tätigkeitsbereichen. Im Wesentlichen sind drei Fragen zu beantworten:

1. Bildet die mit der Prüfung nachzuweisende und damit in der Fortbildungsprüfungsregelung festgelegte berufliche Handlungskompetenz die für die spätere Tätigkeit benötigten wesentlichen Kompetenzen insbesondere in Bezug auf die besonderen niveauprägenden Herausforderungen der Tätigkeit ab? (Stimmigkeit zwischen Tätigkeitsprofil und Prüfungsanforderung)
2. Sind die Rahmenlehrpläne so gestaltet, dass sie durch die Kombination von Präsenzlernen, Selbstlernphasen sowie praktischen Erfahrungen den Lernenden unter Berücksichtigung der jeweils gültigen Zulassungsvoraussetzungen sowie der geforderten Mindestlernumfänge den Kompetenzerwerb der gemäß der Prüfungsordnung nachzuweisenden Kompetenzen ermöglichen? (Stimmigkeit zwischen Rahmenlehrplan und Prüfungsanforderung)
3. Werden in den Rahmenlehrplänen die Lernprozesse zielgerichtet mit Blick auf die spätere Tätigkeit ausgerichtet, indem sie die typischen beruflichen Alltagssituationen zum Ausgangspunkt des Lernens machen? (Stimmigkeit zwischen Tätigkeitsprofil und Rahmenlehrplan)

Für die Überprüfung der qualitativen Anforderungen wird aufgrund der Verknüpfung der Fortbildungsstufen mit dem DQR (vgl. Kapitel 2) das dort zugrunde liegende Kompetenzmodell zum Ausgangspunkt der Begutachtung gemacht (vgl. Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen

2013, Kapitel 2.4). Für die Beurteilung wird daher die Fachkompetenz anhand der Kompetenzdimensionen „Wissen“ und „Fertigkeiten“ (als ausgeführte Anwendungen) betrachtet. Die personale Kompetenz wird in den Kompetenzdimensionen „Sozialkompetenz“ und „Selbstständigkeit“ eingestuft.

In einem weiteren Schritt werden die Subkategorien der vier Kompetenzdimensionen nach intensiver Diskussion zusammengeführt und die konkreten Bewertungskriterien beschrieben (vgl. hierzu Rehbold 2017). Für die spätere Zusammenfassung im Gutachten wird zuletzt ein Bewertungsraster eingeführt (ebd.), um so sowohl die Einzelentscheidungen als auch das Gesamturteil nachvollziehbar wie folgt abbilden zu können.

Beurteilung der Kompetenzdimension Wissen

Wissen umfasst „die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lern- oder Arbeitsbereich“ (Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen 2013, S. 14). Für eine Fortbildung lassen sich anhand der konkreten beruflichen Handlungssituationen die relevanten Inhalte und Themenfelder bestimmen/ableiten. In Relation zur Gesamtheit für den jeweiligen Lern- oder Arbeitsbereich wird hier eine Einstufung hinsichtlich der *Breite* des Wissens (breit vs. schmal) möglich.

Die *Tiefe* des Wissens befasst sich mit der Durchdringung der zuvor beschriebenen Wissensbereiche. Die Durchdringung bestimmt sich dabei durch eine Vertiefung von bereits Gelerntem, dem Umfang neuer Inhalte sowie den hierfür angesetzten zeitlichen Lernumfängen.

Die Bewertung der einzelnen Themenfelder und Inhalte hinsichtlich ihrer Wissensbreite und Wissenstiefe führt zu dem nachfolgenden Bewertungsschema (Tabelle 2).

Tabelle 2: Zusammenfassung der Beurteilung für die Dimension Wissen (Quelle: Rasch et al. 2022a)

	Breit	Eher breit	Eher schmal	Schmal
Tief	+++	++	+	0
Eher tief	++	+	0	–
Eher flach	+	0	–	--
Flach	0	–	--	---

Beurteilung der Kompetenzdimension Fertigkeiten

Fertigkeiten beschreiben die aktive Anwendung von Wissen in konkreten beruflichen Arbeitssituationen. Eine Annäherung an diese beruflichen Situationen erfolgt über die Betrachtung von typischen Kundenaufträgen und der Beschreibung von typischen Arbeitsprozessen, welche mindestens anhand der Abfolge Planen – Ausführen – Kontrollieren beschrieben werden können.⁹ Die Anzahl unterschiedlicher Arbeitsprozesse

⁹ Folgt man bspw. der Betrachtung von Arbeits- und Geschäftsprozessen von Meister*innen im Handwerk, erfolgt eine Ausdifferenzierung in sechs typische Phasen (vgl. Lilienthal/Rehbold 2011).

sowie möglicher Varianten (Arbeitsprozessschritte) durch veränderte Rahmenbedingungen bestimmt die *Breite* von Fertigkeiten. Dahingegen bestimmt sich ihre *Tiefe* durch die Fähigkeit, Instrumente und Verfahrensweisen unter Berücksichtigung der Handlungssituation eigenständig auszuwählen bzw. anzupassen und einzusetzen/anzuwenden. Je größer die Tiefe, desto schwierigere Verfahren werden beherrscht.

Tabelle 3: Zusammenfassung der Beurteilung für die Dimension Fertigkeiten (Quelle: Rasch et al. 2022a)

	Breit	Eher breit	Eher schmal	Schmal
Tief	+++	++	+	0
Eher tief	++	+	0	–
Eher flach	+	0	–	--
Flach	0	–	--	---

Beurteilung der Kompetenzdimension Sozialkompetenz

Der DQR definiert vier Subkategorien zur Erfassung von Sozialkompetenz. Da sich unserer Einschätzung nach die vier Subkategorien mit Blick auf ein Curriculum nicht trennscharf unterscheiden lassen (vgl. auch Buschfeld 2021), erfolgt eine Zusammenführung in die beiden Subkategorien *Vielfalt* sowie *Dynamik der sozialen Interaktionen*.

Die Vielfältigkeit lässt sich dabei anhand der Frage nach der Anzahl beteiligter Personen sowie der Varianten von Einzel- sowie Gruppenkonstellationen beantworten. Dahingegen beschreibt die Dynamik die Unerwartetheit und Veränderlichkeit unterschiedlicher Gesprächsanlässe, ihrer Vorhersagbarkeit sowie möglicher Konfliktpotenziale.

Tabelle 4: Zusammenfassung der Beurteilung für die Dimension Sozialkompetenz (Quelle: Rasch et al. 2022a)

<div>Vielfalt</div> <div>Dynamik</div>	Vielfältig	Eher vielfältig	Eher homogen	Homogen
Dynamisch	+++	++	+	0
Eher dynamisch	++	+	0	–
Eher statisch	+	0	–	--
Statisch	0	–	--	---

Beurteilung der Kompetenzdimension Selbstständigkeit

Die „Fähigkeit und Bereitschaft, eigenständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln“ (Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen 2013, S. 14) wird anhand der beiden Subkategorien *Autonomie* und *Verantwortung* beurteilt. Wie zuvor ist diese Zusammenführung das Ergebnis

des intensiven Austauschs in der Verfahrensentwicklung und der Herausarbeitung der zentralen Idee dieser Kompetenzdimension.

Mit Autonomie ist dabei der Umfang von Entscheidungs- und Gestaltungsspielräumen gemeint, welcher dem eigenen Handeln im beruflichen Alltag zugrunde liegt (vgl. Buschfeld 2021). Damit eng verknüpft ist dann in der zweiten Dimension die Frage danach, mit welcher Tragweite die eigenständigen Entscheidungen und Handlungen Konsequenzen für andere (Kund*innen, Kolleg*innen, Unbeteiligte) verbunden sind (vgl. ebd.).

Sowohl der Umfang der Autonomie als auch der Verantwortung werden anhand der Skala hoch vs. niedrig beurteilt und resultieren in dem nachfolgenden Bewertungsraster.

Tabelle 5: Zusammenfassung der Beurteilung für die Dimension Selbstständigkeit (Quelle: Rasch et al. 2022a)

Autonomie Verantwortung	Hoch	Eher hoch	Eher niedrig	Niedrig
Hoch	+++	++	+	0
Eher hoch	++	+	0	–
Eher niedrig	+	0	–	--
Niedrig	0	–	--	---

Gesamtbewertung

Abschließend erfolgt durch die Überführung der Einzelbewertungen in ein Gesamtprofil eine abschließende Zusammenfassung der Begutachtung, wie in Tabelle 6 dargestellt. Für die Zuordnung zu einer Fortbildungsstufe muss berücksichtigt werden, dass in einer kumulativen Betrachtung des Bildungsweges und der in der jeweiligen Fortbildung vorausgesetzten Qualifikationen die im BBiG (§§ 53b ff.) sowie der HwO (§§ 42b ff.) formulierten Anforderungen der jeweiligen Fortbildungsstufe erfüllt sein müssen (z. B. Bachelor-Professional-Niveau als Zugangsvoraussetzung für das Master-Professional-Niveau). Die Begutachtenden nehmen dann unter Berücksichtigung der Gesamtprofile anderer Qualifikationen in dem Berufsfeld eine Gesamteinordnung vor. Dabei spielen „Referenzqualifikationen“, wie insbesondere der Gesellen- und der Meisterabschluss im Handwerk, eine besondere Rolle, um das „Mehr“ der betrachteten Qualifikation gegenüber bestehenden, niedriger eingeordneten Fortbildungsabschlüssen und das „Weniger“ gegenüber höher zu bewertenden Fortbildungsabschlüssen zu begründen. Auch Abschlüsse auf derselben Ebene können als Referenzmaßstab für die Beurteilung der Niveaueinordnung herangezogen werden (vgl. auch Abschnitt 4.3).

Tabelle 6: Gesamtprofil für die Einordnung in eine Fortbildungsstufe (Quelle: Rasch et al. 2022a)

	---	--	-	0	+	++	+++
Wissen							
Fertigkeiten							
Sozialkompetenz							
Selbstständigkeit							

4 **Lessons Learnt: Erfahrungen aus der
Verfahrensanwendung**

Das hier beschriebene Verfahren ist das Ergebnis eines intensiven Arbeitsprozesses, in welchem die Verknüpfung von theoretisch-konzeptionellen Überlegungen und konkreten Erprobungsanlässe stattfanden. Mit Rückblick auf die Diskussionen im Entwicklungsprozess sowie die praktischen Erfahrungen mit 11 durch das FBH durchgeführten Begutachtungen in einem Zeitraum von Januar 2022 bis Juni 2024, die in regelmäßigen internen Gesprächen reflektiert wurden, lassen sich abschließend die Erkenntnisse anhand von vier Punkten zusammenfassen. Während sich die Punkte 4.1 bis 4.3 auf die inhaltliche Begutachtung beziehen, wird zuletzt auch der wissenschaftliche Mehrwert (4.4) gewürdigt.

4.1 Essenzielle und optionale Unterlagen für den Begutachtungsprozess

Mit Blick auf die zuvor benannten, einzureichenden Dokumente (vgl. Kapitel 3.1) bewährt sich nach Einschätzung des FBH und seiner Gutachter*innen vor allem die Begutachtung auf der Basis des Rahmenlehrplans, der Prüfungsregelung und des Tätigkeitsprofils.

- Der Rahmenlehrplan bietet die detaillierteste Darstellung der zu vermittelnden Kompetenzen. Insofern vermittelt er das klarste Bild der erreichbaren Kompetenzen. Insbesondere die Zeitangaben helfen dabei, die Plausibilität der dargestellten Kompetenzniveaus zu überprüfen.
- Die Prüfungsregelung liefert die rechtliche Grundlage für die Einordnung. Hier bilden insbesondere auch die Prüfungsinstrumente mit den damit verbundenen Anforderungen die zentrale Grundlage für die Begutachtung.
- Die Tätigkeitsprofile geben Auskunft über die Praxissituationen, für die konkret qualifiziert wird. Dabei werden die besonderen Anforderungen und Schwierigkeiten hervorgehoben. Das bietet das Potenzial, die Kompetenzbeschreibungen und Prüfungsanforderungen im Hinblick auf die Tauglichkeit für das Bewältigen der Praxissituationen hin zu validieren.

Weniger bewährt hat sich die „DQR-Matrix“.

- Die DQR-Kompetenzbeschreibungen beinhalten die aus Sicht der Antragsteller*innen relevanten Kompetenzen, welche die Einstufung eines Fortbildungsabschlusses rechtfertigen. Diese Unterlagen wurden bisher lediglich ergänzend und am Ende des Begutachtungsprozesses herangezogen, weil sie über den Rahmenlehrplan hinaus, abgesehen von der subjektiven Zuweisung der Kompetenzen zu den Kompetenzdimensionen durch die Antragsteller*innen, keine neuen Informationen beinhalten. Außerdem werden die DQR-Kompetenzbeschreibungen nicht für curriculare Zwecke erstellt und haben somit praktisch keine Relevanz für das tatsächliche Bildungsgeschehen.

4.2 Mehrwerte der Vorprüfung

Die Vorprüfung hat sowohl für die einreichende Institution als auch für Gutachter*innen Mehrwerte:

- Die Vorprüfung bietet Antragsteller*innen die Möglichkeit eines unverbindlichen Feedbacks. In Ergänzung zu den genannten Kriterien der Vollständigkeit und den Standards für die Formulierung von handlungs- und kompetenzorientierten Curricula (vgl. Kapitel 3.1) erweist sich dabei auch der Blick auf die im BBiG bzw. der HwO formulierten Zulassungsbedingungen als wertvoll. Denn während die Zulassung zu einer Prüfung auf der zweiten Fortbildungsstufe (Bachelor Professional) auch ohne einen Abschluss der ersten Fortbildungsstufe (Berufsspezialist*in) möglich ist, ist die Zulassung zu einer Prüfung auf der dritten Fortbildungsstufe (Master Professional) nur mit einem Abschluss der zweiten Fortbildungsstufe möglich (vgl. §§ 53b, 53c, 53 d BBiG; §§ 42b, 42c, 42 d HwO).
- Bei der Vorlage von Dokumenten für die Vorprüfung waren Fortbildungsprüfungsregelungen häufig noch nicht vom Berufsbildungsausschuss und der Vollversammlung der Handwerkskammer beschlossen. Dies hatte den Vorteil, dass sowohl erste Rückmeldungen der Vorprüfung als auch detaillierte Anmerkungen im Zuge der inhaltlichen Prüfung in eine Überarbeitung des Entwurfs münden konnten, ohne mehrere Beschlüsse herbeiführen zu müssen. Dadurch wurde einerseits das Verfahren beschleunigt, weil Beschluss Schleifen entfielen, und andererseits wurde auch der Aufwand einer möglichen mehrfachen aufwändigen Begutachtung vermieden.

4.3 Zentrale Begutachtungskriterien und Referenzpunkte

Für Gutachter*innen ist für die Einordnung neben der Operationalisierung der DQR-basierten Kriterien insbesondere hilfreich, mit Referenzqualifikationen arbeiten zu können. Im Handwerk sind dies i. d. R. der Gesellen- und der Meisterabschluss. Daneben – und das birgt den besonderen Anspruch bei einer angestrebten Zuordnung zur zweiten oder dritten Fortbildungsstufe – sind akademische Studiengänge ebenfalls als Referenzpunkte zu berücksichtigen.

So vermitteln akademische Abschlüsse oft eine konkrete Vorstellung darüber, welche Breite und Tiefe an Wissen in der Domäne vorhanden sein könnte, während die

Curricula der Meisterqualifizierungen oft einen guten Bezugspunkt für die Breite der Fertigkeiten in Bezug auf die betriebliche Praxis bieten. In Abhängigkeit von der inhaltlichen Ausrichtung der vorgelegten Fortbildungen besteht die besondere Anforderung für die Gutachter*innen darin, passende Studiengänge auszuwählen.

Bei Fortbildungen, die einer breiten Anzahl an Gewerken offenstehen¹⁰, stellt sich dieser Schritt der Einordnung der zu begutachtende Fortbildung vor dem Hintergrund der Vielzahl relevanter Referenzqualifikationen der Gewerke als aufwändig heraus. Denn für die zuvor geforderte kumulative Betrachtung des gesamten Bildungsweges (siehe Absatz zur Gesamtbewertung) müssen jeweils für jedes Handwerk die entsprechenden Ordnungsmittel (Ausbildungsordnung, Meisterprüfungsverordnung) betrachtet werden. Zugleich ist er gerade dann notwendig, um zu beurteilen, welches Kompetenzniveau in der vorgegebenen Zeit plausibel erreicht werden kann.

4.4 Wissenschaftlicher Mehrwert des Verfahrens

Der Versuch einer transparenten Anwendung der DQR-Deskriptoren bietet nicht nur eine Arbeitsgrundlage für Gutachterinnen und Gutachter, sondern auch die Grundlage für einen weiterführenden Dialog zur Operationalisierung des DQR. Denn: Bis dato liefert das DQR-Handbuch einen umfassenden Orientierungsrahmen, in welchem für die einzelnen Niveaus anhand der Niveauindikatoren die Anforderungen erfüllt sind. Das hier dargestellte Verfahren geht darüber hinaus und macht auf dieser Basis einen Vorschlag dafür, wie die konkrete Einschätzung über die Zuordnung zu einer Fortbildungsstufe nach § 54 BBiG oder § 42 f HwO kriteriengeleitet und nachvollziehbar begründet werden kann.

Dieser Mehrwert und die Erfahrungen sind deshalb auch für die begutachtende Stelle beim BIBB hilfreich, die zukünftig für die Durchführung von Begutachtungen verantwortlich ist und sich mit der Frage der Operationalisierung und Anwendung der DQR-Niveaubeschreibungen befassen muss. Die im Projekt entwickelte Verfahrensbeschreibung sowie die zusätzlichen Dokumente für Antragsteller*innen wurden in einem ersten Austausch zwischen BIBB und FBH ebenso erläutert wie auch die in diesem Beitrag geschilderten Erfahrungen.

Literatur

Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (2013): Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten. Online unter: https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/dqr_handbuch_01_08_2013.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (Stand: 01.07.2024).

¹⁰ Bspw. bei Fortbildungen im Bereich der erneuerbaren Energien stehen diese oft Anlagenmechaniker*innen Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik, Elektroniker*innen, Dachdecker*innen und vielen weiteren klimarelevanten Berufen offen.

- Bundesinstitut für Berufsbildung (2014): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 12. März 2014 für Eckpunkte zur Struktur und Qualitätssicherung der beruflichen Fortbildung nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO). Bundesanzeiger, BAnz AT 07.04.2014 S 1. Online unter: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA159.pdf> (Stand: 01.07.2024).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Empfehlung des Hauptausschusses 17. November 2020 zur Auslegung des nach den §§ 53b ff. des Berufsbildungsgesetzes/§§ 42b ff. der Handwerksordnung vorgesehenen Lernumfangs für den Erwerb von Kompetenzen aus den drei Fortbildungsstufen der höherqualifizierenden Berufsbildung und zur Darlegung gegenüber der zur Prüfung zulassenden Stelle. Online unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA_173.pdf (Stand: 01.07.2024).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (o. J.): Der DQR. Zuordnungsverfahren. Online unter: https://www.dqr.de/dqr/de/der-dqr/zuordnungsverfahren/zuordnungsverfahren_node.html (Stand: 01.07.2024).
- Buschfeld, D. (2021): Vorschläge für die Erläuterung von Kriterien für die Zuordnung zu DQR-Stufen. Internes Arbeitspapier.
- Deutscher Bundestag (2019): Gesetzentwurf der Bundesregierung. Entwurf eines Gesetzes zur Modernisierung und Stärkung der beruflichen Bildung. Drucksache 19/10815 vom 11. Juni 2019. Online unter: <https://dserv.bundestag.de/btd/19/108/1910815.pdf> (Stand: 01.07.2024).
- Herkert, J./Tötl, H. (2022): Das neue Berufsbildungsgesetz: Kommentar mit Nebenbestimmungen. Stand der Kommentierung: September. Regensburg: Walhalla.
- Lilienthal, I./Rehbold, R. R. (2011): Entwicklung eines Strukturentwurfes zur Erstellung von Lehrplänen für die Überbetriebliche Unterweisung. Abschlussbericht. Arbeitshefte zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung, Heft A13. Köln: Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln.
- Rasch, K./Rehbold, R. R./Buschfeld, D./Heck, D. (2022a): Begutachtung von Fortbildungsregelungen nach § 54 BBiG/§ 42 f HwO für die Einstufung in eine Fortbildungsstufe. Dokumentation zur Entwicklung und Erprobung eines Verfahrens. Aus der Reihe: Arbeitshefte zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung, Heft A60. Köln: Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln.
- Rasch, K./Heck, D./Buschfeld, D./Rehbold, R. R. (2022b): Begutachtung von Fortbildungsprüfungsregelungen nach § 54 BBiG/§ 42 f HwO für die Einstufung in eine Fortbildungsstufe. Handreichung für Antragstellerinnen und Antragsteller. Aus der Reihe: Leitfaden für Praktikerinnen und Praktiker, Heft 5. Köln: Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln.
- Rehbold, R. R. (2017): Bestimmung von Kompetenzniveaus unter Berücksichtigung von Inhalts-, Verb- und Situationsparametern in Kompetenzformulierungen. Unveröffentlichtes Skript zur Vorbereitung des Dissertationsvorhabens.

Wirtschaftsministerkonferenz (2020): Beschluss-Sammlung der Wirtschaftsministerkonferenz am 30. November 2020 (als Video/Telefonschaltkonferenz). Online unter: https://www.wirtschaftsministerkonferenz.de/WMK/DE/termine/Sitzungen/20-11-30-WMK-telefonschaltkonferenz/20-11-30-beschluesse.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Stand: 01.07.2024).

Innovative Gestaltung höherqualifizierender Berufsbildung aus Ordnungsperspektive am Beispiel des IT-Weiterbildungssystems

FLORIAN WINKLER UND VERENA SCHNEIDER

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag beleuchtet die Neuordnung des IT-Weiterbildungssystems (IT-WBS) in Deutschland. Seit seiner Einführung 2002 blieb das IT-WBS hinter den Erwartungen zurück, was zu einer umfassenden Überarbeitung führte. Basierend auf Voruntersuchungen und geänderten Rahmenbedingungen wurden die Fortbildungsprofile und -strukturen modernisiert. Das neue System fördert die Durchlässigkeit zwischen den Fortbildungsstufen und bietet spezialisierte Profile in verschiedenen IT-Domänen. Ziel ist es, die Attraktivität und Effektivität des IT-WBS zu steigern, um den Fachkräftemangel zu bekämpfen und IT-Fachkräften am betrieblichen Bedarf orientierte, attraktive Karrierewege zu bieten. Der Beitrag diskutiert die Herausforderungen und Ergebnisse der Neuordnung.

Schlagwörter: IT-Weiterbildungssystem; Neuordnungsverfahren; Geprüfter Berufsspezialist; Bachelor Professional; Höherqualifizierende Berufsbildung

Summary

This article examines the reorganization of the IT Continuing Education System (IT-WBS) in Germany. Since its introduction in 2002, the IT-WBS has not met expectations, leading to a comprehensive overhaul. Based on preliminary studies and changed framework conditions, the training profiles and structures were modernized. The new system promotes permeability between training levels and offers specialized profiles in various IT domains. The goal is to increase the attractiveness and effectiveness of the IT-WBS, addressing the skills shortage and providing IT professionals with attractive career paths oriented to business needs. The article discusses the challenges and results of the reorganization.

Keywords: IT further training system; updating of training regulations; Certified Professional Specialist; Bachelor Professional; Higher VET

1 Einleitung

Im Jahr 2002 wurde das bundesweit einheitliche IT-Weiterbildungssystem (IT-WBS) mit drei Qualifikationsstufen geschaffen. Es sollte IT-Fachkräften sowie Quereinsteiger*innen attraktive Karrierewege eröffnen (vgl. Borch/Weißmann 2002), blieb aber – was die Weiterbildungsbeteiligung betrifft – hinter den Erwartungen zurück.

Mit ca. 500 bis 800 jährlichen Absolvent*innen erreicht es nur auf der Ebene der Operativen Professionals nennenswerte Abschlusszahlen (vgl. DIHK 2022, S. 8). Gründe hierfür sind unter anderem die Unbekanntheit des Systems und die Konkurrenz zu Herstellerzertifikaten und zum akademischen System (vgl. Winkler 2020, S. 105).

Ergänzend zu einer bereits abgeschlossenen Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), die eine Neuprofilierung der Ebene der Operativen Professionals vorschlägt (vgl. Schwarz et al. 2018), führte das BIBB von 03/2020 bis 07/2021 eine Voruntersuchung durch, die sich mit der ersten Fortbildungsstufe beschäftigte (vgl. Winkler et al. 2021).

Die Ergebnisse beider Studien bildeten – neben den geänderten Rahmenbedingungen (Novelle des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) 2020, Neuordnung der IT-Berufe 2020, Entwicklungen im Bereich der Informationstechnik) – den Ausgangspunkt für die Neuausrichtung des IT-WBS. Das Neuordnungsverfahren startete im Mai 2022 und die neuen Fortbildungsordnungen sind zum 1. November 2024 in Kraft getreten. Der vorliegende Beitrag reflektiert aus Ordnungsperspektive die Einflüsse bildungspolitischer, technologischer und wirtschaftlicher Rahmenbedingungen auf das Neuordnungsverfahren und dessen Ergebnisse.

Ausgehend von einer Analyse der Genese des IT-WBS, einer kurzen Betrachtung der in verschiedenen Untersuchungen gewonnenen Erkenntnisse und der sich wandelnden Rahmenbedingungen werden Prozesse und Ergebnisse des Neuordnungsverfahrens dargestellt und eingeordnet. Es werden die sechs neu entstandenen Profile der ersten beiden Fortbildungsstufen vorgestellt und die Hintergründe neu eingeführter Strukturelemente (z. B. vertikale Verzahnung der ersten und zweiten Fortbildungsstufen) als innovative Merkmale des Systems erörtert und diskutiert. Der Beitrag endet mit einem Ausblick auf die aktuelle Implementierungsphase des modernisierten Systems.

2 Das IT-WBS aus dem Jahr 2002: ein kurzer Überblick

Nach dem Inkrafttreten der IT-Berufe 1997 wurden in den Jahren 1999 bis 2002 in einem längeren Prozess die Fortbildungsabschlüsse des IT-WBS geschaffen. Es war das erste durchgängige dreistufige Laufbahnsystem im Bereich der beruflichen Fortbildung nach BBiG und HwO.

Die erste Stufe, die Spezialistenebene, bestand ursprünglich aus 29 Profilen. Für diese Ebene wurde ein eigener methodisch-didaktischer Ansatz entwickelt, bei dem sich das Lernen am Arbeitsprozess orientiert (APO-IT). Die Spezialistenprofile waren außerhalb des klassischen Ordnungsrahmens verortet und somit nicht Bestandteil der

IT-Fortbildungsverordnung (IT-FortbV), sondern wurden im Anhang aufgeführt. Die Prüfung erfolgte in Form einer Personenzertifizierung¹. Dieser Weg wurde gewählt, um den didaktischen Ansatz der Arbeitsprozessorientierung umzusetzen und Quereinsteigern den Zugang zu erleichtern.

Auf der zweiten Stufe, der Ebene der Operativen Professionals, wurden mit den IT-Entwickler*innen, den IT-Projektleiter*innen, den IT-Berater*innen und den IT-Ökonom*innen vier formale, bundesweit gültige Abschlüsse zur Qualifikation für die mittlere Führungsebene entwickelt.

Mit den beiden Strategischen Professionals Informatiker*in und Wirtschaftsinformatiker*in auf der dritten Fortbildungsstufe wurde eine direkte Weiterentwicklungsmöglichkeit mit dem Ziel der strategischen Unternehmensführung geschaffen.

Die Profile Operative Professionals und die Strategischen Professionals wurden in einer gemeinsamen Fortbildungsordnung des Bundes veröffentlicht. Die Abschlüsse der drei Stufen wurden dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) auf den Stufen 5 (Spezialisten), 6 (Operative Professionals) und 7 (Strategische Professionals) zugeordnet.

Bildungspolitisch und aus Ordnungsperspektive handelte es sich bei dem Gesamtkonstrukt des IT-WBS um einen sehr innovativen Ansatz. Allerdings zeigte sich in der Praxis, dass dieser für die Zielgruppe zu komplex und schwer nachvollziehbar war (vgl. Diettrich/Kohl 2007, S. 179). Daher wurde zur Reduktion der Komplexität des Systems bereits im Jahr 2010 die Anzahl der ursprünglich 29 Spezialistenprofile auf 14 Profile verringert.

Von den Absolventenzahlen blieb das IT-WBS weit hinter den Erwartungen und auch den Möglichkeiten zurück. In den Jahren vor der aktuellen Neuordnung legten im Schnitt ca. 500 Operative Professionals erfolgreich die Prüfung ab, allerdings mit großen Unterschieden bei den vier Profilen (vgl. Abbildung 1):

¹ Die Zertifizierung der Spezialisten im IT-Weiterbildungssystem erfolgte als Personenzertifizierung „im privatwirtschaftlichen Bereich im Rahmen eines nach europäischen Normen bestimmten, branchenübergreifend angelegten Zertifizierungsverfahrens“ (Grunwald/Gramer 2002, S. 48). Grundlage der Zertifizierung waren die in der Anlage der damaligen Verordnung aufgeführten Standards für die einzelnen Spezialisten. Eine ausführliche Beschreibung des Verfahrens findet sich in ebd., Kapitel 6.

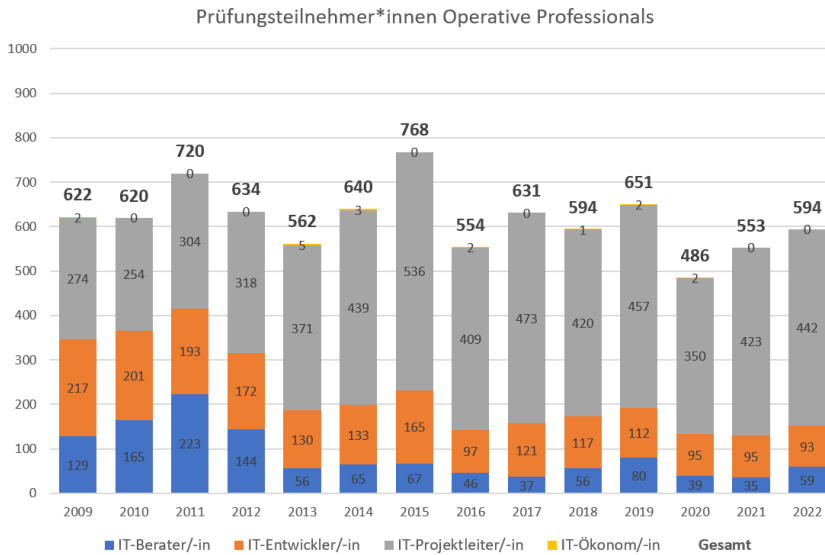


Abbildung 1: Entwicklung der Prüfungsteilnehmer*innen (Datenquelle: DIHK Aus- und Weiterbildungsstatistik. Eigene Darstellung)

Prüfungen auf Spezialistenebene fanden quasi kaum noch statt, und aufgrund der gewählten Prüfungsform werden diese Zertifizierungen auch nicht statistisch erfasst. Auch auf der Ebene der Strategischen Professionals gibt es nur vereinzelte Prüfungen; im Zeitraum zwischen 2002 und 2021 wurden lediglich 209 Prüfungen absolviert (vgl. DIHK 2022).

Aufgrund der bildungs- und ordnungspolitischen Innovationen wurde das IT-WBS intensiv beobachtet. Bereits relativ kurz nach Inkrafttreten fanden mehrere Untersuchungen mit unterschiedlichen Schwerpunkten statt. Die erste Evaluation erfolgte 2008 (vgl. Weißmann et al. 2008). Mit einem etwas größeren zeitlichen Abstand erfolgte im Jahr 2011 eine Evaluation mit Fokus auf die Ebene der Operativen Professionals. Hier zeigten sich die bereits vorher bekannten Probleme: Einerseits die Unbekanntheit des Systems, andererseits das ungeklärte Verhältnis der zweiten und dritten Ebene zu Hochschulabschlüssen. Aber es wurde auch deutlich, dass die Personen, denen das IT-WBS besser bekannt ist oder die es durchlaufen haben, diese Möglichkeit der beruflichen Weiterentwicklung im IT-Bereich schätzen (vgl. Schenk et al. 2012, S. 61). Trotz der enttäuschenden Absolventenzahlen konnte sich zumindest die Ebene der Operativen Professionals in der Praxis etablieren (vgl. Schenk et al. 2012, S. 5). Auch scheint sich diese Ebene insbesondere für die Führungskräfteentwicklung in kleineren und mittleren Unternehmen zu eignen (vgl. Schenk et al. 2012, S. 60).

Im Anschluss an diese Evaluation wurden abweichend von den erfolgten Empfehlungen keine konkreten Schritte unternommen, um die bekannten Problematiken anzugehen. Erst mit der ersten Voruntersuchung zur aktuellen Neuordnung im Jahr 2018 kam neue Bewegung in den Prozess.

3 Vorbereitung der Neuordnung

Im Kontext der Ordnungsarbeit können zur Vorbereitung von Neuordnungsverfahren durch das BIBB sogenannte Voruntersuchungen durchgeführt werden, um mit den dort gewonnenen Daten das Verfahren zu unterstützen.

Im Vorfeld der aktuellen Neuordnung wurden zwei Voruntersuchungen durchgeführt:

- Eine Voruntersuchung auf der Ebene der Operativen Professionals im Jahr 2018 (vgl. Schwarz et al. 2018), die von den Vorgaben der Weisung² her relativ restriktiv angelegt war, sowie
- eine im Jahr 2021 abgeschlossene umfangreiche Voruntersuchung auf der Spezialistenebene (vgl. Winkler et al. 2021).

Da die Ebene der Operativen Professionals bereits im Jahr 2011 umfassender evaluiert wurde, beschränkte sich die Voruntersuchung 2018 auf konkrete Fragestellungen. Ursprünglich war angedacht, zeitnah nach dieser Voruntersuchung in die Neuordnung zu starten. Allerdings war zu diesem Zeitpunkt die Neuordnung der IT-Berufe noch nicht abgeschlossen. Auch konnte seitens der Sozialparteien kein Konsens in Bezug auf den Umgang mit der Spezialistenebene erzielt werden, sodass es zu einem Antrag für eine zweite Voruntersuchung mit Fokus auf die Spezialistenebene kam, der in einer Weisung an das BIBB mündete.

3.1 Voruntersuchung auf der Ebene der Operativen Professionals (2018)

Eine Grundlage für die Voruntersuchung 2018 war eine Initiative des Deutschen Industrie- und Handelskammertages³ (DIHK) zur Aktualisierung der Rahmenpläne der Operativen Professionals. Aber auch die Zahlen sprachen für sich, denn bei dem Profil IT-Ökonom gab es kaum Absolvent*innen. Daher war eine der Vorgaben der Weisung, zu prüfen, ob das Profil noch erforderlich ist und/oder ob es Inhalte des Profils gibt, die in andere Profile integriert werden sollten. Zudem sollte geprüft werden, ob für den Bereich Informationssicherheit ein eigenes Profil nötig ist oder die Inhalte in andere Profile integriert werden können (vgl. Schwarz et al. 2018, S. 7).

Das Untersuchungsdesign sah neben der Analyse von Dokumenten qualitative Befragungen mit relevanten Akteur*innen vor. Insgesamt wurden elf leitfadengestützte Interviews, z. B. mit Verbandsvertreter*innen und Expert*innen für IT-Sicherheit, geführt und ausgewertet. Außerdem wurden die Ergebnisse der Untersuchung auf einem Expertenworkshop unter Beteiligung der relevanten Akteur*innen und von Expert*innen vorgestellt, diskutiert und validiert. Das Projekt wurde durch einen Projektbeirat begleitet, der sich aus Vertreter*innen der Sozialparteien, der zuständigen Fachministerien und der Wissenschaft zusammensetzte (vgl. Schwarz et al. 2018, S. 9 ff.).

2 Das BIBB führt Voruntersuchungen u. a. auf Weisung durch das jeweils zuständige Ministerium durch. Grundlage der Weisung ist i. d. R. ein Antrag der Sozialparteien. Die Weisung spezifiziert den konkreten Untersuchungsauftrag.

3 Seit 01.01.2023 die Deutsche Industrie- und Handelskammer.

Im Ergebnis zeigte sich ein Bedarf für eine Ausweitung betriebswirtschaftlicher Inhalte als Querschnittskategorie auf der Ebene der Operativen Professionals, aber keine Notwendigkeit für das bisher bestehende eigenständige Profil. Im Bereich IT-Sicherheit wurde eine große Nachfrage nach Expert*innen festgestellt. Allerdings wurden sowohl ein eigenes Profil als auch eine Integration entsprechender Inhalte in andere Profile als sinnvoll erachtet (vgl. Schwarz et al. 2018, S. 28).

Die Untersuchung hat aber auch gezeigt, dass sich die Möglichkeiten für Absolvent*innen des IT-WBS für einen Anschluss im Hochschulbereich im Vergleich zur Evaluation 2011 punktuell verbessert haben, z. B. berechtigt der Abschluss des Operativen Professionals inzwischen zur Aufnahme eines Hochschulstudiums (vgl. Schwarz et al. 2018, S. 24). Außerdem wurden weitreichende inhaltliche Überschneidungen in den vorhandenen Profilen konstatiert, sodass die Schaffung gemeinsamer „Kernqualifikationen“ bei einer Neuordnung geprüft werden sollte (vgl. Schwarz et al. 2018, S. 26).

3.2 Voruntersuchung auf der Spezialistenebene (2021)

Im Anschluss an die erste Voruntersuchung wurde 2019 in einem Expertenworkshop versucht, auf Basis der Ergebnisse der Voruntersuchung und der versammelten Expertise einen „Fahrplan“ für die Spezialistenebene für die angedachte Neuordnung zu entwerfen. Da dies nicht zufriedenstellend gelang, wurde die zweite Voruntersuchung angeschlossen, deren Ergebnisse im Jahr 2021 veröffentlicht wurden. Der vollständige Titel der Untersuchung lautete: „Voruntersuchung der ersten Fortbildungsebene des IT-Weiterbildungssystems im Rahmen der Vorbereitung zur Novellierung der Verordnung über die berufliche Fortbildung im Bereich der Informations- und Telekommunikationstechnik (Voruntersuchung IT-Fortbildungsverordnung, Teil 2)“.

Inzwischen waren mit der BBiG-Novelle 2020 die drei Fortbildungsstufen gesetzlich verankert und für jede der Stufen verbindliche Titelbezeichnungen sowie ein Mindestlernumfang⁴ eingeführt worden:

1. Fortbildungsstufe: Berufsspezialisten (Mindestlernumfang 400 Stunden)
2. Fortbildungsstufe: Bachelor Professional (Mindestlernumfang 1.200 Stunden)
3. Fortbildungsstufe: Master Professional (Mindestlernumfang 1.600 Stunden)

Die zweite Voruntersuchung war wesentlich umfangreicher konzipiert. Ziel war es, festzustellen, ob im IT-WBS Bedarf an Profilen auf der ersten Fortbildungsstufe besteht und für den Fall eines Bedarfs Empfehlungen zur Gestaltung dieser Ebene zu geben. Forschungsmethodisch wurde in drei Phasen vorgegangen, beginnend mit einer Recherchephase, gefolgt von einer explorativen qualitativen Erhebung in Form von Interviews und einer quantitativen Erhebung in Form einer Onlinebefragung. Die qualitative Erhebung umfasste zehn Interviews, die mit Vertreter*innen aus Unternehmen, Absolvent*innen des IT-WBS, IHK-Vertreter*innen, Hochschulvertreter*innen, Bildungsanbieter*innen und Expert*innen für IT-Sicherheit geführt und ausgewertet wurden (vgl. Winkler et al. 2021, S. 9). Die quantitative Onlinebefragung richtete sich an IT-Azu-

4 Zum Mindestlernumfang siehe auch BIBB-Hauptausschusssempfehlung 173: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA_173.pdf (Stand: 16.05.2024).

bis und IT-Fachkräfte (Nachfrageperspektive) sowie an Personal- und Ausbildungsverantwortliche, betriebliche Vertreter*innen aus IT-Fachabteilungen bzw. Leitungspersonal, Lehrkräfte aus dem IT-Bereich, Verbands- und Kammervereine*innen und Dozent*innen bzw. Anbieter*innen in der IT-Weiterbildung (Angebotsperspektive). Erfasst wurde damit die Bedarfslage für Abschlüsse auf der Stufe der Berufsspezialisten sowohl aus Sicht der Fachkräfte als auch der Betriebe. Der Rücklauf für die quantitative Erhebung umfasste 529 vollständig ausgefüllte Fragebögen (vgl. Winkler et al. 2021, S. 14f.).

Die Onlinebefragung erfolgte zweigeteilt. Beim ersten Teil handelte es sich um einen allgemeinen Teil, in dem der Bedarf übergeordnet abgefragt wurde, während es im zweiten Teil konkret um Einzelkompetenzen auf verschiedenen Qualifikationsstufen ging. Der zweite Teil ermöglichte es, konkrete Empfehlungen für mögliche Profile abzuleiten. Für die Auswertung wurden die Ergebnisse der drei Phasen im Sinne einer Datentriangulation zusammengeführt und in einer Beiratssitzung validiert (vgl. Winkler et al. 2021, S. 50f.).

Aus den Ergebnissen konnte sowohl ein betrieblicher als auch ein individueller Bedarf für eine in das IHK-System integrierte erste Fortbildungsstufe im IT-WBS abgeleitet werden. Diese Ebene könnte für Absolvent*innen der IT-Berufe und die Unternehmen eine Orientierungsfunktion im Hinblick auf die berufliche Weiterentwicklung einnehmen. Gleichzeitig wäre die erste Fortbildungsstufe insbesondere für kleinere und mittlere Unternehmen eine Möglichkeit, ihre Fachkräfte an das Unternehmen zu binden und weiterzuentwickeln. Aber auch aus berufsbildungspolitischer Perspektive sind übergreifende, bundesweit gültige Abschlüsse und attraktive Angebote der höherqualifizierenden Berufsbildung als Alternative zu Hochschulqualifikationen wünschenswert, um das System der beruflichen Bildung auch im Sinne der Novelle des BBiG von 2020 durch flexible Laufbahnkonzepte und durchlässige Karriereoptionen als Ganzes zu stärken (vgl. Winkler et al. 2021, S. 51f.).

Die Ergebnisse der beiden Voruntersuchungen wurden in das Neuordnungsverfahren eingebracht. Insbesondere die Ableitung potenzieller Profile auf der ersten Fortbildungsstufe erwies sich dabei als Arbeitsgrundlage für das komplexe Neuordnungsverfahren als sehr hilfreich.

4 Neuordnung des IT-Weiterbildungssystems

Für die Erarbeitung von Fortbildungsordnungen am BIBB gelten strukturierte Abläufe.⁵ Am Neuordnungsverfahren sind mehrere Akteure in spezifischen Funktionen beteiligt: Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) initiiert das Verfahren und übernimmt häufig die Rolle des Ordnungsgebers, während das BIBB für die Durchführung und Moderation zuständig ist. Die Sozialpartner benennen die Sachverständigen aus der Praxis und werden von Koordinator*innen vertreten, die diese

5 Siehe dazu die BIBB-Broschüre „Fortbildungsordnungen und wie sie entstehen“ (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2023).

beraten und unterstützen. Das zuständige Fachministerium, beim IT-WBS beispielsweise das Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz (BMWK), fungiert als Einvernehmensministerium. Die Bundesressorts bringen die Interessen der Bundesregierung ein und beraten zu verordnungsrechtlichen Fragen.

In Fortbildungsordnungen werden nur das Berufsprofil und die Prüfungsanforderungen beschrieben. Ein Rahmenplan wird erst im Nachgang zum Verfahren durch die Kammerorganisationen erarbeitet und ist nicht verbindlich. Im Folgenden wird das Vorgehen bei der Neuordnung des IT-Weiterbildungssystems aus der Perspektive des Autorenteam beschrieben, das als Projektleitungen die Verantwortung für das Verfahren und die Voruntersuchungen seitens des BIBB trug.

4.1 Vorphase und Weisung

Nachdem die Evaluationsergebnisse der zweiten Voruntersuchung abschließend im Projektbeirat besprochen und validiert wurden, erfolgte im Februar 2022 ein Auftaktgespräch mit Beteiligten der Sozialparteien, der Bundesressorts sowie des BIBB. Im Ergebnis wurde sich auf Kernpunkte für die Weisung geeinigt und die vorgeschlagene Struktur aus den BIBB-Voruntersuchungen (vgl. Winkler et al. 2021, S. 50) sollte als Grundlage für das Sachverständigenverfahren dienen.

Nach der Weisung erfolgte die Benennung der Sachverständigen durch die Sozialparteien, sodass im Mai 2022 das Verfahren mit insgesamt 24 Sachverständigen offiziell mit der konstituierenden Sitzung startete. Es fanden bis zur inhaltlichen Fertigstellung der Entwürfe im September 2023 insgesamt zwölf Sachverständigensitzungen, teilweise virtuell und teilweise in Präsenz (hybrid), statt.

4.2 Erarbeitungsphase

4.2.1 Initiierungsphase: Festlegung des Arbeitsmodus

Die Novellierung begann mit einer konstituierenden Sitzung, in der die Sachverständigen grundlegende Informationen zur Vorgeschichte und zum Ablauf erhielten. Es wurden die zentralen Ergebnisse der BIBB-Voruntersuchungen präsentiert und intensiv diskutiert, um als Richtschnur für das weitere Vorgehen zu dienen. Zudem wurden der Arbeitsmodus und das weitere Vorgehen festgelegt. Ein grob vom BIBB-Projektteam vorgegebener Meilensteinplan diente als Grundlage für die Strukturierung des Verfahrens. Die entscheidende Frage war, an welchem Punkt und mit welchem Schwerpunkt die inhaltliche Arbeit an den Profilen beginnen sollte. Es wurde sich dafür entschieden, mit der Konzeption der Berufsspezialistenprofile zu starten.

Trotz intensiver Diskussionen konnten nicht alle Kontroversen vor dem Eintritt in die Erarbeitungsphase geklärt werden. Insbesondere gab es Unsicherheiten darüber, ob und wie eine klare Abgrenzung der Bereiche Systemintegration und Digitale Vernetzung möglich ist, auf welcher Stufe eine Qualifikation im Bereich Datenanalyse sinnvoll angesiedelt wird und ob eine inhaltliche Abgrenzung zwischen den IT-Security-Profilen auf Berufsspezialisten- und Bachelor-Professional-Ebene erreicht werden kann.

Um einen umfassenden Überblick über die Expertise der Verfahrensbeteiligten zu gewinnen, wurde eine „Kompetenzmatrix des Sachverständigen“ durch eine BIBB-Abfrage erstellt. Diese bildete die Grundlage für die Zuweisung der Sachverständigen zu vier thematisch orientierten Arbeitsgruppen (AGs), die sich an den Empfehlungen für Profilschwerpunkte der Voruntersuchungen orientierten:

1. AG 1 – Anwendungsentwicklung und Datenanalyse
2. AG 2 – Systemintegration und Digitale Vernetzung
3. AG 3 – Customer Advisor
4. AG 4 – IT-Security

Durch diese Herangehensweise wurden die Sachverständigen auf ihre Aufgaben in den Arbeitsgruppen vorbereitet, in denen die Berufsspezialistenprofile entwickelt wurden.

4.2.2 Erarbeitung der Qualifikationsinhalte und Abgrenzung der Profile

Es fanden regelmäßige Treffen der Arbeitsgruppen statt, bei denen die Inhalte der Berufsspezialistenprofile ausgearbeitet und überarbeitet wurden. Handlungsleitend für die Gruppenarbeit war ein zentral vorgegebener Arbeitsauftrag, der die Erarbeitung der Profile und der Prüfungsregelungen vorsah. Aus Tabelle 1 lassen sich die vorgegebenen Entwicklungsschritte und zu beachtenden Fragen für die inhaltliche Ausgestaltung der Profile ablesen.

Tabelle 1: Vorgegebene Entwicklungsschritte und leitende Fragen zur Erarbeitung der Profile (Eigene Darstellung)

<p>A. Entwicklungsschritte</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Erarbeitung des Profils der beruflichen Handlungsfähigkeit 2. Ableiten von Handlungsbereichen mit Qualifikationsinhalten und ggf. Qualifikationsschwerpunkten⁶ 3. In Abstimmung und übergreifend für alle Profile: Erarbeitung der Prüfungsmodalitäten (Instrumente, Form, Ablauf etc.)
<p>B. Leitende Fragen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stimmt die Anschlussfähigkeit zu den IT-Ausbildungsberufen? • Liegt das Niveau des Profils über dem der Ausbildungsberufe? • Stimmt die Abgrenzung der Profile der Berufsspezialisten untereinander? • Gibt es gemeinsame Inhalte, die für alle Profile relevant sind? • Welche Inhalte müssen ggf. auf höherer Ebene (Bachelor Professional) berücksichtigt werden? • Welche Themen/Inhalte sind wichtig, lassen sich aber nicht eindeutig zuordnen?

Einstiegspunkt war die Erstellung einer zunächst noch recht abstrakten Beschreibung der beruflichen Handlungsfähigkeit des jeweiligen Profils. Dazu wurde eine Beschreibung der übergeordneten Kompetenzen und Fähigkeiten vorgenommen, die Personen im jeweiligen Profil benötigen, um Arbeitsaufgaben in den vorgegebenen IT-Domänen effektiv und erfolgreich ausführen zu können. Das so entstandene Anforderungs- und Aufgabenbündel beschreibt das Profil der beruflichen Handlungsfähigkeit. Es wurde im Verlauf der Gruppenarbeit immer weiter konkretisiert und im Sinne einer hand-

6 Hierbei handelt es sich um die konkret abzuprüfenden Inhalte in den einzelnen Prüfungsbereichen.

lungsorientierten Logik entlang der vollständigen Handlung aufgebaut. So konnten aus dem Profil der beruflichen Handlungsfähigkeit weitergehend konkrete Handlungsbereiche abgeleitet werden, die dann in Prüfungsbereiche mit Qualifikationsinhalten überführt wurden.

Als Bezugsquellen für die Profilerarbeitung und in Ergänzung zum individuellen Sachverstand wurde einerseits auf die Ausbildungsordnungen, Rahmenlehrpläne und Umsetzungshilfen der IT-Berufe sowie auf die bestehenden Profile im IT-WBS zurückgegriffen. Zudem wurden für mögliche Qualifikationsinhalte der Profile insbesondere die empirischen Ergebnisse der Voruntersuchungen des BIBB sowie weitere Quellen herangezogen. Als eine zentrale Quelle ist hier der e-CF (EUROPEAN E-COMPETENCE FRAMEWORK, vgl. DIN EN 16234-1:2020) zu nennen.

Jede Arbeitsgruppe hatte eine*n Moderator*in, der/die die Sitzungen leitete und die Ergebnisse koordinierte. BIBB-Mitarbeiter*innen begleiteten den Prozess und unterstützten bei Recherchen. Die AGs waren selbst für die Terminorganisation verantwortlich, wobei sie Unterstützung vom BIBB-Projektteam erhielten. Dieses Vorgehen ermöglichte es, die verschiedenen Berufsspezialistenprofile parallel zu entwickeln.

Im Hinblick auf die oben aufgeführten profilspezifischen Fragestellungen wurden die folgenden Entscheidungen getroffen:

- Thema „IT-Security“: Im Verlauf des Verfahrens zeichnete sich ab, dass ein eigenes Berufsspezialistenprofil „Informationssicherheit“ implementiert werden soll, aber zusätzlich auch entsprechende Qualifikationsinhalte auf Bachelor-Professional-Ebene zu verorten sind.
- Thema „Datenanalyse“: Hier wurde innerhalb der zuständigen AG und auch AG-übergreifend bei den gemeinsamen Plenumsveranstaltungen die Entscheidung getroffen, dass die fachspezifischen Qualifikationsinhalte auf der Stufe der Berufsspezialisten zu verorten sind. Einigkeit bestand hier insbesondere auch darin, den Begriff „Künstliche Intelligenz“ einerseits nicht prominent in der Profilzeichnung aufzuführen, andererseits dennoch bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Qualifikation zu berücksichtigen.
- Abgrenzung „Systemintegration“ und „Digitale Vernetzung“: Entgegen der Empfehlung aus der BIBB-Voruntersuchung (vgl. Winkler et al. 2021, S. 50) wurden keine zwei getrennten Berufsspezialistenprofile in den Domänen „Systemintegration“ und „Digitale Vernetzung“ geschaffen. Aus Sicht der Sachverständigen wären die Überschneidungen zweier getrennter Profile sehr hoch gewesen, wodurch es an Trennschärfe gefehlt hätte.

Die inhaltliche Schneidung der Berufsspezialistenprofile und deren Abgrenzung untereinander war somit geklärt.

4.2.3 Klärung struktureller Fragen zur neuen Architektur

Im Zuge der Weiterentwicklung der Profile verdichteten sich zunehmend Fragen zur klaren Abgrenzung der Qualifikationsinhalte über die beiden ersten Fortbildungsstufen hinweg. Die Diskussion konzentrierte sich auf die Notwendigkeit einer durchdach-

ten Verzahnung der Berufsspezialistenstufe mit der Bachelor-Professional-Stufe. Es wurde vom BIBB-Projektteam eine Idee für diese Verzahnung vorgestellt, die als Kern der Stufenverzahnung eine Prüfungs(teil)befreiung vorsah. Grundlage dieses Vorschlags ist die Idee, dass die Teilnehmer*innen der ersten Fortbildungsstufe von Teilen der Prüfung auf der zweiten Stufe befreit werden können, sofern sie entsprechende Vorleistungen erbracht hatten.

Um der Komplexität bzw. den praktischen Implikationen dieser strukturellen Überlegungen gerecht zu werden und diese weiter zu analysieren und zu bewerten, wurde eine SWOT-Analyse⁷ durchgeführt. Diese sollte dazu dienen, die Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken der vorgeschlagenen Verzahnung zu ermitteln, um eine kohärente bzw. funktionale Architektur der Fortbildungsstufen zu gewährleisten und die Sachverständigen in der Entscheidungsfindung zu unterstützen.

Die Ergebnisse der SWOT-Analyse zur Verzahnung der ersten und zweiten Fortbildungsstufe bieten einen umfassenden Einblick in die Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken eines solchen Strukturelements. Hier eine Zusammenfassung der Ergebnisse:

Stärken:

- Das Modell fördert ein integratives Laufbahnkonzept, das klare Qualifizierungsoptionen für alle IT-Berufe bietet.
- Es wird eine fachliche Vertiefung angestrebt, die im bisherigen System fehlte, was eine bessere Abdeckung der beruflichen Realität ermöglicht.
- Das Modell ist durch seine strukturelle Klarheit leicht verständlich.
- Eine zeitliche Streckung des Prüfungsaufwandes ist möglich, was zu mehr Flexibilität in der beruflichen Weiterentwicklung führt.
- Es dient als effektives Werkzeug bei der Akquise zukünftiger Auszubildender und stärkt die Weiterbildungsbeteiligung durch attraktive und kurzfristige Qualifizierungsangebote.

Schwächen:

- Die Abgrenzung der Inhalte zwischen den Fortbildungsstufen gestaltet sich schwierig aufgrund von fließenden Übergängen zwischen den DQR-Stufen 4, 5 und 6.
- Die inhaltliche und organisatorische Komplexität steigt, was insbesondere die Prüfungsökonomie und -administration belastet.
- Es besteht die Gefahr, dass das System trotz und wegen der Modularisierung erklärungsbedürftig bleibt, was zu Intransparenz führen kann.
- Eine zu starke Ausweitung der Profile könnte das System überladen und die Attraktivität sowie die Arbeitsmarktfähigkeit der Qualifizierungen negativ beeinflussen.

⁷ SWOT steht für Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats und ist eine Methode zur strategischen Analyse, die die Stärken und Schwächen eines Projekts oder Unternehmens sowie die sich bietenden Chancen und potenziellen Risiken untersucht.

Chancen:

- Das Modell bietet die Möglichkeit, die Attraktivität des IT-WBS zu erhöhen und so die Weiterbildungsbeteiligung zu steigern.
- Es ermöglicht passgenauere Qualifizierungsangebote, die insbesondere auch für Unternehmen und Quereinsteiger*innen⁸ interessant sind.
- Durch die Modularisierung der Inhalte kann auf technologische Neuentwicklungen flexibler reagiert werden, was eine schnelle Anpassung der Fortbildungsordnungen ermöglicht.

Risiken:

- Es besteht das Risiko, dass einzelne Berufsspezialistenprofile nicht den betrieblichen Anforderungen entsprechen und somit nicht die gewünschte Nachfrage am Arbeitsmarkt generieren.
- Eine übermäßige Komplexität des Systems könnte die Intransparenz erhöhen und somit die Akzeptanz gefährden.

Die Einführung einer zusätzlichen Fortbildungsstufe könnte den Weg vom Auszubildenden zum Bachelor Professional verlängern und somit die Gesamtdauer der Aus- und Weiterbildung erhöhen.

Zusammenfassend zeigt die SWOT-Analyse, dass das vorgeschlagene Verzahnungsmodell sowohl bedeutende Vorteile als auch Herausforderungen mit sich bringt, wobei v. a. letztere für die weitere Konzeptionierung zu kontrollieren und im Auge zu behalten sind. Eine verzahnte Struktur bietet die Chance, das Weiterbildungssystem anpassungsfähiger und attraktiver zu gestalten, muss jedoch sorgfältig entwickelt und implementiert werden, um Überkomplexität zu vermeiden und die Anschlussfähigkeit an die Arbeitsmarktanforderungen sicherzustellen.

Auf Grundlage der SWOT-Analyse wurden die „Pros“ und „Contras“ ausgiebig diskutiert. In der Gesamtschau kamen die Verfahrensbeteiligten zu dem Konsens, dass eine inhaltliche Verzahnung der beiden Stufen implementiert werden soll, wobei es nach den Diskussionen in den thematischen Arbeitsgruppen **fünf Berufsspezialistenprofile** geben sollte, deren Ausrichtung **als Wahloption gleichzeitig die fachliche Spezialisierung für ein einziges Bachelor-Professional-Profil** sein soll.

Die Entscheidung zur Stufenverzahnung symbolisiert einen Wendepunkt im Neuordnungsverfahren. Dieser Schritt ist eine direkte Antwort auf die in Kapitel 4.2.3 diskutierten Herausforderungen und spiegelt das Bestreben wider, das System flexibler, durchlässiger und marktgerechter zu gestalten.

Mit der Entscheidung für die Stufenverzahnung stellten sich zahlreiche Herausforderungen, insbesondere die Notwendigkeit, die verordnungstechnische Umsetzung zu klären und Zugangsvoraussetzungen sowie Prüfungsinstrumente anzupassen. Die Abgrenzung der Inhalte zwischen den Stufen, insbesondere in den Bereichen IT-Security, Datenanalyse und Projektmanagement, erforderte eine sorgfältige Planung und Umsetzung, um Synergien zu nutzen und Redundanzen zu vermeiden.

8 Siehe dazu Kapitel 4.2.4.

Die Einführung der Stufenverzahnung im IT-WBS ist ein strategischer Schritt, der das System nachhaltig prägen wird. Der weitere Verlauf der Implementierung wird zeigen, wie diese strukturellen Änderungen die Effektivität und Attraktivität des IT-WBS verbessern. Auf die konkrete Umsetzung wird in Kapitel 5 eingegangen.

4.2.4 Abstimmungs- und Finalisierungsphase

Nach der initialen Erarbeitung folgte eine Phase intensiver Diskussion und Feinabstimmung, in der die Entwürfe mit verschiedenen Stakeholdern besprochen und auf deren Rückmeldungen hin angepasst wurden. Es wurden insbesondere Fragen zu den Prüfungsinstrumenten und -inhalten behandelt, um sicherzustellen, dass die Prüfungsregelungen die zu erlangenden Fähigkeiten und Kenntnisse adäquat widerspiegeln. Eine wichtige Prämisse war es, die Prüfungen möglichst handlungsorientiert zu gestalten. Im Ergebnis wurden für die Fortbildungsordnungen stark kompetenzorientierte Prüfungssettings verordnet. Hier wurde auch auf die bewährten Prüfungsstrukturen und -instrumente aus der alten IT-FortbV von 2002 zurückgegriffen. Die Zugänge⁹ zu den Fortbildungsstufen wurden so angelegt, dass sie einerseits durchlässig für Absolvent*innen der dualen IT-Berufe sind und andererseits auch – IT-affine Berufserfahrung vorausgesetzt – eine Offenheit für Quer- und Seiteneinsteiger*innen aufweisen. Zudem wurden verschiedene Vorschläge für die jeweiligen Profiltitel bzw. -bezeichnungen diskutiert und schließlich festgelegt.

4.2.5 Rechtliche Überprüfung und Anpassungen

In der Endphase wurden die finalen Dokumente vorläufig auf Rechtsförmlichkeit durch das Bundesministerium für Justiz (BMJ) überprüft. Es wurden auch die Struktur der Verordnung und deren Implementierung besprochen. Abschließend wurden die Entwürfe angepasst, um sie mit den juristischen Vorgaben und Kommentaren in Einklang zu bringen, bevor sie für die im Anschluss stattfindende Anhörung der Sozialpartner freigegeben werden konnten. Nach Abschluss der Sozialpartneranhörung erfolgte die Anhörung des Hauptausschusses des BIBB.

4.3 Erlassphase

Nach einer abschließenden juristischen Prüfung der Entwürfe und der Befassung des Normenkontrollrats hat das zuständige Bundesministerium die IT-Fortbildungsordnungen im Einvernehmen mit dem zuständigen Fachministerium erlassen. Die Verordnungen wurden daraufhin im Bundesgesetzblatt veröffentlicht und sind am 1. November 2024 in Kraft getreten.

⁹ Hierauf kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Die Zulassungsvoraussetzungen orientieren sich an den Regelzugängen, wie sie auch durch das BBiG beschrieben sind. Erwähnenswert ist an dieser Stelle allerdings, dass mit einer erfolgreich abgeschlossenen Berufsausbildung im IT-Bereich der direkte Weg zu beiden Fortbildungsstufen offensteht. Der Berufsspezialist ist keine Zulassungsvoraussetzung für den Bachelor Professional in IT. Wurde bereits im Vorfeld ein Abschluss auf der Berufsspezialistenstufe erworben, kann dieser für den Bachelor Professional in IT angerechnet werden. Nicht nur für Fachkräfte mit einer Berufsausbildung im IT-Bereich, sondern auch für Quer- und Seiteneinsteiger*innen bestehen Zulassungsmöglichkeiten in das IT-WBS. Näheres ist in den Zulassungsvoraussetzungen der jeweiligen Verordnung geregelt.

5 Ergebnis des Neuordnungsverfahrens

Basis und Fundament für die neue IT-Fortbildung stellen die IT-Berufe dar. Das novellierte IT-WBS 2024 stellt eine kohärente Anbindung an die IT-Berufsbilder sicher und bietet Weiterbildungsmöglichkeiten über zunächst zwei Stufen.¹⁰ In der Gesamtschau stellt sich das novellierte IT-WBS folgendermaßen dar:

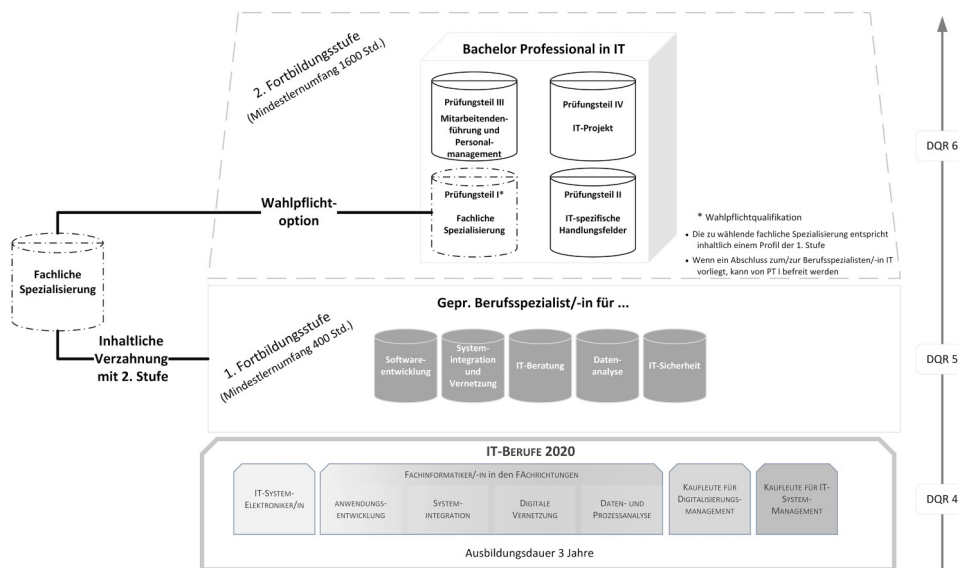


Abbildung 2: Novelliertes IT-Weiterbildungssystem 2024 (Eigene Darstellung)

Kernstück der Reform: Bachelor Professional in IT

Im Kern des IT-WBS steht weiterhin die zweite Fortbildungsstufe, die nun, auf der Grundlage der 2020er BBiG-Novelle, die Abschlussbezeichnung Bachelor Professional erhält. Die ehemals vier Fortbildungsprofile der zweiten Fortbildungsstufe wurden zu einem Profil mit der Abschlussbezeichnung „Bachelor Professional in IT“ fusioniert. Der neue Bachelor-Professional-Abschluss ist mit einer Wahloption versehen, die sich aus einer Wahlpflichtoption im Prüfungsteil „Fachliche Spezialisierung“ ergibt. Der Prüfling wählt seine Spezialisierung in diesem Prüfungsteil aus einer der IT-spezifischen Domänen Softwareentwicklung, Systemintegration und Vernetzung, IT-Beratung, Datenanalyse oder Informationssicherheit. Diese Wahloptionen entsprechen thematisch den Fortbildungsprofilen der ersten Stufe. Das heißt, wenn ein Fortbildungsabschluss zum geprüften Berufsspezialisten vorliegt, kann von diesem Prüfungsteil im Rahmen der Prüfung zum Bachelor Professional befreit werden. Somit ist eine verordnungstechnische Verzahnung der ersten beiden Fortbildungsstufen im neuen

¹⁰ Zum weiteren geplanten Vorgehen bezüglich der Master-Professional-Stufe siehe Kapitel 6 dieses Beitrags.

System implementiert, die eine Anrechnung von Prüfungsleistungen der ersten Stufe auf die der zweiten Stufe zulässt.

Der Abschluss zum Bachelor Professional IT qualifiziert für anspruchsvolle Fach- und Führungsaufgaben. Neben den als Wahloptionen angelegten Spezialisierungen sind u. a. Qualifizierungsinhalte aus den Bereichen Mitarbeiterführung, Projekt- und Prozessmanagement, rechtssicheres bzw. betriebswirtschaftliches Handeln und Sicherheit in der Informationstechnik obligatorisch. Zum Profil der beruflichen Handlungsfähigkeit gehört weiterhin insbesondere auch die Fähigkeit zur Bewertung und zum Einsatz neuer Technologien. In Abbildung 3 sind die zentralen Handlungsfelder bzw. das Profil der beruflichen Handlungsfähigkeit des neuen Bachelor Professional in IT dargestellt.



Abbildung 3: Profil der beruflichen Handlungsfähigkeit des neuen Bachelor Professional in IT (Eigene Darstellung)

Die neuen Berufsspezialistenprofile im IT-WBS

Die Berufsspezialistenstufe bietet fünf spezialisierte Profile, die auf verschiedene IT-Domänen ausgerichtet sind. Abbildung 4 gibt einen groben Einblick in die relevanten Handlungsfelder der jeweiligen Profile.

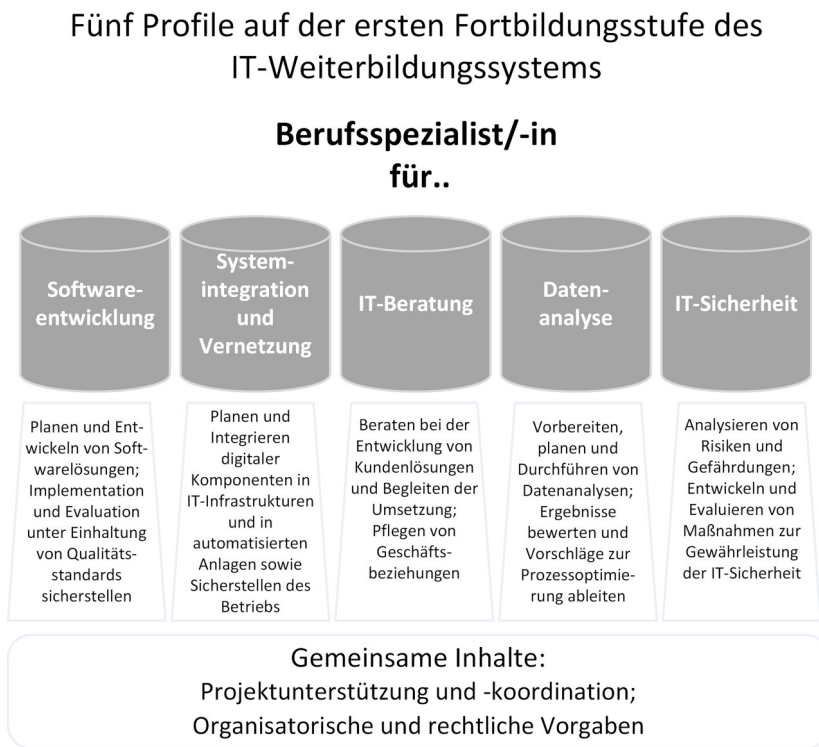


Abbildung 4: Profilschwerpunkte der fünf neuen Berufsspezialist*innen (Eigene Darstellung)

Die Fortbildung auf dieser Stufe ermöglicht es, die in der Berufsausbildung erworbene berufliche Handlungsfähigkeit zu vertiefen und zu ergänzen. Neben den fachspezifischen Inhalten der einzelnen Profile werden auch profilübergreifende Qualifikationen vermittelt. Dazu gehören Projektkoordination, Compliance, Datensicherheit, Risikomanagement sowie die Durchführung projektbezogener Schulungen und Trainingsmaßnahmen. Diese ergänzenden Kompetenzen stellen sicher, dass die Absolvent*innen nicht nur fachspezifisches Wissen, sondern auch umfassende Fähigkeiten für die Koordination und die Umsetzung von IT-Projekten besitzen.

6 Resümee und Ausblick zur Neuausrichtung des IT-Weiterbildungssystems

Mit der Neuausrichtung des IT-WBS wird das Ziel verfolgt, Struktur und Inhalte der IT-Fortbildungen grundlegend zu modernisieren und somit attraktive Perspektiven für Absolvent*innen der IT-Ausbildungsberufe und Quereinsteiger*innen zu schaffen. Ein wesentlicher Fortschritt ist die horizontale Verzahnung der beiden Fortbildungsstufen: Die Berufsspezialistenprofile der ersten Stufe sind so gestaltet, dass sie

nahtlos in die zweite Stufe, den Abschluss „Bachelor Professional in IT“, übergehen. Dies wird durch die Anrechnung von Prüfungsleistungen erreicht, die eine durchlässige und flexible Fortbildungslaufbahn ermöglichen.

Die neuen Profile integrieren technologische und kompetenzorientierte Entwicklungen und decken spezialisierte IT-Domänen wie Softwareentwicklung, Systemintegration, IT-Beratung, Datenanalyse und Informationssicherheit ab. Dadurch sollen Teilnehmende ihre berufliche Handlungsfähigkeit erweitern und sich an die Anforderungen des IT-Arbeitsmarktes anpassen können. Besonderen Wert wurde auf die Entwicklung handlungsorientierter Prüfungsinstrumente gelegt. Diese Prüfungen sind darauf ausgelegt, die erworbenen Kompetenzen in realitätsnahen Szenarien zu bewerten. Dadurch wird sichergestellt, dass die Absolvent*innen nicht nur theoretisches Wissen, sondern auch praktische Fähigkeiten nachweisen können, die in der Berufspraxis unmittelbar anwendbar sind.

Die Implementierungsphase startete im Mai 2024 und wird vom BIBB in Zusammenarbeit mit den Sozialpartnern durch gezielte Informationsmaßnahmen begleitet, um das System bei den relevanten Akteur*innen bekannt zu machen und fest zu etablieren. Diese umfassende Implementierung wird entscheidend für die Akzeptanz und Wirksamkeit des neuen IT-WBS sein. Eine geplante – die Implementation begleitende – Evaluation wird zudem mögliche Bedarfe und Inhalte für eine dritte Fortbildungsstufe eruieren, um langfristig eine vollständige Laufbahn bis hin zum Master Professional zu ermöglichen.

Es bleibt zu hoffen, dass die innovative Neuausrichtung des IT-WBS einen wertvollen Beitrag zur Stärkung des Gesamtsystems der beruflichen Bildung leistet und den Qualifikationsbedarf im IT-Bereich nachhaltig unterstützt. Nur durch die breite Akzeptanz und Nutzung kann das System das volle Potenzial entfalten und langfristig zur Fachkräftesicherung beitragen.

Literatur

- Borch, H./Weißmann, H. (Hrsg.) (2002): IT-Weiterbildung hat Niveau(s): Das neue IT-Weiterbildungssystem für Facharbeiter und Seiteneinsteiger. Bielefeld: Bertelsmann.
- Grunwald, S./Gramer, M. (2002): Qualitätssicherung im neuen IT-Weiterbildungssystem. In: BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002): IT-Weiterbildung mit System: Neue Perspektiven für Fachkräfte und Unternehmen. Dokumentation. Bonn: BMBF publik, S. 47–51.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2023): Fortbildungsordnungen und wie sie entstehen (Berufsbildung in der Praxis – kompakt). Online unter: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/download/19197> (Stand: 11.04.2025).
- DIHK – Deutsche Industrie- und Handelskammer (2022): IHK- und DIHK-Weiter- und Fortbildungsstatistik 2022. Online unter: <https://www.dihk.de/resource/blob/98390/411416a663e42f8bd701cef5564796aa/bildung-fortbildungsstatistik-2022-data.pdf> (Stand: 11.04.2025).

- Diettrich, A./Kohl, M. (2007): Qualifizierung von IT-Fachkräften zwischen arbeitsprozess-orientiertem Lernen und formalisierter Weiterbildung: Eine empirische Untersuchung und Bewertung der Qualifizierungspraxis auf Ebene der operativen und strategischen Professionals. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 91. Bonn: BIBB.
- DIN EN 16234-1:2020: e-Kompetenz-Rahmen (e-CF). Ein gemeinsamer europäischer Rahmen für IKT-Fach- und Führungskräfte in allen Branchen – Teil 1: Rahmenwerk. DIN. Online unter: www.beuth.de/de/norm/din-en-16234-1/317078638 (Stand: 11.04.2025).
- Schenk, H./Schneider, V./Tutschner, H./Wasiljew, E. (2012): Evaluierung des IT-Weiterbildungssystems. Untersuchung des Nutzens der IT-Weiterbildung und des Verbleibs von Operativen und Strategischen Professionals. Abschlussbericht. Entwicklungsprojekt 4.2.350. Bonn: BIBB. Online unter: https://res.bibb.de/vet-repository_758379 (Stand: 11.04.2025).
- Schwarz, H./Schneider, V./Conein, S./Isenmann, M./Schmickler, A. D./Valerius, M. (2018): Voruntersuchung zur Novellierung der IT-Fortbildungsverordnung. Abschlussbericht zu Entwicklungsprojekt 4.2.580 (Laufzeit I/2018 – III/2018). Online unter: https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb_42580.pdf (Stand: 11.04.2025).
- Weißmann, H./Beer, D./Busse, T./Hamburg, I./Grunwald, S./Kurpiela, D. (2008): Begleitung und Evaluation des IT-Weiterbildungssystems. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 96. Bonn: BIBB.
- Winkler, F. (2020): Das IT-Weiterbildungssystem: reformbedürftig, aber wie? In: lernen und lehren: Elektrotechnik, Informationstechnik, Metalltechnik, Fahrzeugtechnik 35 (2020), H. 139, S. 102–109.
- Winkler, F./Schneider, V./Schwarz, H./Isenmann, M./Schmickler, A. D./Eckstein, U. (2021): Voruntersuchung der ersten Fortbildungsebene des IT-Fortbildungssystems im Rahmen der Vorbereitung zur Novellierung der Verordnung über die berufliche Fortbildung im Bereich der Informations- und Telekommunikationstechnik. Abschlussbericht zur Voruntersuchung IT-Fortbildungsverordnung, Teil 2; 2.2.349; Laufzeit II-20 bis II-21. Online unter: https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb_22349.pdf (Stand: 11.04.2025).

Berufslaufbahnkonzepte – neue Gestaltungsmöglichkeiten und offene Fragen nach der BBiG-Novellierung

HANNELORE MOTTWEILER, STEPHANIE BLANKART, GABRIELE JORDANSKI,
ANKE KOCK, UWE NEUGEBAUER UND GUNTHER SPILLNER

Zusammenfassung

Berufslaufbahnkonzepte beinhalten in der Berufsbildung eine systematische und aufeinander aufbauende Verknüpfung von beruflicher Aus- und mehrstufig geregelter Fortbildung. Neben einer passgenauen Qualifizierung und Weiterbildung von Fachkräften ist das Ziel solcher Konzepte, eine Verbesserung der Transparenz von Qualifizierungswegen, eine Steigerung der Attraktivität und Konkurrenzfähigkeit im Wettbewerb der Bildungswege sowie eine bessere Bewältigung der Herausforderungen in Transformations- und Veränderungsprozessen. Vor dem Hintergrund der Einführung von neuen Fortbildungsabschlüssen im Zuge der 2020 erfolgten Novellierung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) greift der vorliegende Beitrag neue Gestaltungsmöglichkeiten für Berufslaufbahnkonzepte im kaufmännischen Bereich auf, die auf Basis von Praxisbeispielen aus dem industrienahen kaufmännischen Bereich analysiert werden.

Schlagwörter: Laufbahnkonzepte; industrienah kaufmännische Fortbildungen; Berufsspezialist*innen

Summary

Vocational career path concepts, so called „*Berufslaufbahnkonzepte*“, are characterized by a systematic and consecutive linking of initial vocational training and further training. The aim of such concepts is to provide customised training for skilled workers. In addition, they aim to increase the transparency of qualification pathways and enhance attractiveness as well as competitiveness in the competition between academic and vocational career pathways. Furthermore, they are supposed to better manage challenges in transformation and change processes. Against the background of newly introduced further training qualifications in the course of the 2020 BBiG amendment, this article addresses new design options for career path concepts in the commercial sector, which are analysed on the basis of current practical examples from the industry-related commercial sector.

Keywords: Vocational career path concepts; industry-related further VET training; Certified Professional Specialist

1 Einleitung

Der Diskurs um Berufslaufbahnkonzepte in der beruflichen Bildung wird seit Längerem in Wissenschaft, Politik und Praxis geführt. Bereits in den 2000er-Jahren wurden insbesondere im Handwerk erste Ansätze diskutiert und konzipiert (vgl. u. a. Becker 2011; Born 2012). Seitdem wurde dieser Gedanke sowohl in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung (vgl. u. a. Dobischat et al. 2016) als auch in umsetzungsrelevanten Empfehlungen (vgl. Hauptausschuss des BIBB 2014), in bildungspolitischen Statements (vgl. Esser 2016; 2023) sowie in praxisrelevanten Konzepten (vgl. u. a. Elsner/Telieps 2016) immer wieder aufgegriffen. Mit einer systematischen und aufeinander aufbauenden Verknüpfung von beruflicher Aus- und mehrstufiger Fortbildung wird eine Vielzahl von Erwartungen verknüpft, u. a. an eine größere Transparenz von Qualifizierungswegen, an eine Steigerung der Attraktivität und Konkurrenzfähigkeit im Wettbewerb der Bildungswege sowie an eine bessere Bewältigung von Herausforderungen in Transformationsprozessen. In ordnungspolitischer Hinsicht können Berufslaufbahnkonzepte zur Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems beitragen, u. a. indem Qualifizierungslücken oder -redundanzen sichtbar werden (vgl. Dobischat et al. 2016).

Neue Impulse haben Berufslaufbahnkonzepte nach der BBiG-Novellierung 2020 durch die Einführung der neuen Fortbildungsabschlüsse Geprüfte*r Berufsspezialist*in, Bachelor Professional und Master Professional erhalten. Vor diesem Hintergrund greift der vorliegende Beitrag neue Gestaltungsmöglichkeiten im kaufmännischen Bereich auf, die auf Basis eines aktuellen Praxisbeispiels aus dem Ordnungsbereich analysiert werden. Auf eine theoretische Einordnung von Berufslaufbahnkonzepten im Diskurs von Modernisierung, Flexibilisierung, Akademisierung und Fachkräftesicherung (Kapitel 2) folgt ein Überblick zum derzeitigen Entwicklungsstand von Berufslaufbahnkonzepten und eine Einbindung in den Kontext rechtlicher Rahmenbedingungen vor dem Hintergrund der BBiG-Novellierung (Kapitel 3). Anhand eines Praxisbeispiels aus dem kaufmännischen Bereich werden abschließend Potenziale, aber auch offene Fragen und Grenzen der Umsetzbarkeit der neuen Fortbildungsabschlüsse in Berufslaufbahnkonzepten behandelt (Kapitel 4).

2 Berufslaufbahnkonzepte im Kontext von Akademisierung, Fachkräftesicherung und Modernisierung

Die Debatte über Berufslaufbahnkonzepte erfolgt sowohl vor dem Hintergrund eines „bestehenden Anpassungsdruck[s] auf das Berufsbildungssystem“, z. B. durch „veränderte Qualifikationsanforderungen, Europäisierung“, als auch dem „demographischen

Wandel und Akademisierung“ (Dobischat et al. 2016, S. 64). Besonders evident macht sich aktuell ein zunehmender Mangel an Auszubildenden und in Folge an zu wenigen beruflich ausgebildeten Fachkräften bemerkbar.

2.1 Akademisierung und Fachkräftesicherung

Im Zuge der sogenannten Akademisierung durch einen seit Jahrzehnten wachsenden Anteil an Schulabsolvent*innen mit (Fach-)Hochschulzugangsberechtigung und eine damit einhergehende „Akademisierung des Bildungsverhaltens“ (Wolter 2022, S. 50) wird ein Reputationsverlust der beruflichen Bildung konstatiert (vgl. Bosch 2022, S. 25). Der Arbeitsmarkt mit einem nach wie vor hohen Bedarf an beruflich ausgebildeten Fachkräften sei insofern deutlich konservativer als das Bildungsverhalten junger Menschen, die einen beruflichen und gesellschaftlichen Aufstieg vor allem mit akademischen Bildungspfaden verbinden (vgl. ebd.).

Für Unternehmen ist sowohl die Frage der Fachkräftegewinnung und Fachkräftesicherung als auch der Abnahme an Erwerbspersonen aufgrund des demografischen Wandels drängender denn je. Für potenzielle Arbeitgeber*innen wird es deshalb zunehmend wichtiger, „Signale der Attraktivität“ auszusenden, um geeignete Mitarbeiter*innen zu gewinnen (vgl. Mottweiler/Annen 2022, S. 79). Ein wichtiges „Attraktivitätssignal“ können beruflich geprägte Laufbahnkonzepte sein, wie z. B. Abiturientenprogramme. In ihnen wird ein Potenzial zur Stärkung beruflicher Bildungswege gesehen (vgl. Elsholz et al. 2017, S. 30 f.). Darüber hinaus ist im kaufmännischen Bereich eine Entwicklung hin zu dualen und berufsbegleitenden Studiengängen zu beobachten. In diesem Zusammenhang werden u. a. Fragen der Be- und Entgrenzung beruflicher Bildungswege sowie zum Bedeutungsverlust des Konzepts der Beruflichkeit diskutiert (vgl. Meyer/Baumhauer 2022, S. 215).

2.2 Modernisierung und Beruflichkeit

Bezugnehmend auf die These der „Entberuflichung“ der Erwerbsarbeit bzw. des „Endes der Beruflichkeit“ (Baethge/Baethge-Kinsky 1998), die u. a. im Kontext der Akademisierungsthese häufiger aufgegriffen wird, ist im Kontext von Modernisierung und Wandel jedoch nicht zwangsläufig von einer „Erosion“ der beruflichen Bildung auszugehen. Vielmehr vollzieht sich die „Modernisierung der Berufsbildung“ auf dem „Entwicklungspfad der Verberuflichung: als Anpassung der Berufe an die veränderten Anforderungen des Beschäftigungssystems, nicht als Umstrukturierung des Ausbildungs- und Beschäftigungssystems im Sinne der Entberuflichung“ (Geissler/Kutscha 1992, S. 323).¹

Auch berufliche Weiterbildung ist mehr als eine Kumulation von Qualifikationen. Vielmehr erfüllt sie zentrale Funktionen einer überdauernden Qualifikation und Identifikation mit dem Beruf und befähigt das System zur Fortentwicklung im Kontext gesellschaftlicher Veränderungen. Verschiedene Formen beruflicher Weiterbildung wie

¹ Aus einer historisch-institutionalistischen Theorieperspektive ist die Modernisierung von Berufen als Aushandlungs- und Verfestigungsprozess über ihre Stabilität, Störungsanfälligkeit und Wandelbarkeit zu verorten (vgl. Burgi/Gonon 2022, S. 133), damit der Beruf als „standardisierte Wissensform“ (Georg 1998, S. 184) überdauern kann. Ziel solcher Aushandlungen zwischen zentralen Akteuren des Berufsbildungssystems ist es, Berufsqualifikation derart zu konstruieren, dass sie gesellschaftlich anerkannt, legitimiert und somit in ihrer institutionalisierten Form stabil ist.

z. B. geregelte Fortbildungen sind demnach nicht nachrangig, sondern grundlegend, um qualifikatorische Flexibilität und „die Elastizität der einmal erworbenen beruflichen Selbstverortung für die Abarbeitung von Veränderungen“ zu ermöglichen (Harney et al. 1999, S. 278).

Berufliche Modernisierungsprozesse sind im Sinne einer historischen Pfadabhängigkeit nicht losgelöst von vorangegangenen Entwicklungen und aktuellen Strukturen zu betrachten: „Es sind (vorgängige) historische Ereignisse und Entscheidungen, die dann pfadabhängige Entwicklungen evozieren“ (Bürgi/Gonon 2022, S. 131). Pfadentscheidungen im Rahmen von Modernisierungsprozessen sind dabei ausdrücklich nicht deterministisch, können aber aufeinander aufbauen, fortgeschrieben werden und aneinander anschließen. Übertragen auf eine curriculare bzw. qualifikationsbezogene Betrachtungsperspektive lässt sich der Leitgedanke einer pfadabhängigen Strukturierung von Qualifikationen in einem Berufslaufbahnkonzept aufgreifen, da Qualifikationen auf verschiedenen Ebenen den Anschluss an andere Qualifikationsebenen mitberücksichtigen. Die Ermöglichung von fließenden Übergängen zwischen Qualifikationseinheiten wird als Grundlage von Flexibilisierung angesehen (vgl. Rulands 2009, S. 53). Flexibilisierung, Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit werden somit zu Differenzierungsmerkmalen der Struktur von Qualifikation innerhalb einer Berufslaufbahn.

Ein Berufslaufbahnkonzept würde dementsprechend als qualifikatorische Flexibilisierungsoption zur Modernisierung von Berufsbildung gefasst – dies jedoch, ohne auf stabilisierende Strukturgrundsätze wie z. B. Prüfungsordnungen zu verzichten. Die Verberuflichung der Berufslaufbahn wendet das Prinzip der Beruflichkeit potenziell auf alle Qualifikationseinheiten eines Berufslaufbahnkonzepts an und folgt dabei historisch-qualifikatorischen Pfaden. Das Verhältnis von Qualifikationseinheiten zueinander in einem Berufslaufbahnkonzept ist dabei für Berufe und Berufsfamilien konkret zu bestimmen, wie die nachfolgenden Beispiele verdeutlichen.

3 Berufslaufbahnkonzepte: bisheriger Entwicklungsstand und neue Rahmenbedingungen

Berufslaufbahnkonzepte liefern eine Strukturierung und Übersicht von aufeinander aufbauenden Qualifikationsbausteinen. Dobischat et al. (2016) unterscheiden diesbezüglich zwischen der *horizontalen* und der *vertikalen* Anordnung solcher Bausteine. Die *vertikale* Anordnung bildet dabei aufsteigende Niveaustufen des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) ab, in der beruflich-betrieblichen Sphäre beginnend mit der Berufsvorbereitung (DQR-Niveau 1 und 2) und darauf aufbauend den DQR-Niveaustufen der beruflichen Erstausbildung (3 und 4). Je nach Laufbahnkonzept schließen an die Erstausbildung Fortbildungen auf den Niveaustufen 5 bis 7 des DQR an (vgl. Dobischat et al. 2016, S. 64 f.; vgl. Abb. 1). Generell können Berufslaufbahnkonzepte sowohl formale als auch non-formale Qualifikationen beinhalten. In diesem Beitrag werden jedoch ausschließlich formale, bundeseinheitlich geregelte Aus- und Fortbildungen

detaillierter in den Blick genommen. Auf *horizontaler* Ebene existieren auf den jeweiligen Fortbildungs-Niveaustufen unterschiedliche gleichwertige Optionen für Fortbildungsqualifikationen (vgl. ebd., S. 65 f.).

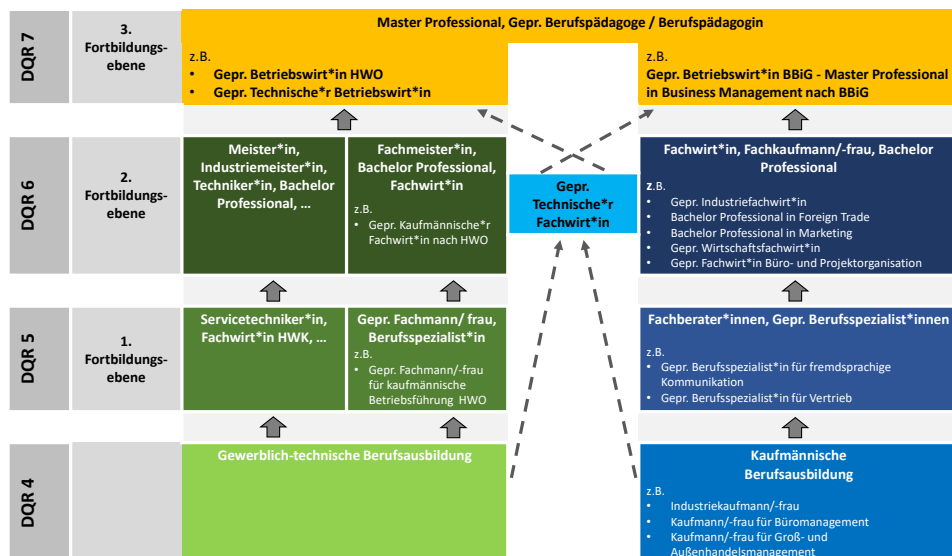


Abbildung 1: Exemplarische Laufbahnkonzepte im industrienahen kaufmännischen Bereich (Quelle: Eigene Darstellung)

Exemplarisch für den industrienahen kaufmännischen Bereich veranschaulicht Abbildung 1 unterschiedliche vertikale Aufstiegspfade entlang der jeweiligen Fortbildungsebenen im kaufmännischen und im technisch-gewerblichen Bereich. Darüber hinaus existiert z. B. mit der Fortbildung „Geprüfte*r Technische*r Fachwirt*in“ ein Schnittstellenbereich, der sowohl für gewerblich-technisch als auch für kaufmännisch Vorgebildete zugänglich ist.

Eine Form der systematischen Verknüpfung von beruflicher Erstausbildung mit einem geregelten Fortbildungsabschluss auf Meister- oder Fachwirte- bzw. Bachelor Professional-Niveau sind sogenannte *Abiturientenprogramme*. Diese wurden bereits in den 1970er-Jahren im Handel etabliert (vgl. HDE 2020; Neu 2021, S. 78 ff.) und sind gegenwärtig unter anderer Bezeichnung auch in weiteren Branchenbereichen etabliert (vgl. Mottweiler/Annen 2022). Sie richten sich insbesondere an Schulabsolvent*innen mit (Fach-)Hochschulzugangsberechtigung, können aber auch von Schulabgänger*innen mit mittlerem Abschluss absolviert werden. Verknüpft wird hier i. d. R. eine verkürzte Ausbildung auf DQR-Niveau 4 mit einer (bundeseinheitlich) geregelten Fortbildung auf dem DQR-Niveau 6. Häufig beinhalten solche Programme auch die Möglichkeit, die Ausbildereignung zu erlangen. Abbildung 2 zeigt exemplarisch ein solches Modell im Handel (vgl. Neu 2021, S. 281). Bisherige Untersuchungen zu Abiturientenprogrammen unterstreichen deren Bedeutung bei der Fachkräftegewinnung und Fach-

kräftesicherung. Im Vordergrund stehen dabei insbesondere die Motive, Beschäftigte durch attraktive Karrierewege auch künftig für traditionell beruflich dominierte Bereiche zu interessieren und an das Unternehmen zu binden (vgl. Mottweiler/Annen 2022, S. 87).

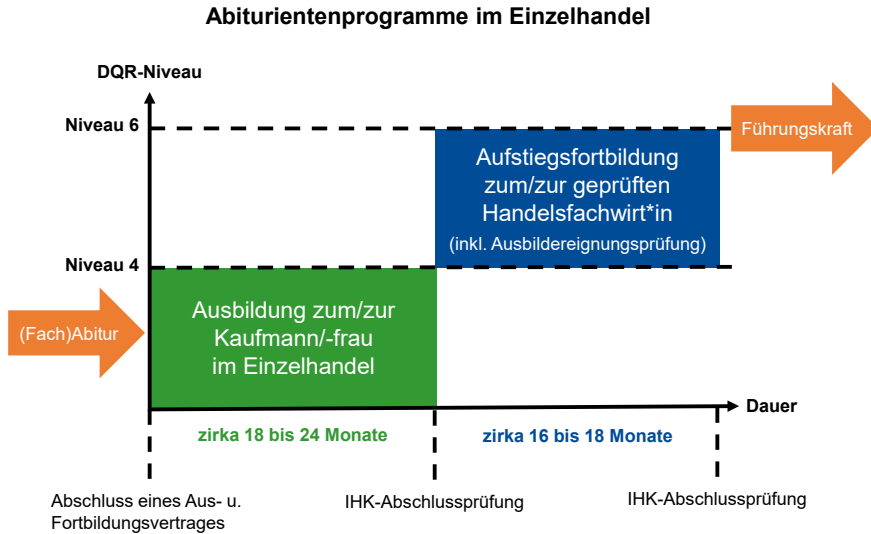


Abbildung 2: Abiturientenprogramme im Einzelhandel (Quelle: Neu 2021, S. 281)

Im Handwerk werden unter dem Label „Berufslaufbahnkonzepte“ seit Beginn der 2000er-Jahre unterschiedliche Konzepte und Gestaltungsansätze diskutiert. Nach dem Baukastenprinzip wurden Berufslaufbahnkonzepte entwickelt, die Karrierepfade von der Ausbildungsebene über die Gesellenebene bis hin zur Meister- und Meisterplus-Ebene aufzeigen, bei denen jeder Baustein eine eigenständige und in sich geschlossene Bildungseinheit darstellt (vgl. Born 2012, S. 46). Dabei sollen die entwickelten Modelle eine Flexibilisierung und Individualisierung von Karrierewegen ermöglichen und zugleich einheitliche Standards auf Grundlage des Berufsprinzips sicherstellen (vgl. ebd., S. 48).

3.1 Verbreitung und neuere Entwicklungen

Erkenntnisse darüber, wie bekannt, verbreitet und erfolgreich unterschiedliche Berufslaufbahnkonzepte in der betrieblichen Praxis sind, gibt es nur wenige (zu Ergebnissen zum IT-Weiterbildungssystem siehe Winkler/Schneider in diesem Band). Für den kaufmännischen Bereich existieren einige Studienbefunde zur Verbreitung von Abiturientenprogrammen, die allerdings weder vollständig noch repräsentativ für den gesamten Bereich sind. Auswertungen von Stellenanzeigen geben Indizien dafür, dass es in den letzten Jahren und Jahrzehnten einen kontinuierlichen Anstieg solcher Programme gegeben hat. So stieg die Anzahl an Stellenausschreibungen unter dem Label „Abiturientenprogramm“ zwischen 2015 und 2019 von 2.187 ausgeschriebenen Stellen

auf 16.142 (vgl. Winnige/Helmrich 2021, S. 8). Die beiden Autoren konstatieren eine besonders hohe Verbreitung solcher Programme im kaufmännischen Bereich (95 % der analysierten Stellenanzeigen).²

Gemäß einer BIBB-Unternehmensbefragung aus dem Jahr 2018 für die Branchen Handel, Logistik, Tourismus und Finanzdienstleistungen bieten 23 Prozent der Handelsunternehmen und 25 Prozent der Unternehmen im Finanzdienstleistungssektor Abiturientenprogramme an. Im Tourismus und in der Logistik liegen die Anteile bei 14 Prozent (Tourismus) bzw. bei 12 Prozent (Logistik). Diese Studie verdeutlicht zugleich, dass duale und berufsbegleitende Studiengänge eine signifikant höhere Verbreitung haben. Hier liegen die Anteile zwischen 33 Prozent der befragten Unternehmen in Handel und Logistik bis hin zu 59 Prozent bei den Finanzdienstleistungsunternehmen (vgl. Mottweiler/Annen 2022, S. 86).

Neue Impulse jenseits dieser etablierten Konzepte haben Berufslaufbahnkonzepte sowohl in der bildungspolitischen Diskussion als auch auf der konzeptionellen Umsetzungsebene nach der BBiG-Novellierung 2020 durch die Einführung der neuen Fortbildungsabschlüsse erhalten. Dies zeigt sich beispielsweise in der Entwicklung neuer Berufsspezialisten-Profile, die als Bausteine zur Konstruktion von Berufslaufbahnkonzepten genutzt werden können. Im nachfolgenden Abschnitt werden die diesbezüglichen Änderungen und neuen rechtlichen Rahmenbedingungen durch die BBiG-Novellierung erläutert.

3.2 Neue Rahmenbedingungen: Die BBiG-Novellierung

Zum 1. Januar 2020 wurden mit der Novellierung des BBiG und der Handwerksordnung (HwO) drei neue Fortbildungsstufen der höherqualifizierenden Berufsbildung mit den Abschlussbezeichnungen Geprüfte*r Berufsspezialist*in, Bachelor Professional und Master Professional rechtlich verankert. Diese neuen gesetzlichen Regelungen orientieren sich an der Empfehlung 159 des BIBB-Hauptausschusses. In dieser war bereits 2014 eine erste Formalisierung der drei Weiterbildungsstufen empfohlen worden, mit der Anforderungen für die drei Fortbildungsniveaus – auch im Hinblick auf Lernumfänge und die Zuordnung von Fortbildungsabschlüssen zum DQR – konkretisiert wurden (vgl. Hauptausschuss des BIBB 2014). Im Gesetz wurde neben den neuen Abschlussbezeichnungen auch ein für jede Fortbildungsstufe spezifischer Mindestlernumfang festgelegt. Zudem wurde die bisherige Bezeichnung „Aufstiegsfortbildung“ durch „höherqualifizierende Berufsbildung“ ersetzt (siehe auch Hackel in diesem Band).

Mit den einheitlichen und international anschlussfähigen Abschlussbezeichnungen soll die höherqualifizierende Berufsbildung als Marke gestärkt und in der Öffentlichkeit als attraktives Angebot wahrgenommen werden. Es soll „ein deutliches politisches und gesellschaftliches Zeichen für die Gleichwertigkeit der beruflichen Bildung gesetzt“ werden (BMBF 2019, S. 48). Dem Ziel, die Attraktivität der geregelten Weiterbil-

2 Einschränkung ist diesbezüglich allerdings zu berücksichtigen, dass die Begrifflichkeit der „Abiturientenprogramme“ in erster Linie im Handel verortet ist. Vergleichbare Programme in anderen Branchenbereichen wurden deshalb möglicherweise im Rahmen dieser Stellenanzeigenanalyse untererfasst.

dung zu erhöhen, dient auch das zum 1. August 2020 modernisierte Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG), das nunmehr – anders als zuvor – einen Förderanspruch auf jeder der im BBiG und der HwO verankerten Fortbildungsstufen sowie für Fortbildungsabschlüsse, die gleichwertig sind, vorsieht.

Bei Fortbildungsordnungen des Bundes gemäß BBiG, die vor 2020 in Kraft getreten sind, können die neuen Abschlussbezeichnungen nicht einfach rückwirkend übertragen werden, sondern müssen neu verordnet, das heißt, die Verordnungen müssen umfassend an die Regelungen des neuen BBiG angepasst werden. Meister*innen im Handwerk können demgegenüber die neuen Abschlussbezeichnungen führen und nachträglich in ihre Zeugnisse eintragen lassen – dies auch unbegrenzt rückwirkend. Eine vorherige Anpassung der Verordnung ist nicht erforderlich. Bei den Fortbildungsprüfungsregelungen der zuständigen Stellen bedarf es der Bestätigung der obersten Landesbehörde, dass die im Gesetz geregelten Voraussetzungen für eine der neuen Abschlussbezeichnungen erfüllt sind, um diese zu vergeben. Außerdem werden auch die Fachschulabschlüsse nach Länderrecht wie z. B. Techniker*innen und Erzieher*innen der höherqualifizierenden Berufsbildung zugeordnet. Die Länder haben die Möglichkeit, die neuen Abschlussbezeichnungen für ihre Abschlüsse zu nutzen.

Im Anschluss an das Inkrafttreten des novellierten BBiG wurden im Gesetz nicht geregelte, aber für die praktische Umsetzung der rechtlichen Möglichkeiten relevante, zuvor streitige Rechtsfragen geklärt. So kann eine Verordnung die Anrechnung der Prüfung auf der Fortbildungsstufe 1 auf die Prüfung der Fortbildungsstufe 2 regeln. Folglich braucht ein*e Berufsspezialist*in die in der Abschlussprüfung bereits nachgewiesene fachliche Kompetenz – anders als eine Person, die direkt die Prüfung auf Fortbildungsstufe 2 anstrebt – nicht mehr in der Prüfung nachzuweisen, wenn die Verordnung dies vorsieht. Solche Anrechnungsmöglichkeiten vereinfachen die Konstruktion von Berufslaufbahnkonzepten, die Berufsspezialisten-Fortbildungen als integralen Bestandteil vorsehen. Eine Reihe von sich daraus ergebenden weiterführenden, gestaltungsbezogenen Fragen sind u. a. Gegenstand einer bis 2025 laufenden Untersuchung zu industrienahen kaufmännischen Fortbildungsordnungen. Ausgewählte Forschungsergebnisse werden nachfolgend dargestellt und diskutiert.

4 Neue Gestaltungsmöglichkeiten und offene Fragen: Das Beispiel industrienaher kaufmännischer Fortbildungen

Zur beruflichen Weiterbildung für dual ausgebildete Fachkräfte im industrienahen kaufmännischen Bereich stehen derzeit vielfältige, bundeseinheitlich geregelte Fortbildungen zur Verfügung (vgl. hierzu auch Abb. 1). Hierzu gehören einerseits Abschlüsse für einen spezifischen Fachbereich wie z. B. der Abschluss „Geprüfte*r Fachwirt*in für Marketing – Bachelor Professional in Marketing“ und andererseits eher generalistisch angelegte Fortbildungen wie die nachfolgend ausführlicher betrachteten Fortbildungen „Geprüfte*r Industriefachwirt*in“, „Geprüfte*r Wirtschaftsfachwirt*in“, „Geprüfte*r Fachwirt*in für Büro- und Projektorganisation“ sowie „Geprüfte*r Technische*r Fach-

wirt*in“. Außer der letztgenannten Fortbildung wurden diese Abschlüsse insbesondere für Fachkräfte mit kaufmännischer Berufsausbildung entwickelt. Im Vergleich zu beruflich Qualifizierten aus dem gewerblich-technischen und dem handwerklichen Sektor ist für diese kaufmännisch ausgebildete Zielgruppe ein höherer Anteil an (Fach-)Hochschulzugangsberechtigten charakteristisch (vgl. Jordanski et al. 2024). Dementsprechend stehen vielen Fachkräften im weiteren Erwerbsverlauf neben beruflichen Formen der Fortbildung auch akademische Weiterbildungsmöglichkeiten offen, wodurch sich in stärkerem Maße Wahlmöglichkeiten zwischen unterschiedlichen Qualifizierungswegen ergeben. Dementsprechend könnte es hier eher zu einer „Konkurrenzsituation“ zwischen beruflichen und akademischen Weiterbildungsmöglichkeiten kommen.

Unter den drei zuvor genannten Fortbildungen mit kaufmännisch ausgebildeter Zielgruppe, insbesondere unter Industriefachwirt*innen und Wirtschaftsfachwirt*innen, existieren bis zu einem gewissen Maß inhaltliche Überschneidungen. Sonderauswertungen der DIHK-Absolventenbefragung 2022 verdeutlichen diesbezüglich jedoch branchenbezogene Unterschiede zwischen den Zielgruppen mit einem stärkeren industriebezogenen Fokus (produzierendes Gewerbe) bei Industriefachwirt*innen und einer breiten, viele Wirtschaftssektoren betreffenden Rekrutierungsbasis bei Wirtschaftsfachwirt*innen (vgl. Jordanski et al. 2023). Der Abschluss zum/zur „Geprüften Technischen Fachwirt*in“ richtet sich hingegen sowohl an kaufmännische als auch gewerblich-technische Fachkräfte.

4.1 Entwicklung eines neuen Berufslaufbahnkonzepts

Vor dem Hintergrund neuer Gestaltungsmöglichkeiten im Zuge der BBiG-Novellierung gab es seitens der für die inhaltliche Konzeption und Ausgestaltung von bundeseinheitlich geregelten Fortbildungen federführenden Spitzenorganisationen der Sozial- und Wirtschaftspartner Überlegungen, die zuvor genannten vier generalistisch angelegten Fortbildungen umfassend zu modernisieren. Ziel ist, ein zukunftsorientiertes und transparentes Fortbildungssystem im Rahmen eines Laufbahnkonzepts zu entwickeln, das die berufliche Kompetenzentwicklung für den industrienahen kaufmännischen Bereich in seiner Komplexität abbildet und fördert. Als Vorüberlegung wurde ein mögliches Fortbildungskonzept mit ineinandergreifenden Abschlüssen erarbeitet, bei dem verschiedene Profile für die erste Fortbildungsstufe des/der Berufsspezialisten/-in und eine gemeinsame zweite Fortbildungsstufe zum Bachelor Professional vorgesehen sind.³ Dabei sollen die Abschlüsse der ersten Fortbildungsstufe auf die zweite Fortbildungsstufe angerechnet werden können. Um Fragen zu Bedarf, Nachfrage und Bewertung des angedachten Konzeptes aus betrieblicher Sicht zu beantworten, wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) eine Voruntersuchung durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) durchgeführt. In einem mehrstufigen Forschungsdesign, bestehend aus Literatur-, Sekundärdaten- und Dokumentenanalyse sowie qualitativer und quantitativer Befragung von Ex-

3 Exemplarisch für die dritte Fortbildungsstufe sind insbesondere die in Abbildung 1 dargestellten Fortbildungen zum/zur Betriebswirt*in zu nennen.

pert*innen, personalverantwortlichen Personen in Betrieben und Absolvierenden, werden neben einer Bedarfserhebung u. a. auch Informationen zu betrieblichen Qualifizierungsstrategien und Berufslaufbahnkonzepten erfasst. Im nachfolgenden Kapitel werden Auswertungen zur qualitativen Befragung von 22 Personal- und Fachverantwortlichen aus zehn verschiedenen Branchen im kaufmännischen Bereich dargestellt.⁴ Diese Ergebnisse werden punktuell durch erste Ergebnisse aus den quantitativen Betriebs- und Absolvierendenbefragungen ergänzt.⁵ Im Fokus stehen dabei Ergebnisse zur angedachten Integration von Fortbildungen der ersten Fortbildungsstufe in ein Berufslaufbahnkonzept.

4.2 Integration von Berufsspezialist*innen in Berufslaufbahnkonzepte: Was denkt die betriebliche Praxis?

Erkenntnisse der quantitativen Erhebung lassen darauf schließen, dass der betriebliche Bedarf für geprüfte Berufsspezialist*innen gegenwärtig begrenzt ist. Dies liegt u. a. daran, dass nur ein kleinerer Teil der befragten Unternehmen angibt, über geeignete Positionen zu verfügen. Die qualitative Befragung von Personal- und Fachverantwortlichen im industrienahen kaufmännischen Bereich liefert für diesen Befund differenziertere Hintergrundinformationen. Ein wichtiger Grund für den geringen Spezialisten-Bedarf in den befragten klein- und mittelständischen Unternehmen (KMU) scheint die begrenzte Anzahl an Hierarchieebenen zu sein. Demnach finden sich deutlich seltener Positionen unterhalb der Führungsebene, die eine fachliche Spezialisierung voraussetzen. Hier folgt in der Hierarchie auf die einfache Sachbearbeitung überwiegend direkt die mittlere Führungskraft. Auch entgeltsystematisch werden hier seltener Zwischenstufen berücksichtigt.

In den befragten Großunternehmen sind die Beschäftigungsmöglichkeiten deutlich breiter aufgestellt. Aber auch hier ist nicht immer ein Bedarf für kaufmännische Spezialist*innen vorhanden. Selbst bei Bindung an einen Tarifvertrag, der ein Spezialisten-Niveau berücksichtigt, lässt sich nicht automatisch ein entsprechender Bedarf ableiten. Unabhängig von der Betriebsgröße wird über alle Interviews hinweg betont, dass weitaus mehr Fachkräfte benötigt werden, als auf dem Arbeitsmarkt verfügbar sind, um „das Tagesgeschäft am Laufen“ zu halten. Neben der Größe der Unternehmen sind auch Unterschiede zwischen beruflichen Sektoren von Bedeutung. So besteht ein deutlich höherer Bedarf an Spezialist*innen im gewerblich-technischen als im kaufmännischen Sektor.

Hinsichtlich der Relevanz einer formalen Qualifizierung zu geprüften Berufsspezialist*innen für die kaufmännischen Fachbereiche wird bei den Befragten zwischen Unternehmensbedarfen einerseits und einem möglichen Bedarf der Beschäftigten andererseits unterschieden. Wie zuvor dargestellt, wird der betriebliche Bedarf überwie-

4 Anhand von qualitativen, leitfadengestützten Interviews wurden Personalverantwortliche und operative Fachkräfte im Zeitraum von Juni bis Oktober 2023 in den Branchen Automobilindustrie, Chemie/Pharmazie, Druck und Medien, Elektronik, Energie, Großhandel, Kunststoffverarbeitung, Maschinenbau, Metall sowie Transport und Logistik befragt. Die Branchenauswahl erfolgte auf Basis von Vorauswertungen einer DIHK-Absolventenbefragung. Die Interviews wurden vollständig transkribiert und mithilfe der Software MAXQDA kodiert.

5 Onlinebefragung von Unternehmen (n = 225) sowie Onlinebefragung von Absolvierenden vier geregelter kaufmännischer Fortbildungen (n = 900).

gend geringer eingeschätzt. Begründet wird dies auch damit, dass zielgerichtete innerbetriebliche Personalentwicklungsmaßnahmen aufgrund von Passgenauigkeit und zugunsten der Beschäftigtenbindung bevorzugt werden. Qualifizierungen für solche Positionen erfolgen vorrangig über praxisnahe, informelle Entwicklungsmöglichkeiten wie „Training on the Job“ und „Inhouse-Schulungen“. Inhaltlich geht es dabei insbesondere um Befähigung zu Tätigkeiten der gehobenen Sachbearbeitung bzw. Haupt-sachbearbeitung, z. B. in Servicefunktionen bei Controlling oder im Einkauf, in selten-eren Fällen auch für Teamleitungsfunktionen.⁶

Ein Teil der Befragten erachtet allerdings die Möglichkeit einer Fortbildungsprü-fung auf der ersten Stufe der höherqualifizierenden Berufsbildung zu geprüften Be-rufsspezialist*innen als vorteilhaft für die Beschäftigten. Insbesondere die Zweistufig-keit und Anrechenbarkeit auf die Fortbildungsprüfung des Bachelor Professionals wird positiv eingeschätzt, da sich Fachkräfte dadurch einer niedrigeren Einstiegshürde für eine angestrebte Fortbildung gegenübersehen und weil sie diese als Ausstiegs-option mit formalem Abschluss nutzen können, wenn der angestrebte Abschluss zum Bachelor Professional nicht erreicht wird. Auch wird die erste Stufe der höherqualifi-zierenden Berufsbildung mitunter als hilfreicher „Zwischenschritt“ für Personen gewertet, die schon seit längerer Zeit keine Lernprozesse mehr durchlaufen haben. Dabei zeigt sich, dass die Qualifikation „Geprüfte*r Berufsspezialist*in“ im Rahmen von Berufslaufbahnkonzepten insbesondere für die Gruppe der Schulabsolvent*innen ohne Hochschulzugangsberechtigung relevant sein könnte.

Unabhängig von der Bewertung der Fortbildungsabschlüsse der geprüften Be-rufsspezialist*innen sehen die meisten der befragten Expert*innen den Bachelor-Pro-fessional-Abschluss als das zu präferierende Ziel an. Hierbei wird zum einen auf den betrieblichen Bedarf und zum anderen auf positive Erfahrungen mit den bestehenden Fachwirte-Fortbildungen verwiesen. Dies gilt in erster Linie für solche Unternehmen, in denen nichtakademische formale Fortbildungen eine Bedeutung haben. Häufig spiele in Fällen, in denen ein genereller Bedarf an Höherqualifizierung geäußert wird, die Konkurrenz der beruflichen zur akademischen Qualifizierung eine Rolle. Dies kommt allerdings erst auf der mittleren Führungsebene, d. h. dem DQR-Niveau 6 bzw. der zweiten Fortbildungsstufe der höherqualifizierenden Berufsbildung, zum Tragen. Für Tätigkeiten auf Spezialistenniveau spielen akademische Qualifizierungswege hin-gegen kaum eine Rolle.

5 Berufslaufbahnkonzepte in industrienahen kaufmännischen Fortbildungen: Potenziale, Limitationen und offene Fragen

Die zuvor dargestellten Ergebnisse zeigen sowohl Potenziale als auch Limitationen für ein umfassendes Berufslaufbahnkonzept, durch das neue Gestaltungsmöglichkeiten

6 Diese Befunde werden durch Ergebnisse der quantitativen Betriebsbefragung bestätigt.

auf Grundlage der BBiG-Novellierung genutzt werden können. *Potenziale* eines solchen Laufbahnkonzepts existieren insbesondere für Unternehmen, die ihre kaufmännischen Fachkräfte weder ausschließlich „on the Job“ weiterqualifizieren möchten noch Programme oder Unterstützungsmöglichkeiten für akademische Qualifizierungsmöglichkeiten anbieten. Die Zweistufigkeit eines Konzepts, das Fortbildungen der ersten und zweiten Fortbildungsstufe sinnvoll miteinander verzahnt, kann einerseits potenzielle Absolvent*innen in stärkerem Maße zur beruflichen Fortbildung motivieren. Dies gilt z. B. dann, wenn der direkte Schritt zur bisherigen Fachwirte- bzw. Bachelor-Professional-Prüfung zu groß erscheint. Zugleich bietet diese zweistufige Option sowohl mit Blick auf inhaltliche Spezialisierungsmöglichkeiten als auch für den individuellen Karriereweg von Fachkräften eine größere Gestaltungsfreiheit und Flexibilität.

Limitationen liegen zum einen im betrieblichen Bedarf, der eine wichtige Voraussetzung für die Akzeptanz und Relevanz eines solchen Konzepts darstellt. So existieren nicht in allen Betrieben entsprechende Arbeitsplätze und Positionen für Berufsspezialist*innen. Darüber hinaus wurden bei Interviews in mehreren Unternehmen alternative Qualifizierungsstrategien genannt: Häufig werden zur Bedarfsdeckung betriebsinterne Schulungsmaßnahmen und „Training on the Job“ genutzt. Hier stehen vor allem betriebsbezogene Qualifizierungsbedarfe im Vordergrund. Bildungsbedarfen, die über das Niveau von Berufsspezialist*innen hinausgehen, wird oftmals in Form von akademischen Qualifizierungsangeboten, z. B. berufsbegleitenden Studiengängen, begegnet, die in erster Linie Beschäftigten mit (Fach-)Hochschulzugangsberechtigung zugänglich sind. Andere Limitationen im Hinblick auf die neuen Fortbildungskonzepte sind in der Vielfalt und damit verbundenen Unübersichtlichkeit des Weiterbildungsmarktes zu sehen. Dieser bietet eine Vielzahl an Angeboten und Möglichkeiten, die im industrienahen kaufmännischen Bereich miteinander konkurrieren und deren jeweilige Relevanz für die Zielerreichung schwer einzuschätzen ist.

Offene Fragen adressiert in vielerlei Hinsicht die Nachfrageseite potenzieller Absolvent*innen von Berufslaufbahnkonzepten. Diesbezüglich ist eine zentrale Frage, als wie attraktiv berufliche Laufbahnkonzepte im Allgemeinen und die Abschlüsse zum/zur Berufsspezialisten/-in im Speziellen wahrgenommen werden. Mit wachsendem Bedarf an qualifizierten Fachkräften orientieren sich Unternehmen, so die bisherigen Untersuchungsergebnisse, verstärkt an den Bedürfnissen der Beschäftigten. Das Aufzeigen von beruflichen Karrieremöglichkeiten mit einer entsprechenden betrieblichen Unterstützung stellt dabei einen wichtigen Baustein dar, um sich als attraktiver Arbeitgeber zu präsentieren. Erste quantitative Befragungsergebnisse einer Absolvierendenbefragung zeigen, dass der Fortbildungsabschluss zum/zur geprüften Berufsspezialisten/-in derzeit noch relativ unbekannt ist (siehe hierzu auch Peitz/Getz/Ertl in diesem Band). Bei weiterführenden Analysen zu Laufbahnkonzepten und deren Gestaltung sollte deshalb ein stärkerer Fokus auf die Bedarfe von potenziellen Absolvent*innen gerichtet werden.

Literatur

- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (1998): Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 31 (3), S. 461–472. Online unter: https://doku.iab.de/mittab/1998/1998_3_MittAB_Baethge_Baethge-Kinsky.pdf (Stand: 17.04.2025).
- Becker, M. (2011): Berufslaufbahnkonzepte im Handwerk und Karriereoptionen. In: *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 26*, S. 1–15. Online unter: https://www.bwpat.de/ht2011/ws26/becker_ws26-ht2011.pdf (Stand: 17.04.2025).
- Born, V. (2012): Das Berufslaufbahnkonzept im Handwerk. Perspektiven für die Weiterentwicklung eines Strukturmodells. In: *BWP*, 41 (4), S. 45–48.
- Bosch, G. (2022): Konkurrenz zwischen akademisch und beruflich Qualifizierten – Mythos oder Realität? In: Annen, S./Maier, T. (Hrsg.): *Akademisierung, Hybridqualifikationen und Fachkräftebedarf. Ist die Konkurrenz zwischen akademisch und beruflich Qualifizierten Mythos oder Realität?* Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 25–42.
- Bürgi, R./Gonon, P. (2022): Gewandelte Governance und stabile Grundüberzeugungen in der Schweizer Berufsbildung – eine historisch-institutionalistische Perspektive. In: Alke, M./Feld, T. C. (Hrsg.): *Steuerung von Bildungseinrichtungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 127–150.
- Dobischat, R./Schäfer, A./Schmidt, C./Wahle, M./Walter, M. (2016): Berufslaufbahnkonzepte: Instrumente zur Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems? In: Seifried, J./Seeber, S./Ziegler, B. (Hrsg.): *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2016*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 59–72.
- Elsholz, U./Neu, A./Jaich, R. (2017): Stellenwert und Zukunft beruflicher Aus- und Fortbildungsprofile. Veränderungen infolge der Akademisierung aus Unternehmenssicht. In: *BWP*, 46 (5), S. 28–31.
- Elsner, M./Teliëps, J. (2016): Kaufmännisches Berufslaufbahnkonzept im Handwerk neu austariert. In: *BWP*, 45 (4), S. 56–57.
- Esser, F. H. (2016): „Digitale Transformation der Arbeitswelt und deren Folgen“ – Vortrag bei Tagung des Bundesverbands Deutscher Stiftungen. Online unter: https://www.stiftungen.org/fileadmin/stiftungen_org/Verband/Was_wir_tun/Veranstaltungen/AK-Bildung/2016/Esser-Digitale-Transformation-Arbeitswelt.pdf (Stand: 04.09.2023).
- Esser, F. H. (2023): Transformation ist eine weltweite Herausforderung für die berufliche Bildung. Pressemitteilung: Keynote auf BILT-Regionalkonferenz Asien-Pazifik in Singapur. Online unter: https://www.bibb.de/de/pressemitteilung_177312.php (Stand: 04.09.2023).

- Geissler, K. A./Kutscha, G. (1992): Modernisierung der Berufsbildung. Paradoxien zwischen Entberuflichung und neuer Beruflichkeit. In: Benner, D./Lenzen, D./Otto, H.-U. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.–18. März 1992 in der Freien Universität Berlin (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 29). Weinheim, Basel: Beltz, S. 320–325.
- Georg, W. (1998): Die Modernität des Unmodernen. Anmerkungen zur Diskussion um die Erosion der Beruflichkeit und die Zukunft des dualen Systems. In: Schütte, F./Uhe, E. (Hrsg.): Die Modernität des Unmodernen: das deutsche System der Berufsausbildung zwischen Krise und Akzeptanz. Festschrift für Wolf-Dietrich Greinert zum 60. Geburtstag. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 177–198.
- Harney, K./Weischet, M./Geselbracht, S. (1999): Der Beruf als Input der Weiterbildung. In: Harney, K./Tenorth, H.-E. (Hg.): Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 40). Weinheim, Basel: Beltz, S. 273–288.
- Hauptausschuss des BIBB (2014): HA-Empfehlung 159 vom 12. März 2014: Eckpunkte zur Struktur und Qualitätssicherung der beruflichen Fortbildung nach BBiG und HwO. Online unter: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA159.pdf> (Stand: 17.03.2025).
- HDE (2020): Abiturientenprogramme im Handel. Zur Führungskraft in drei Jahren. Online unter: <https://einzelhandel.de/abiturientenprogramme#:~:text=DasEr%20reichen%20des%20Fortbildungsabschlusses%20ist,gute%20Alternative%20zum%20Studium%20dar> (Stand: 17.03.2025).
- Jordanski, G. et al. (2023): Erste Sitzung des Fachbeirates „Voruntersuchung zu industrienahe kaufmännischen Fortbildungsordnungen“, 2. Juni 2023. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, unveröffentlichte Präsentation.
- Jordanski, G. et al. (2024): Dritte Sitzung des Fachbeirates „Voruntersuchung zu industrienahe kaufmännischen Fortbildungsordnungen“, 8. Oktober 2024. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, unveröffentlichte Präsentation.
- Meyer, R./Baumhauer, M. (2022): Akademisierung jenseits von Beruflichkeit: Be- und Entgrenzungen beruflicher Bildungswege. Eine Analyse am Beispiel berufsbegleitender Studiengänge im MINT-Sektor. In: Annen, S./Maier, T. (Hrsg.): Akademisierung, Hybridqualifikationen und Fachkräftebedarf. Ist die Konkurrenz zwischen akademisch und beruflich Qualifizierten Mythos oder Realität? Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 206–219.
- Mottweiler, H./Annen, S. (2022): Alternative Modelle zur Fachkräftesicherung?: Abiturientenprogramme, duale Studiengänge und Trainee-Programme in ausgewählten kaufmännischen Berufsbereichen. In: Bellmann, L./Ertl, H./Gerhards, C./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Betriebliche Berufsbildungsforschung (ZBW – Beiheft 32). Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 75–96.
- Neu, A. (2021): Höhere beruflich-betriebliche Bildung – Entwicklung, Durchführung und Attraktivität am Beispiel der Abiturientenprogramme. Bielefeld: wbv.

- Rulands, H. (2009): Flexibilisierung und Differenzierung in der Berufsausbildung. In: Pilz, M. (Hrsg.): Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich. Bielefeld: Bertelsmann, S. 35–58.
- Winnige, S./Helmrich, R. (2021): Abiturientenprogramme. Eine Alternative zum (dualen) Studium für Abiturientinnen und Abiturienten. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Online unter: https://www.bibb.de/dienst/publikationen/en/16959?referrer=/dienst/publikationen/en/suche?publication_search_result_voe%255BfreeTextSearch%255D%3D_author:594%26publication_search_result_voe%255BentriesPerPage%255D%3D10%26publication_search_result_voe%255Bsorting%255D%3Dnewest_desc (Stand: 26.04.2025).
- Wolter, A. (2022): Führt die Hochschulexpansion zur Erosion der beruflichen Bildung? Eine bildungsstatistische Analyse zur Akademisierungsdebatte in Deutschland. In: Annen, S./Maier, T. (Hrsg.): Akademisierung, Hybridqualifikationen und Fachkräftebedarf. Ist die Konkurrenz zwischen akademisch und beruflich Qualifizierten Mythos oder Realität? Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 43–71.

Es ist noch kein Berufsspezialist vom Himmel gefallen – Ergebnisse aus der projektbasierten Entwicklungsarbeit zur Verbesserung der Durchlässigkeit durch innovative Fortbildungen auf der ersten Fortbildungsstufe

NINA-MADELEINE PEITZ, LAURA GETZ UND HUBERT ERTL

Zusammenfassung

Mittels einer Multi-Case-Study zu fünf Projekten des bundesweiten Programms InnoVET wird untersucht, wie innovative Aufstiegsfortbildungen auf der DQR-Stufe 5 zu einer durchlässigeren Berufsbildung gestaltet und Ergebnisse transferiert werden können. Es wird analysiert, wie Kooperation im Verbund bei der Entwicklung der Fortbildung zum/zur Geprüften Berufsspezialisten/-in (GBS) und der Ergebnistransfer aus der Perspektive von Projektbeteiligten gestaltet und wahrgenommen werden. Es zeigt sich, dass die Fortbildung als wichtig und wirkungsvoll eingeschätzt, als Brücke zwischen beruflicher und akademischer Bildung angesehen wird und individuelle Weiterbildungsmöglichkeiten bietet. Dennoch ist sie bislang wenig bekannt und genutzt. Die Förderung verschiedener GBS-Ausrichtungen, Marketing-/Transferstrategien in Industrie und Handwerk sowie die Arbeit an einer Markenbildung werden betont.

Schlagwörter: Geprüfte*r Berufsspezialist*in; Berufsbildungsinnovationen; Durchlässigkeit; Berufslaufbahnkonzepte; InnoVET

Summary

This multi-case study involves five projects from the nationwide InnoVET programme investigating how innovative advanced training courses at DQR (German Qualification Framework) level 5 are designed to make vocational education and training (VET) more permeable and how results are transferred. It analyses the cooperation within the project network, developing training for the certified vocational specialist (GBS), and how results are transferred and perceived by project participants from research and practice. The cases show that further training is seen as important and effective, connecting VET and academic education, and offering further individual training opportu-

nities. Despite its potential, GBS is not well known and often overlooked. The promotion of GBS, marketing and transfer strategies in industry and the skilled trades, and work on branding are emphasised in this article.

Keywords: certified vocational specialist; innovations in VET; permeability in VET; career trajectories; InnoVET

1 Einleitung

Die sich aktuell schnell wandelnde Arbeitswelt mit veränderten Arbeits- und Geschäftsprozessen hat für Betriebe und Institutionen zur Folge, dass der Bedarf nach Spezialisierung von Tätigkeiten in bestehenden Berufen steigt. Ausgelöst wird dies durch die digitale und sozioökologische Transformation (vgl. Ertl et al. 2023). Der gesellschaftliche Strukturwandel in Richtung Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft ist ein weiterer Treiber gestiegener Qualifikationsanforderungen (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2013). Eine entsprechende Anforderung an die Berufsbildung ist es, auf den Bedarf nach Spezialisierung zu reagieren und den Weiterbildungsmarkt auszuweiten. Hierdurch sollen bereits Erwerbstätigen sowie jungen Erwachsenen zu Beginn ihrer beruflichen Laufbahn individuelle, flexible Wege der beruflichen Entwicklung aufgezeigt werden, die inhaltlich die o. g. Herausforderungen aufgreifen und früh formale Perspektiven erklären. Ein Schlüsselwort ist in diesem Zusammenhang die angestrebte Durchlässigkeit der beruflichen Bildung (vgl. BIBB 2020). Sie ermöglicht es, individuelle Bildungs- und Karrierewege flexibler zu gestalten, sie fördert die Anpassungsfähigkeit der Arbeitskräfte an sich verändernde Arbeitsmarktanforderungen und sie unterstützt die gesellschaftliche Integration durch Chancengleichheit. Die berufliche Fortbildung, über deren Potenziale und Angebotsvielfalt die Mehrheit der Bevölkerung keine bis wenige Kenntnisse besitzt (vgl. Flake et al. 2016), gewinnt als Teil der höheren Berufsbildung damit an Bedeutung.

Der Beitrag soll zu dieser Diskussion beitragen und das Forschungsfeld der Aufstiegsfortbildungen am Beispiel innovativer Fortbildungen zum/zur Geprüften Berufsspezialisten/-in (kurz: GBS) sichtbar machen und weiterentwickeln. Er thematisiert mittels einer Multi-Case-Study anhand der beispielhaften Betrachtung von Projekten im bundesweiten InnoVET-Programm (vgl. BMBF 2021) aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen in der höherqualifizierenden Berufsbildung. Die fokussierten Projekte entwickeln und erproben ein neues Fortbildungskonzept zum/zur GBS.

Die Analyse wird von folgenden Fragen, die Projektaktiven aus Forschung und Praxis mit verschiedenen Rollen innerhalb des Projekts gestellt wurden, geleitet:

1. Wie trägt die Fortbildung zum/zur GBS zur Verbesserung der Durchlässigkeit bei?
2. Welche Rolle spielt für die Akteur*innen aus Forschung und Praxis der Transfer aktuell im Projekt? Was soll transferiert werden, damit die Fortbildung nutzbar wird?

3. Wie schätzen die Akteur*innen die bildungspolitische Weiterentwicklung des/der GBS ein? Welchen Stellenwert wird die höherqualifizierende Berufsbildung im deutschen Bildungssystem oder auch in anderen nationalen Bildungssystemen zukünftig haben?

In den folgenden Kapiteln 2 und 3 werden zunächst theoretische Überlegungen sowie das methodische Vorgehen geschildert. Anschließend werden Ergebnisse aus den Fallstudien vorgestellt. Schließlich werden die Ergebnisse unter Rückbezug auf die Chancen und Herausforderungen von Durchlässigkeit und Transfer in der beruflichen Bildung eingeordnet.

2 Theoretische Überlegungen zu Durchlässigkeit und Transfer im Rahmen der InnoVET-Begleitforschung

Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung lässt sich formell sowohl durch Zugänge zu sowie durch Übergänge im beruflichen Bildungssystem veranschaulichen (vgl. Weber 2012). Ebenso umfasst sie moderne, innovative und flexible Lern- und Karrierewege für Individuen (vgl. Ertl/Hemkes 2019).

Durchlässigkeit ist aus mehreren Gründen entscheidend (vgl. Abbildung 1). Der Arbeitsmarkt verändert sich durch technologische Entwicklungen und Globalisierung. Flexible Bildungs- und Karrierewege ermöglichen es Fachkräften, sich kontinuierlich weiterzubilden und ihre Qualifikationen an aktuelle Anforderungen anzupassen. Dies hilft, die Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten, Arbeitslosigkeit zu vermeiden und den Fachkräftemangel zu reduzieren. Flexibilität fördert das Konzept des lebenslangen Lernens. Mithilfe neuer Berufslaufbahnkonzepte (BLK) können sich Berufstätige kontinuierlich weiterbilden und neue Qualifikationen erwerben, ohne ihre berufliche Laufbahn unterbrechen zu müssen (vgl. Dobischat et al. 2016). Dies trägt zur persönlichen und beruflichen Entwicklung bei und erhöht die Chancen auf beruflichen Aufstieg (vgl. Hall 2014). Durchlässigkeit schafft Möglichkeiten, unabhängig von Bildungshintergrund oder sozialer Herkunft. Dies fördert die soziale Mobilität und verringert soziale Ungleichheiten (vgl. Frommberger 2009).¹ Neue und flexible Lern- und Karrierewege ermutigen Fachkräfte, sich in verschiedenen Bereichen interdisziplinär weiterzubilden (vgl. Backes-Gellner/Pfister 2019). Dies fördert Innovation und Kreativität, da unterschiedliche Perspektiven und Fähigkeiten in die Arbeit eingebracht werden können. Durch die Einführung flexibler Lern- und Karrierewege wird die berufliche Bildung attraktiver für junge Menschen und Fachkräfte (vgl. BWP 2014; Brahm et al. 2022). Dies ist insbesondere deshalb von Relevanz, weil vor dem Hintergrund einer steigenden Akademisierung und eines Mangels an Fortbildungsangeboten die Gefahr eines Attraktivitätsverlustes beruflicher Bildung besteht.

¹ Wenngleich zu berücksichtigen ist, dass der Bildungshintergrund, die soziale Herkunft sowie weitere Ungleichheitsfaktoren sich auch negativ auf die Inanspruchnahme durchlässiger Bildungsangebote auswirken können (vgl. Euler 2024a).

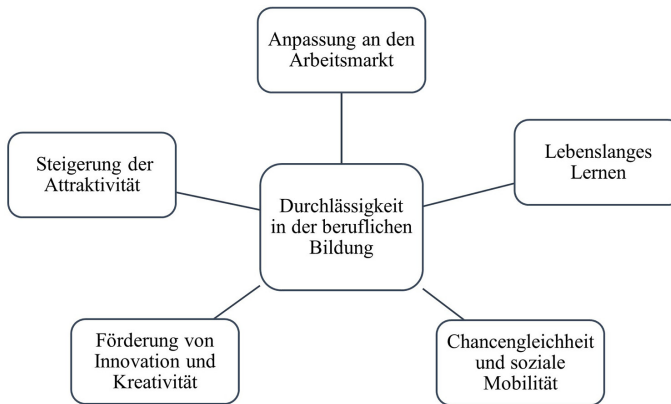


Abbildung 1: Relevanzfaktoren von Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung (Quelle: Eigene Darstellung)

Ein Programm, mit dem gezielt auf die aktuellen Bedarfe des Arbeitsmarktes reagiert und neue Bildungsansätze untersucht werden, ist das Innovationsprogramm InnoVET („Zukunft gestalten – Innovationen für eine exzellente berufliche Bildung“) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (vgl. BMBF 2021). Mit diesem Programm werden Innovationen in der Berufsbildung unterstützt, indem auf betriebliche Bedarfe reagiert und die Forschung mit der Praxis gemeinsam integrativ vernetzt an Qualifizierungskonzepten und Lernortkooperationen arbeitet, die sich mehrheitlich mit der digitalen Transformation befassen. Im Rahmen dieses InnoVET-Programms wird u. a. die Entwicklung von Fortbildungen zum/zur Geprüften Berufsspezialisten/-in (GBS) von unterschiedlichen Verbundpartnern umgesetzt. Die Fortbildung zum/zur GBS soll die Lücke zwischen den DQR-Stufen 3 und 4 (Ausbildungsabschlüsse) sowie 6 und 7 (Bachelor Professional/Master Professional/Meister-Abschluss) füllen. Sie ermöglicht einen beruflichen Aufstieg direkt nach der Berufsausbildung, ohne das Berufsbildungssystem verlassen zu müssen. Die Fortbildung ist derzeit allerdings noch wenig bekannt und ihr Image ausbaufähig. Sie sei nach Wilbers (2023a, S. 39 f.) systemisch, bildungspolitisch und in der Bildungspraxis bislang „nicht angekommen“ und BLK zeigten sich in ihrer Konstruktion nach wie vor vage. Aus diesem Grund sind der Transfer der Neuerung des GBS in die Breite und seine nachhaltige Implementierung entscheidend.

Untersuchungen zeigen, dass das Verständnis des Begriffs „Transfer“ stark variiert (vgl. Daniel-Söltenfuß et al. 2022). Vier Transferstrategien wurden identifiziert: Transport eines Transfergegenstands, Austausch über Erfahrungen, Transparenz durch Veröffentlichung und Lernen zur Weiterentwicklung (vgl. Daniel-Söltenfuß 2024).

Um Grundlagen für nachhaltige Translationsprozesse zu erarbeiten, wurde eine Begleitforschung auf Programmebene am Beispiel von InnoVET eingerichtet (vgl. Ertl/Peitz 2022). Neben zwei hochschulischen Forschungspartnern der InnoVET-Begleitforschung (Innovationsgegenstand – vgl. auch den Beitrag von Petzold-Rudolph et al. in diesem Band – sowie Innovations- und Transferprozess) fokussiert das Forschungsteam am BIBB u. a. das Zusammenwirken zwischen Forschung und Praxis beim Innovationsprozess neuer beruflicher Fortbildungen.

Die integrative Vernetzung von Bildungsakteur*innen aus Forschung und Praxis spielt eine zentrale Rolle bei der Entwicklung und Implementierung der Fortbildung zum/zur GBS, fördert die Durchlässigkeit der beruflichen Bildung und verbessert kontinuierlich die Bildungsangebote (vgl. Pätzold 2011; Bednarz et al. 2023). Die vorliegende Analyse fokussiert auf die Partizipation (vgl. Rüschoff/Velten 2021) und Ko-Konstruktion (vgl. Kerres et al. 2022) von Wissenschaft und Praxis zur Schaffung nachhaltiger Fortbildungen. Forschende bringen theoretische Erkenntnisse und aktuelle Trends ein, während Praktiker*innen praxisrelevante Probleme und Bedürfnisse adressieren, was praxisnahe und marktgerechte Fortbildungsinhalte ermöglicht (vgl. Euler 2024b; Munders/Spoden 2022; Sloane 2018). Gegenseitige Offenheit, Akzeptanz und die Schaffung von Feedback-Schleifen sind wesentlich für die kontinuierliche Evaluation und Anpassung des Prozesses (vgl. Sloane 2018; Wilbers 2023b; Ertl et al. 2023). Die Zusammenarbeit von Bildungsinstitutionen, Unternehmen und Verbänden stärkt die Durchlässigkeit des Bildungssystems durch die Anerkennung informeller Lernerfahrungen und deren Integration in formale Qualifikationen.

3 Methodische Vorgehensweise

3.1 Ansatz und Fallauswahl

Der angewandte Multi-Fallstudienansatz zählt zu den explikativen Forschungsstrategien, was den Einsatz und die Kombination verschiedener Methoden erfordert (vgl. Eisenhardt/Graebner 2007). Untersucht wird die im Zentrum stehende komplexe Funktionseinheit in ihrem natürlichen Kontext. Die fünf ausgewählten Fälle (vgl. Tabelle 1) entwickeln Fortbildungen zum/zur GBS, zeigen jedoch unterschiedliche Verbundkonstellationen, Interessen, Zielsetzungen, Transferfelder und -maßnahmen sowie thematische und regionale Variationen. Die Projektleitung von Fall 1 kommt aus der Wissenschaft, die der Fälle 2 bis 5 aus der Praxis.

- **Fall 1:** Fokus auf Digitale Transformation in der Industrie (Industriekaufmann/-frau, Industriemechaniker/-in, Mechatroniker/-in) in Bayern (Metropolregion Nürnberg).
- **Fall 2:** Fokus auf Land- und Baumaschinentechnik, digitaler Wandel und Automatisierung in Niedersachsen und Baden-Württemberg.
- **Fall 3:** Integration von KI, Datenmanagement und Datenanalyse in die höhere Berufsbildung, branchenübergreifend in Baden-Württemberg (Karlsruhe, Reutlingen, Stuttgart).
- **Fall 4:** Verbesserung der Aus- und Weiterbildung in der chemischen und pharmazeutischen Industrie in Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen, Berlin-Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern.
- **Fall 5:** Modernisierung der Verkehrs-/Transportbranche in Rheinland (Nordrhein-Westfalen) und Rhein-Main-Neckar (Hessen/BW) durch eine „triale“ Kooperation und wechselseitige Anerkennung von Bildungsleistungen.

Die in diesem Beitrag untersuchten Projekte entwickeln inhaltlich unterschiedlich ausgerichtete Fortbildungsabschlüsse, wie in Tabelle 1 veranschaulicht:

Tabelle 1: Untersuchte Projekte 1–5 und ihre entwickelten Fortbildungen zum/zur Geprüften Berufsspezialisten/-in (GBS) (Quelle: Eigene Darstellung)

Fall 1	GBS für Industrielle Transformation (Industrie- und Handelskammer (IHK))
Fall 2	GBS für Land- und Baumaschinen-Mechatronik (Handwerkskammer (HWK))
Fall 3	GBS für Industrielle Teilereinigung (IHK) GBS für Chromatografie und Spektroskopie (IHK) GBS für Anlagen- und Arbeitssicherheit (IHK) (weitere in Entwicklung)
Fall 4	GBS Künstliche Intelligenz und Maschinelles Lernen (IHK)
Fall 5	GBS für Elektronik Mobilität (IHK)

Die vorliegende Untersuchung knüpft an die Ergebnisse an, die die vergleichende Darstellung und Analyse der inhaltlich-didaktischen Gestaltung, Mehrwerte, Kontexte und des Profils der Fortbildung in sieben InnoVET-Projekten hervorgebracht hat (vgl. Wilbers 2023a; Pohl et al. 2023).

Das Ziel der InnoVET-Projekte ist es, die Fortbildung auch praktikabel in der Berufsbildungslandschaft zu implementieren. Daher stehen in diesem Beitrag weniger die Inhalte der Fortbildungskonzepte als vielmehr die eingangs hervorgehobene Verbundzusammenarbeit und Transfer- sowie Imagearbeit im Fokus. Dabei ist die Erfassung der subjektiven Erfahrungen der Projektaktiven von großer Bedeutung.

3.2 Datensammlung und -analyse

Aufbauend auf der Analyse der vorliegenden Projektanträge sowie der im jeweiligen Projektprozess bislang veröffentlichten Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung (vgl. bspw. Wilbers 2023a; Schlöglmann/Ramm 2023; Bohlinger et al. 2022) wurden neun Interviews mit insgesamt 26 Akteur*innen aus dem jeweiligen Projektverbund geführt. Nahezu jeder Verbundpartner war mit mindestens einer Person einmal vertreten, sodass unterschiedliche Perspektiven repräsentiert werden konnten. Die Interviews fanden zwischen November 2022 und Februar 2023 sowie Februar und März 2024 statt. Damit liegen Aussagen von Projektaktiven etwa zur Hälfte der Programmlaufzeit (F1–2) sowie in der finalen Phase der Projekte (F3–5) vor. Die Interviews variierten bzgl. der beteiligten Personen von Einzelinterview (I1) bis Gruppeninterview (I2–5) mit bis zu fünf Personen (vgl. Tabelle 2). Die durchschnittliche Dauer betrug etwa 1,5 Stunden.

Tabelle 2: Datensample und Ausrichtung der Interviews Fälle 1–5 (Quelle: Eigene Darstellung)

Nr.	Bez.	Projekt	Zeit- raum	Bereich	Institution	Perso- nen	Bez. befragte Person	Position (PM = Projektmitarbeiter*in)	Thematische Ausrichtung Interview
1	F1_I1	Fall 1	11/ 2022	Wissenschaft	Hochschule	1	I1B1	Wiss. PM	Kompetenzerwartungen auf der DQR-Stufe 5
2	F1_I2			Wissenschaft	Hochschule	2	I1B1 I1B2	Projektleiter*in Projektkoordinator*in, Wiss. PM	Geschäftsmodell, gute Verbund- struktur und Transfer
				Praxis	IHK Unternehmen	2 1	I1B4 I1B5 I1B3	PM PM PM E-Learning-Anbieter*in	
3	F2_I1	Fall 2	02/ 2023	Praxis	Branchenver- band	2	I1B1 I1B2	Projektleiter*in Technische Projektberatung	Berufslaufbahnkonzept/DQR/ Durchlässigkeit
4	F2_I2			Wissenschaft	Forschungs- institut/ Deutsches Handwerksin- stitut	2	I2B1 I2B2	Wiss. PM	Transfer/Verbundkooperation/ Unterstützungsmechanismen am Beispiel Berufsmonitoring
5	F2_I3			Praxis	HWK	3	I3B1 I3B2 I3B3	PM PM PM	Transfer/Verbundkooperation/ Unterstützungsmechanismen Bildungsmodule
6	F3_I1 F3_I1	Fall 3	02/ 2024	Praxis	IHK	2	I1B1 I1B4	PM Projektleitung	Durchlässigkeit, Kooperation und Transfer
				Wissen-schaft	Hochschule	2	I1B2 I1B3	Wiss. PM	
				Wissenschaft	Hochschule	2	I1B1 I1B2	Wiss. PM, Professor*in Wiss. PM, Professor*in	
7	F4_I1	Fall 4	02-03/ 2024	Praxis	Ausbildungs- verbund	1	I1B3	PM	

(Fortsetzung Tabelle 2)

Nr.	Bez.	Projekt	Zeit- raum	Bereich	Institution	Perso- nen	Bez. befragte Person	Position (PM = Projektmitarbeiter*in)	Thematische Ausrichtung Interview
8	F4_I2			Praxis	Bildungs- träger Nordost-Che- mie-Verband Unternehmen	3	I2B1 I2B2 I2B3	Projektleitung Projektbeirat Vorsitz Projektbeirat	
9	F5_I1	Fall 5	03/ 2024	Praxis	Verkehrsbe- trieb	1	I1B1	Projektmitarbeiter*in	
				Wissen-schaft	Hochschule Hochschule	2	I1B2 I1B3	Wiss. PM Wiss. PM	

Die Datenanalyse bestand aus einer Dokumentenanalyse (Projektanträge, -veröffentlichungen), die mit theoretischen Überlegungen (vgl. Kap. 2) die Basis für die Kategorienbildung im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2021) bildete. Die Auswertung der leitfadengestützten Interviews erfolgte nach deduktiv-induktivem Analyseverfahren, wobei die deduktiven Kategorien über die systematische, nach Themen strukturierte Literatur- und Dokumentenanalyse entwickelt und anschließend induktive Kategorien, die sich nicht in die vorherige Ordnungsstruktur einordnen ließen, aus dem Material heraus abgeleitet wurden.

4 Ergebnisse

Die zentralen Ergebnisse der Multi-Case-Study fokussieren auf das Durchlässigkeitsverständnis der Projektakteur*innen und die Rolle des Wissens- und Ergebnistransfers als Erfolgsfaktor im Innovationsprozess. Zudem wird die Wahrnehmung der Bedarfe nach Abschlüssen auf der DQR-Stufe 5 und das Image der Fortbildung zum/zur GBS untersucht.

4.1 Verständnis von Durchlässigkeit im Projekt

Das Verständnis von Durchlässigkeit bei den Projektaktiven variiert und umfasst mehrere wesentliche Aspekte.

Kooperation verschiedener Lernorte

Durchlässigkeit wird unter den Befragten integrativ verstanden, indem verschiedene Bildungsanbieter wie Hochschulen, Berufsschulen, IHKS und Unternehmen gemeinsame Bildungsangebote entwickeln und durchführen. Dies schließt die curriculare Verzahnung und gemeinsame Unterrichtsplanung ein. Ein innovativer Aspekt ist der kontinuierliche Wissensaustausch zwischen den Lernorten sowie mit der Wissenschaft, um die gesellschaftliche Akzeptanz des neuen beruflichen Abschlusses zu fördern (F5I1B2):

„[...] dass einfach hier eine Weiterbildung geschaffen wird im Austausch und wirklich Wissensvermittlung ja breit im Sinne dieser trialen Gedanken, [...] das ist wirklich dieses extremst Innovative, [...] dass Wissen halt nicht nur aus der Praxis, aus dem Unternehmen kommt oder aus der klassischen Weiterbildungsschiene, [...] sondern halt auch aus der Hochschule.“

Zusätzlich trägt die Wissensvermittlung zur Durchlässigkeit bei, indem berufliche und akademische Lernorte verknüpft werden.

Senkung von Hürden für den Übergang

Ein weiterer wichtiger Punkt ist die generelle Senkung von Hürden für den Übergang zwischen akademischer und beruflicher Bildung. Dies wird durch flexible und für Fachkräfte in ihrem beruflichen Alltag zugängliche Fortbildungsangebote sowie die

Modularisierung der Bildungsinhalte erreicht. Modularisierung soll es Lernenden ermöglichen, schrittweise Kompetenzen zu erwerben und zu kombinieren.

Laut eines Projektleiters aus dem LandBauTechnik-Bundesverband wird die erste Stufe der Durchlässigkeit durch Einstiegsangebote aus dem Handwerk gekennzeichnet. Dabei sei es wichtig, den Arbeitsplatz für Arbeitnehmende attraktiv zu halten (F₂I₁B₁):

„Wie halten wir bei aller Durchlässigkeit Menschen möglichst lange in der Werkstatt? [...] Das ist natürlich für mich über Aufzeigen von Optionen, Anschlussmöglichkeiten [...] Wichtig [ist], dass [...] wir es echt auch schaffen, dass wir auch irgendwie spannende Inhalte anbieten. Bisschen mehr hinbekommen, dass die Leute auch intrinsisch kommen und nicht nur, weil sie dann ein Testat bekommen und sagen können: Jetzt bin ich hier aber Stufe 5.“

Anerkennung und Anrechnung sowie Modularisierung

Durchlässigkeit wird vertikal durch die Kopplung verschiedener Fortbildungsstufen realisiert, wie z. B. die Verbindung zwischen abgeschlossener Ausbildung, GBS und Meisterfortbildung/Bachelor Professional. Anrechnungsmöglichkeiten verkürzen laut den Befragten Fortbildungszeiten und schaffen effizientere Bildungswege, während aufeinander aufbauende Module den Lernenden erlauben, diese auf die Gesamtqualifikation anzurechnen (F₃I₁B₃): „[D]iese Tatsache, dass wir im Prinzip aufeinander aufbauende Abschlüsse haben, das fördert natürlich die Durchlässigkeit.“

Berufslaufbahnkonzepte

Sowohl horizontale als auch vertikale Qualifikationsangebote seien essenziell, um attraktive Berufslaufbahnen zu schaffen. Jede Stufe innerhalb des Bildungssystems sollte so gestaltet sein, dass sie einen klaren Nutzen bietet und die Motivation zur Weiterbildung steigert. Dies wird durch Aufstiegschancen und eine inhaltliche Ausrichtung erreicht, die den individuellen Karriereplänen der Lernenden entspricht.

Dabei wird bspw. von einer wissenschaftlichen Projektkoordinatorin (F₁) hervorgehoben, dass die GBS-Fortbildung auf DQR-Stufe 5 nicht nur als Brücke zwischen der DQR-Stufe 4 und dem Meisterlevel (DQR-Stufe 6) diene („Wir wollen kein Durchlauferhitzer sein.“ [F₁I₁B₁]). Vielmehr solle das innovative Konzept rund um die Fortbildung als eigenständiges neues Berufsprofil etabliert werden.

Berufslaufbahnkonzepte spielen laut befragter Projektakteur*innen dahingehend eine Rolle, dass durch die neue Aufstiegsfortbildung auf DQR-Stufe 5 Individuen eine echte, praktische Alternative zur höheren Meisterstufe geboten werde, ohne auf den Meisterabschluss zu fokussieren, wie ein Projektleiter aus der Praxis betont (F₂I₁B₁):

„[...] dieses Aufzeigen weiterer Möglichkeiten im Sinne des Berufslaufbahnkonzepts ist ein Argument, was wichtig und richtig ist, was wir aber nicht vorrangig bringen, weil wir natürlich das Interesse haben, erstmal zu sagen: Macht den Berufsspezialisten, weil es ist ein eigenes Profil.“

4.2 Rolle, Gegenstand, Strategien und Interessen der Stakeholder beim Wissens- und Ergebnistransfer

Aber nicht nur das Durchlässigkeits-Verständnis variiert zwischen den untersuchten Projekten, sondern auch das Transfer-Verständnis. Nicht alle Ergebnisse und das gesamte Wissen zur Fortbildung werden übertragen und verstetigt.

Rolle und Bedeutung des Transfers

Der Transfer spielt eine wesentliche Rolle, um Bildungsprodukte und Erkenntnisse nachhaltig in die berufliche Praxis zu integrieren. Laut Wahrnehmung der Projektakteur*innen besteht bei vielen Stakeholdern wie Kammern oder beruflichen Schulen wenig Interesse am Transfer. Daher wird die frühe Auseinandersetzung mit Geschäftsmodellen seitens der Stakeholder als wichtig erachtet.

Die Projekte transferieren ihre Ergebnisse nicht allesamt als 1:1-Transfer, sondern neben dem Fortbildungskonzept bspw. auch über Web-Based-Trainings einzelner Module aus den Fortbildungen, über Methodiken zur Erstellung solcher Trainings, die den Verantwortlichen zugänglich gemacht werden, über neue Netzwerke, die entstehen, sowie über etablierte Lernortkooperationen.

Transferstrategien und -aktivitäten

Die Umsetzung des Transfers variiert laut den befragten Projektakteur*innen je nach spezifischen Produkten und beteiligten Stakeholdern. Dabei spielen für die Umsetzung des Transfers Transportstrategien der Transparenz/Dokumentation, Lehrpläne, Schulungsmaterialien, technische Innovationen und methodische Ansätze eine Rolle.

Die Verbundstruktur des Projekts ist transferförderlich angelegt, da sie eine enge Zusammenarbeit und einen kontinuierlichen Austausch zwischen den Akteur*innen aus Wissenschaft und Praxis ermöglicht. Die Transferaktivitäten umfassen innerhalb der Projekte Workshops, Schulungen, Publikationen und Netzwerktreffen, die dazu beitragen, Wissen und Erfahrungen effektiv zu verbreiten. Allerdings läuft die Verstetigung dieser Aktivitäten unterschiedlich schnell und weit. Während in einigen Bereichen nachhaltige Strukturen etabliert werden konnten, gibt es in anderen Bereichen Herausforderungen. Dazu zählen ordnungspolitische und finanziell-rechtliche Herausforderungen, aber auch Marketingaktivitäten, um einer „markenaffinen jungen Generation“ (F2I3B1, Vertreter HWK) den Mehrwert der GBS-Fortbildung nahe zu bringen.

4.3 Bedarf und Image der Fortbildung

Der Bedarf an Fortbildungen zum/zur GBS wird als hoch angesehen

„Uns fehlt einfach Personal, das in den Betrieben technische Probleme vernünftig lösen kann.“ (IHK-Mitarbeiter F2)

Der nach Meinung der befragten Projektaktiven sehr große Bedarf, die „Leerstelle“ auf DQR-Stufe 5 zu füllen, äußert sich insbesondere in einem Anstieg an Anforderungen an Spezialistenwissen. Darüber hinaus besuchen viele eine Meisterfortbildung aus der

Wahrnehmung heraus, sich möglichst hoch qualifizieren und die höchste Fortbildungsstufe erreichen zu müssen, obwohl ihre Kompetenzen in kleinen und mittelständischen Betrieben nicht benötigt werden. Die Fortbildung zum/zur GBS wird vor diesem Hintergrund als ein attraktives berufliches Spezialistenprofil gesehen und wird laut Aussagen der Befragten „von Unternehmen sehr erwünscht“ (F₃I₁B₁), obwohl Kenntnisse über die Nutzung der Angebote oft fehlen.

Das Image des/r GBS ist ausbaufähig, die Qualifikation wenigen bekannt

„DQR 5 und dieses ganze Thema [sind] noch nicht sinnstiftend in der Industrie oder halt im Handwerk angekommen.“ (F₂, PM HWK)

Der neue Fortbildungsabschluss muss aus Sicht der Befragten sein Image gegen den etablierten Meisterabschluss aufbauen, auch wenn der GBS vielmehr eine weitere Fortbildungsoption darstellt und nicht in Konkurrenz zum Meisterabschluss steht. Ein wesentlicher Vorteil ist der überschaubare Kosten- und Zeitaufwand. Um das Image zu verbessern, ist außerdem die mittelfristige Integration des Fortbildungsabschlusses in die Vergütung und Verrechnungssätze der Betriebe wichtig.

Ferner sei es wichtig, schon bei Auszubildenden anzusetzen und das Profil bekannt zu machen, indem man darüber kommuniziert, Kurse anbietet und Menschen einbindet, die den Abschluss bereits haben.

Anreizsysteme, um die Fortbildung attraktiver zu machen (F₄I₁B₁), sowie Mund-zu-Mund-Propaganda könnten laut Praxisvertretenden die Attraktivität und Sichtbarkeit der Fortbildung steigern (F₅I₁B₁): „Ich glaube, [...] dass da viel über Stimmen aus dem Projekt laufen wird. Also, dass da zum Beispiel fertig Ausgebildete [zum Geprüften Berufsspezialisten] berichten, so ein Alumni-Netzwerk [...].“

5 Diskussion der Ergebnisse zu den innovativen Fortbildungen und deren aktuellem Image „Wir müssen das hinbekommen, dass man die Fortbildung [...] stärker noch sieht.“

Im Folgenden werden die Ergebnisse entlang der Forschungsfragen F1–3 (vgl. Kap. 1) diskutiert.

F1: Wie trägt die Fortbildung zum/zur GBS zur Verbesserung der Durchlässigkeit bei?

Die Interpretation des Begriffs Durchlässigkeit variiert zwischen den untersuchten Fällen, bleibt aber konsistent mit verschiedenen theoriegeleiteten Verständnissen, die Durchlässigkeit einerseits innerhalb der beruflichen Bildung, andererseits reziprok zwischen Berufsbildung und Hochschule beschreiben (vgl. Hemkes et al. 2019). Dies hat sich im Verlauf der Projekte (2022/2023 versus 2023/2024) nicht geändert. Deutlich

wird, dass sowohl jungen Erwachsenen als auch länger erwerbstätigen Fachkräften der Zugang zu beruflichen Weiterqualifizierungen erleichtert werden soll. Dies setzt voraus, dass Transparenz über Karriereoptionen in Unternehmen gelebt wird.

Die Ko-Konstruktion des Konzeptes durch Akteur*innen aus Forschung und Praxis sticht als weiterer Faktor hervor. Die Einbindung und Unterstützung von Sozialpartnern und politischen Institutionen, das Berufsbildungssystem durch neue Fortbildungen durchlässiger zu machen, ist eine zentrale Erkenntnis der empirischen Untersuchung („[...] das muss längerfristig auf politischer Ebene angestoßen werden.“ [F5I1B3]).

Zum aktuellen Zeitpunkt und auf Basis der Interviews lässt sich zusammenfassen, dass mit den GBS-Fortbildungen eine Marke aufgebaut werden kann, die langfristig die Durchlässigkeit sowohl innerhalb der beruflichen als auch zwischen beruflicher und akademischer Bildung verbessern kann. Kritisch ist die Herausforderung, Praxisbelange zu bewahren und gleichzeitig wissenschaftliche Inhalte sinnvoll einzubringen. Der wechselseitige Wissens- und Ergebnistransfer zwischen Praxis und Wissenschaft kann in diesem Zusammenhang wichtig sein, um die Projektergebnisse zu verbreiten und eine langfristige Nutzung sicherzustellen. Impulse können von der Begleitforschung auf Programmebene kommen, die Verantwortung zur Durchführung liegt jedoch bei den Akteur*innen selbst.

F2: Welche Rolle spielt für die Akteur*innen der Transfer aktuell im Projekt? Was soll transferiert werden, damit die Fortbildung nutzbar wird?

Der Wissens- und Ergebnistransfer ist ein ambivalentes Thema in den Projekten. Einerseits wirft die Auseinandersetzung mit dem Austausch und der Übertragung von Wissen und Ergebnissen zur GBS-Fortbildung zwischen Praxis und Forschung – und in Ansätzen der Politik – neue Fragestellungen auf. Andererseits wurde in diesem Bereich bereits erfolgreich das Fortbildungskonzept mit seinen jeweiligen Informations-, Beratungs-, Schulungs- oder Ordnungsansätzen an Transfernehmende übertragen. Die große Rolle, die Transfer bereits früh im Projekt spielt(e), wird von allen Befragten betont. Ein einheitliches Verständnis über die Begrifflichkeit (Austausch, Übertragung, Ergebnistransparenz) ist jedoch teils bis zur letzten Projektphase nicht vorhanden.

Dabei wird unterschieden zwischen intra- und cross-Projekttransfer, bei dem der Erfahrungsaustausch zu curricular-didaktischen, organisatorischen Elementen zwischen den Lernortakteur*innen als sehr förderlich wahrgenommen wurde, sowie externem Transfer. Letzterer ist stark abhängig von dem Interesse, den Fähigkeiten und dem Engagement einzelner Akteur*innen. Das gilt insbesondere in Bezug darauf, das entwickelte Fortbildungskonzept inklusive Ideen für eine spätere (nach Programmförderung) Finanzierung an die zuständigen Kammern zu übergeben sowie in branchenspezifischen Verbänden, Unternehmensnetzwerken und Gewerkschaften publik zu machen.

In Bezug auf ordnungsrelevante Fragen einer Nutzbarmachung der Fortbildung ist zu betonen, dass es bislang jeweils um regional verankerte Fortbildungsabschlüsse geht. Eine bundesweite Ausrollung dieser wird von den meisten Projekten gewünscht,

diese unterliegt jedoch einer Reihe weiterer Bestimmungen. Die Realisierung kann von den Projektakteur*innen zu diesem Zeitpunkt nicht abgeschätzt werden.

Die Notwendigkeit, ein Marketing für den/die GBS zu betreiben, wird als gegeben eingeschätzt. An dessen Anfang sollte die Aufklärungsarbeit stehen. Als Transferaktivität sollte die Verbreitung im Rahmen einer Bekanntmachung, „Bewerbung“ bei den relevanten Zielgruppen im Fokus stehen, um die Nachfrage anzukurbeln.

„Das, was es nicht gibt, kann ich halt einerseits nicht nachfragen und andererseits aber auch nicht in meine Unternehmensstruktur einfügen und das durchdenken. Da muss aus meiner Sicht ganz, ganz viel noch passieren, weil ich denke, [...] das muss ja aber auch in der Industrie, in den Unternehmen ankommen, dass es das gibt.“ (F4I1B3, PM Praxis)

Als Folge rücken die Unternehmen (Personalentwicklung etc.) ins Licht, welche den Weiterbildungsstrategieprozess ihrer aktuellen oder zukünftigen Mitarbeiter*innen steuern und vorantreiben.

F3: Wie schätzen die Akteur*innen die bildungspolitische Weiterentwicklung des GBS ein? Welchen Stellenwert wird die höherqualifizierende Berufsbildung im deutschen Bildungssystem oder auch in anderen nationalen Bildungssystemen zukünftig haben?

„Wir haben auch im Projekt immer wieder die Aussage bekommen, es kann und es möchte auch nicht jeder eine Meister- oder eine Technikerqualifikation erlangen. [...] Und dementsprechend ist da riesen Potenzial, junge Fachkräfte weiterzuentwickeln, ohne gleich auf einer Führungsebene, Personalverantwortungsebene zu führen.“ (F4, PM Praxis)

Die bildungspolitische Weiterentwicklung der Aufstiegsfortbildung zum/zur GBS wird in den durchgeführten Fallstudien als erhebliches Potenzial für die höhere Berufsbildung wahrgenommen. Hierbei ist auf Basis der vorliegenden Analyse jedoch hervorzuheben, dass es Unterschiede in Bezug auf die Branchen gibt, in denen die Verbundprojekte in InnoVET neue Fortbildungen entwickelt haben.

6 Einordnung der Ergebnisse in Bezug auf den Stellenwert der Aufstiegsfortbildung zum/zur GBS

Die neue Qualifikationsebene zwischen Facharbeiter- und Meisterabschlüssen könnte die **Durchlässigkeit und Flexibilität der beruflichen Bildungswege verbessern**. Ein Projektleiter aus der Praxis betont (F4I2B1): „Diese erste Fortbildungsstufe nach dem BBiG sehe ich als ganz, ganz große Chance, hier zu spezialisieren.“

Die Fortbildung bietet Fachkräften die Möglichkeit, gezielt Kompetenzen zu erweitern, ohne eine langjährige Meisterausbildung absolvieren zu müssen. Dies könnte besonders für Fachkräfte attraktiv sein, die eine spezialisierte Weiterbildung suchen, aber

keine Führungsposition anstreben. Die Fortbildung auf DQR-Stufe 5 wird **nicht nur als Brückenqualifikation wahrgenommen, sondern als eigenständiges Berufsprofil.**

Bildungspolitisch könnte die Etablierung der Fortbildung ein **Signal für die Anerkennung beruflicher Qualifikationen setzen und die Bedeutung der beruflichen Bildung als gleichwertige Alternative zur akademischen Ausbildung stärken.** Durch klare Strukturierung und schrittweisen Erwerb der Bildungsabschlüsse könnte sie den Fachkräftemangel in spezifischen Bereichen mildern.

Die Fortbildung zum GBS könnte die deutsche Bildungslandschaft nachhaltig bereichern, die Durchlässigkeit im Bildungssystem erhöhen, spezifische Karrierewege eröffnen und die **Attraktivität der beruflichen Bildung** steigern. Die Fortbildung stößt jedoch auf Herausforderungen wie unklare Adoptions- und Akzeptanzentwicklung sowie rechtliche Zuordnung zum DQR. Trotz positiver Erfahrungen der Teilnehmenden fehlt es in größeren Unternehmen oft an Wertschätzung. Bildungspolitisch stehen die Projektakteure vor Grenzen hinsichtlich Bekanntheit und rechtlicher Verankerung.

Die Einführung der neuen Fortbildung zum/zur GBS bringt jedoch auch einige **kritische Aspekte** mit sich, die sorgfältig zu berücksichtigen sind:

1. Ein zentrales Anliegen ist, den Bedarf an der neuen Qualifikation zu sichern, indem eine **umfassende Bedarfsanalyse** mit Unternehmen und Branchenverbänden durchgeführt wird.
2. Die **Wertschätzung durch Arbeitgeber und Gesellschaft** ist entscheidend. Bildungspolitische Maßnahmen sollten die Qualität der neuen Fortbildung betonen, um Skepsis zu überwinden.
3. Die Einführung neuer Fortbildungen erfordert **ausreichende Ressourcen** für Lehrplanentwicklung, Dozierendenschulung und Infrastruktur. Finanzielle Unterstützung und flexible Lernmodelle sind entscheidend.
4. Die **nahtlose Integration der neuen Fortbildung ins Bildungssystem** ist wichtig. Sie sollte sowohl aufwärts (Zugang zu Meister oder Bachelor Professional) als auch abwärts (Anrechnung von Ausbildungsinhalten) durchlässig sein.
5. **Erfolgreiches Marketing, Imagearbeit** und die Einbindung von Multiplikatoren wie Berufsverbänden und Unternehmen sind nötig, damit die Fortbildung als attraktiver Karriereweg wahrgenommen wird.

7 Schlussbemerkung

In der vorgestellten Multi Case Study wurde untersucht, wie Wissenschafts-Praxis-Verbünde im Programm InnoVET die Durchlässigkeit des Berufsbildungssystems durch die Gestaltung innovativer Fortbildungen auf DQR-Stufe 5 verbessern können. Die Analyse zeigt, dass die Fortbildungen zum/zur GBS Potenzial haben, nicht nur die vorhandene Lücke auf der DQR-Stufe 5 mit Leben zu füllen, sondern Berufsprofile zu erweitern, Wettbewerbsvorteile zu bieten und die Durchlässigkeit der Berufsbildung zu verbessern. Deutlich wurde zudem, dass in der Bildungspraxis weniger über die DQR-Stufe 5, sondern vielmehr über die inhaltlichen Mehrwerte (Berufsspezialist*in

als Profil) argumentiert werden sollte. Es besteht jedoch ein dringender Bedarf an Marketing und umfassenden Transferaktivitäten auf Seiten der Betriebe, Kammern oder auch Hoch- sowie beruflichen Schulen, um diese neuen Qualifizierungsangebote bekannt zu machen und ihre Akzeptanz zu erhöhen. Die Multifallstudie betont die Notwendigkeit der integrativen Vernetzung von Forschung und Praxis. Die untersuchten Verbünde zeigen die Vorteile auf und haben mit den neu entwickelten und erprobten Berufsspezialistenfortbildungen eine für die Bedeutung der höheren Berufsbildung vielversprechende Qualifikation geschaffen. Auch sind Begrenzungen aufgedeckt worden, wie die Herausforderung der Implementation, die durch Informationsdefizite und fehlendes Wissen über die Marktintegration verursacht wird. Um den/die GBS bekannter zu machen und das Image zu schärfen, sind weitere Begleitforschung und gezielte Bekanntmachungsstrategien durch alle beteiligten Bildungswissenschaftler*innen und -praktiker*innen sowie insbesondere auch die Unterstützung der Politik erforderlich.

Literatur

- Backes-Gellner, U./Pfister, C. (2019): Beitrag der Berufsbildung zu Innovation. Studie im Rahmen des Berichtes „Forschung und Innovation in der Schweiz 2020“ Teil C, Studie 1.
- Bednarz, S./Martens, S./Peitz, N.-M. (2023): Berufliche Fortbildung – Gleichwertige Alternativen zum Hochschulabschluss: erste Erkenntnisse aus dem Innovationswettbewerb InnoVET. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 52 (1), S. 35–38.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2013): Fortbildungsordnungen und wie sie entstehen. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Empfehlungen zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung vom 1. September 2020. Hrsg. v. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. Online unter: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA171.pdf> (Stand: 27.05.2024).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021): Exzellenz fördern. Berufsbildung stärken. Wie die InnoVET-Projekte die berufliche Bildung in Deutschland voranbringen. Bonn.
- Bohlinger, S./Krause, I./Praun, A. (2022): Fachkräfte in der Chemiebranche – Bestandsaufnahme und Herausforderungen. In: *berufsbildung*, 76 (1), S. 49–51.
- Brahm, T./Ertl, H./Frommberger, D. (2022): Berufliche Bildung für die Zukunft weiterentwickeln, Übergänge zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung verbessern. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 51 (3), S. 43–46.
- BWP (2014): Attraktivität von Fortbildungsqualifikationen. Interview mit Absolventinnen und Absolventen zu ihren Motiven, Erfahrungen und beruflichen Perspektiven. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 43 (4), S. 14–17.

- Daniel-Söltenfuß, D. (2024): Innovativer Transfer oder Transfer von Innovationen? Transfer im Kontext der Entwicklung von Berufsbildungsinnovationen am Beispiel des InnoVET-Programms. In: bwp@ Spezial 21: Trilaterales Doktorandenseminar der Wirtschaftspädagogik Köln, Paderborn und des BIBB – Einblicke in Forschungsarbeiten, S. 1–23. Online unter: https://www.bwpat.de/spezial21/daniel-soeltenfuss_spezial21.pdf (Stand: 11.04.2025).
- Daniel-Söltenfuß, D./Kremer, H.-H./Kückmann, M.-A. (2022): Innovations- und Transferprozesse in der beruflichen Bildung als Forschungs- und Entwicklungsgegenstand. Verständnisse, Praktiken und Gestaltung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 118 (4), S. 684–686.
- Dobischat, R./Schäfer, A./Schmidt, C./Wahle, M./Walter, M. (2016): Berufslaufbahnkonzepte: Instrumente zur Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems? Leverkusen: Barbara Budrich.
- Eisenhardt, K./Graebner, M. (2007): Theory building from cases: opportunities and challenges. In: Academy of Management Journal, 50 (1), S. 25–32.
- Ertl, H./Hemkes, B. (2019): Durchlässigkeit aus der Perspektive der beruflichen Bildung: Eine zukunftsorientierte Bestandsaufnahme. In: Bünning, F./Frenz, M./K. Jenewein/Windelband, L. (Hrsg.): Übergänge aus der Perspektive der Berufsbildung. Akademisierung und Durchlässigkeit als Herausforderungen für gewerblich-technische Wissenschaften. Bielefeld: wbv, S. 17–36.
- Ertl, H./Kremer, H.-H./Kundisch, H./Sloane, P. F. E. (2023): Editorial: Designbasierte Forschung in der beruflichen Bildung: Perspektiven aus Wissenschaft, Praxis und Politik. In: Kremer, H.-H./Ertl, H./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Wissenschaft trifft Praxis – Designbasierte Forschung in der beruflichen Bildung. Bonn, S. 5–10.
- Ertl, H./Peitz, N.-M. (2022): Gemeinsam mehrgleisig an einem Strang. Begleitforschung in InnoVET als Grundlage für nachhaltige Translationsprozesse bei Programmdurchführungen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 118 (4), S. 659–669.
- Euler, D. (2024a): Ungleiche Übergänge in Ausbildung und Beruf – ein Problem der Governance?. *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 37 (4), S. 548–562.
- Euler, D. (2024b): How to align objectives of practitioners and scientists in DBR projects? In: EDeR – Educational Design Research, 8 (1), S. 1–13.
- Flake, R./Werner, D./Zibrowius, M. (2016): Fortbildungsabsolventen: Arbeitsmarktergebnisse und Karriereperspektiven. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft (IW-Analysen).
- Frommberger, D. (2009): „Durchlässigkeit“ in Bildung und Berufsbildung: Begriff, Begründungen, Modelle und Kritik. In: bwp@ Spezial (Akzentsetzungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik), S. 1–18. Online unter: http://www.bwpat.de/profil2/frommberger_profil2.shtml (Stand: 11.04.2025).
- Hall, A. (2014): Lohnt sich Aufstiegsfortbildung? Analysen zum objektiven und subjektiven Berufserfolg von Männern und Frauen. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 43 (4), S. 18–21.
- Hemkes, B./Wilbers, K./Heister, M. (Hrsg.) (2019): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Bonn.

- Kerres, M./Sander, P./Waffner, B. (2022): Zum Zusammenwirken von Bildungsforschung und Bildungspraxis: Gestaltungsorientierte Bildungsforschung als Ko-Konstruktion. In: *Bildungsforschung*, (2), S. 1–20.
- Mayring, P. (2021): *Qualitative Content Analysis: A Step-by-Step Guide*. London: SAGE Publications Ltd.
- Muders, S./Spoden, C. (2022): Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Wie die Zusammenarbeit auf Augenhöhe gelingen kann. In: *weiter bilden. Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (3), S. 22–25.
- Pätzold, G. (2011): Berufliche und hochschulische Bildung im Wandel – Statt institutioneller Differenzierung Kooperation, Vernetzung und Durchlässigkeit. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 107 (4), S. 481–498.
- Pohl, M./Stobbe, L./Kuhlee, D./Kunze, M. (2023): InnoVET-Ansätze auf der Fortbildungsstufe 1. Gestaltungsmerkmale der neuen beruflichen Qualifizierungsangebote. In: Wilbers, K. (Hrsg.): *Die erste Fortbildungsstufe „Geprüfte/r Berufsspezialist/in“ der höherqualifizierenden Berufsbildung. Die Gestaltung der DQR-5-Fortbildungen im Innovationswettbewerb InnoVET*. Berlin: epubli, S. 71–98.
- Schlöglmann, A./Ramm, M. (2023): *Die Zukunft der LandBauTechnik-Branche: Aktuelle Entwicklungen und ihre Auswirkungen auf die Facharbeit und die berufliche Bildung; eine Zusammenführung der Analyseergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des InnoVET-Projektes LBT Forward*. Bonn: BIBB.
- Sloane, P. F. E. (2018): Kann Evidenzbasierung Grundlage einer qualitativ hochwertigen schulischen und betrieblichen Ausbildung sein? Chancen und Grenzen dieses Anliegens. In: *berufsbildung*, (170), S. 2–5.
- Weber, S. M. (2012): Mehr Durchlässigkeit im Bildungssystem durch Anrechnung. In: Loebe, H./Severing, E. (Hrsg.): *Kompetenzorientierung und Leistungspunkte in der Berufsbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 179–190.
- Wilbers, K. (Hrsg.) (2022): *Durchlässigkeit und industrielle Transformation auf dem DQR-Niveau 5 gestalten. Konzeption einer beruflichen Fortbildung zum/zur Geprüften Berufsspezialisten/in im InnoVET-Projekt BIRD*. Berlin: epubli.
- Wilbers, K. (Hrsg.) (2023a): *Die erste Fortbildungsstufe „Geprüfte/r Berufsspezialist/in“ der höherqualifizierenden Berufsbildung. Die Gestaltung der DQR-5-Fortbildungen im Innovationswettbewerb InnoVET*. Berlin: epubli.
- Wilbers, K. (2023b): *(Förder-)Programme als Instrument der vorausschauenden Gestaltung von Berufsbildungspraxis*. In: BIBB (Hrsg.): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: BIBB, S. 379–381.

Neue Wege Denken – Modularisiertes Laufbahnkonzept für das berufliche Bildungspersonal

SEBASTIAN ANSELMANN, STEFAN HARM UND UWE FASSHAUER

Zusammenfassung

Die mannigfaltigen Anforderungen an das Berufsbildungspersonal machen ein Umdenken in der kontinuierlichen Weiterqualifizierung notwendig. Aktuell werden diese hohen Bedarfe häufig durch regionale, einrichtungs- oder branchenspezifische Qualifizierungen oder durch relativ allgemein gehaltene Angebote gedeckt. Um den hohen Anforderungen an das Aus- und Weiterbildungspersonal gerecht zu werden, dieses gezielt zu stärken und zu professionalisieren, wurden bereits zwei bundeseinheitliche Fortbildungsordnungen zum/zur Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen/-in und zum/zur Geprüften Berufspädagogen/-in geschaffen. Beide Programme konnten die an sie gerichteten Erwartungen nicht erfüllen. Ziel des Beitrages ist es daher, ein theoriebasiertes, empirisch fundiertes Modell zur individuellen, modularen und durchlässigen Weiterqualifikation dieses Berufsbildungspersonals vorzustellen.

Schlagwörter: Berufliches Bildungspersonal; Modulares Laufbahnkonzept; kontinuierliche Weiterbildung

Summary

The diverse requirements for vocational education personnel necessitate a rethinking of continuous professional development. Currently, these high needs are often met by regional, institution- or sector-specific qualifications or by relatively generalized offerings intended to compensate for the lack of customized solutions. To better meet the high standards required for training and education personnel, and to specifically strengthen and professionalize them, two nationally standardized training regulations have been introduced: Certified Training and Education Professionals and Certified Vocational Educator. However, both programs failed to meet expectations. Therefore, the aim of this contribution is to present a theory-based, empirically grounded model for the individual, modular, and flexible further qualification of educational personnel.

Keywords: Vocational training staff; modular career concept; continuous professional development

1 Einleitung und thematische Einordnung

In der beruflichen Bildung ist das (außer-)betriebliche Aus- und Weiterbildungspersonal zentral für erfolgreiche Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozesse und damit entscheidender Faktor für den Erfolg des deutschen Berufsbildungssystems (vgl. Ertl 2022). Aus- und Weiterbildner*innen gestalten die Rahmenbedingungen für berufliche Bildung und duale Studiengänge. Als Innovator*innen an den Lernorten tragen sie dazu bei, (zukünftige) Beschäftigte auf die Veränderungen in der Arbeitswelt, wie Digitalisierung und Internationalisierung, vorzubereiten (vgl. Mai/Schüßler 2008; Schlömer et al. 2024). Dass diese Veränderungen nicht nur strukturelle Herausforderungen mit sich bringen, sondern auch eine gesamtgesellschaftliche Bedeutung haben, ist spätestens seit Beginn der Corona-Krise offenkundig geworden (vgl. Anselmann/Faßhauer 2020; Anselmann et al. 2021; Büchter/Meyer 2024). Spätestens seit der Corona-Pandemie ist damit die Bedeutung des Berufsbildungspersonals und seiner Qualifizierung und Professionalisierung wieder stark in den Fokus der Forschung gerückt. Die bisher viel zu seltene Beleuchtung ihres Einflusses bei der Organisation, Gestaltung und Begleitung von Lehr-Lern-Prozessen und der Unterstützung der Lernenden ist seither noch deutlicher in den Vordergrund getreten (vgl. Deutscher/Winter 2022). In dieser Wissens- und Lerngesellschaft mit ihrer instabilen, komplexen und mehrdeutigen Zukunft hat das professionelle pädagogische Handeln des betrieblichen Bildungspersonals einen wesentlichen Einfluss auf die individuelle und berufliche Entwicklung (vgl. Wisshak/Hochholdingner 2020) und nicht zuletzt auch auf die höherqualifizierende berufliche Bildung (HQBB, vgl. Müller in diesem Band).

Auf diese anspruchsvollen, oftmals sehr diversen und komplexen Aufgaben ist das Berufsbildungspersonal bisher häufig nicht systematisch vorbereitet. Stattdessen entwickeln sie Bewältigungsstrategien und Lösungsansätze auf unterschiedlichsten, oft informellen und erfahrungsbasierten Wegen. Dies betrifft sowohl die fachlichen Anforderungen, die bspw. mit der Digitalisierung von Produkten, Prozessen, Dienstleistungen und Geschäftsmodellen einhergehen, als auch die pädagogischen Kompetenzen zur Bewältigung aktueller Herausforderungen (vgl. Rauner/Lehberger 2022; Schall/Howe 2024).

Darüber hinaus werden die hohen Weiterqualifizierungsbedarfe aktuell häufig durch regionale, einrichtungs- oder branchenspezifische Qualifizierungen oder durch relativ allgemein gehaltene Angebote gedeckt (vgl. Vogelsang et al. 2022). Um den hohen Anforderungen an das Aus- und Weiterbildungspersonal gerecht zu werden, dieses gezielt zu stärken und zu professionalisieren, wurden daher in Deutschland zwei bundeseinheitliche Fortbildungsordnungen zum/zur Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen/-in (Niveau 6 des DQR) und zum/zur Geprüften Berufspädagogen/-in (DQR-Stufe 7) eingeführt. Der erwartete Professionalisierungsschub blieb allerdings aus (vgl. Schuster/Margarian 2021). So haben diese Fortbildungen kaum Absolvent*innen, sind auf dem Markt weitgehend unbekannt und werden von den Arbeitgebern wenig akzeptiert, wie eine aktuelle Evaluation des Weiterbildungsabschlusses „Geprüfte*r Berufspädagoge/-in“ zeigt (vgl. Schley et al. 2020). Kritisiert wird vor allem die

fehlende individuelle Anpassung der bestehenden Konzepte an berufliche (Vor-)Qualifikationen, die mangelnde Durchlässigkeit sowie die fehlende modulare Struktur.

Ziel dieses Beitrages ist es daher, ein theoriebasiertes, empirisch fundiertes Modell zur individuellen, modularen und durchlässigen Weiterqualifikation des Bildungspersonals vorzustellen. Vorab wird im nachfolgenden Kapitel 2 aber zunächst auf das Berufsbildungspersonal näher eingegangen.

2 Das Berufsbildungspersonal

Das Berufsbildungspersonal wird als eine besonders heterogene Personengruppe wahrgenommen, die keinen einheitlichen Standards zuzuordnen ist (vgl. Diettrich 2017; Wolff 2023). Ulmer et al. (2012) wiesen 2012 bereits darauf hin, dass drei Problemlagen dringend bedacht werden müssen. Erstens finden sich nur unzureichend fundierte Erkenntnisse über die heterogene Personengruppe des Berufsbildungspersonals (vgl. auch Brünner 2014; Wolff 2023). Zweitens existieren kaum empirische Daten und aussagekräftige Studien, die die Arbeits- und Aufgabenfelder dieses beruflichen Bildungspersonals in ihrem Facettenreichtum beleuchten (vgl. auch Anselmann et al. 2022). Drittens sind die tatsächlichen beruflichen Handlungsfelder dieses Berufsbildungspersonals, gemessen an der Mannigfaltigkeit und Komplexität der Arbeits- und Wirkungsorte, nur unzureichend wissenschaftlich beleuchtet (vgl. auch Harms/Preißler 2024). Hinzu kommt eine nur lückenhafte Evaluation der Handlungskonzepte (vgl. Mahrin 2023). Grollmann und Ulmer (2020) sehen diese kritischen Punkte auch immer noch nicht behoben. Trotz einiger Studien in diesem Rahmen (vgl. Elbers et al. 2021; Pascoe 2023) bleibt die mangelnde Datenlage eine bedeutende Herausforderung.

2.1 Tätigkeitsspektrum des Berufsbildungspersonals

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB 2024) fasst den Personenkreis wie folgt: Im Bereich der Ausbildung zählen dazu die betrieblichen Ausbilder*innen sowie die ausbildenden Fachkräfte, das Ausbildungspersonal in den überbetrieblichen Ausbildungsstätten, das Lehrpersonal in den Berufsschulen und das Personal in den Maßnahmen des sog. Übergangssystems – u. a. Sozialpädagog*innen, Stütz- und Förderlehrer*innen oder Berufseinstiegsbegleiter*innen. Das Ausbildungspersonal nimmt zudem vielfach auch Aufgaben als Prüfer*innen in den Prüfungskommissionen der zuständigen Stellen wahr. Diettrich (2017) nennt in diesem Zusammenhang neben den zuvor angesprochenen Personengruppen im weiteren Sinne auch Weiterbildner*innen, Trainer*innen, Dozent*innen, Betriebspädagog*innen, Personalentwickler*innen oder Bildungsmanager*innen. Dabei ist es vor allem die Heterogenität und die immense Aufgabenvielfalt, die einer konkreten Sichtbarkeit des Berufsbildungspersonals im Wege stehe (vgl. Bahl/Schneider 2022). Auch Grollmann und Ulmer (2020) weisen auf die Pluralität der Begriffsfassung und die damit häufig einhergehende Vermischung der Begriffe und Tätigkeitstrukturen hin. Nach Harm (2021) gibt es ein breites Spektrum an Aufgaben, die zu erfüllen sind. Je nach Einsatz und Hierarchiestufe kön-

nen dies unterschiedliche Ebenen betreffen. Bezugnehmend auf die operativen Aufgaben (vgl. Bahl 2018; Brünner 2014; Clark et al. 2021; Harm/Neumann 2020) kann dies folgende Punkte umfassen:

- Erstellung und Weiterentwicklung von Schulungskonzepten, -methoden und -unterlagen
- Durchführung von regelmäßigen Seminaren, Kursen oder Schulungen
- Unterstützung der Auszubildenden bei der Vorbereitung auf Abschlussprüfungen
- Entwicklung und Pflege des Ausbildungsmaterials (Plattformen, Unterlagen etc.)
- Evaluierung und Bewertung durchgeführter und geplanter Schulungsmaßnahmen
- Sicherstellung und Weiterentwicklung des internen Wissensstandes in enger Zusammenarbeit mit Produktmanagern, Marketing und Vertrieb

Bezugnehmend auf die strategischen Aufgaben (vgl. Brünner 2014; Clark et al. 2021; Elbers et al. 2021) kann dies wiederum diese Aufgabenfelder umfassen:

- Zentrale*r Ansprechpartner*in für alle Ausbildungsverantwortlichen in den Fachbereichen und Sicherstellung einer qualitativ hochwertigen Betreuung der Auszubildenden und Praktikant*innen
- Pflege der Kontakte zu Wirtschaftspartnern, Kooperationspartnern aus anderen Betrieben und den Berufsschulen
- Sicherstellung der Vermittlung aller relevanten Kern- und Fachkompetenzen entsprechend der Ausbildungsordnung
- Konzeption und Durchführung von Qualifizierungsangeboten für Auszubildende und Ausbildungsleitungen sowie Sicherstellung der individuellen Betreuung der Auszubildenden
- Durchführung des Rekrutierungsprozesses und gemeinsames Management eines attraktiven Azubi-Marketings

2.2 Qualifizierungsmöglichkeiten des Berufsbildungspersonals

Ebenso heterogen wie die Personengruppe stellen sich auch die Qualifizierungswege dar. Hier reicht der Weg von einer pädagogischen Grundbefähigung im Sinne der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) bis hin zu universitärer Bildung, ebenso wie zahlreiche Fort- und Weiterbildungsgänge (vgl. Anselmann et al. 2022). Unter Berücksichtigung der aktuellen Daten des Statistischen Bundesamtes und des BIBB konnten Bahl und Schneider (2022) einen ersten Einblick in die unterschiedlichen Qualifizierungen geben. So zeigte sich, dass die fachliche Eignung des Ausbildungspersonals vorrangig auf die Meisterprüfung oder eine gleichgestellte Prüfung (31,5 %) und die Ausbildereignungsprüfung (27,9 %) bezogen ist. Daneben finden sich die weiteren Qualifikationen, bestehend aus (Fach-) Hochschulabschluss (6,7 %), Berufsausbildungsabschluss (17,8 %) und Berufszulassung freie Berufe (10,1 %). Zudem waren 4,8 Prozent der Personen von der Ausbildereignungsprüfung befreit. Hierzu zählen überwiegend Personen, die sonstige staatliche, staatlich anerkannte oder von einer öffentlich-rechtlichen Körperschaft abgenommene Prüfungen bestanden haben. Voraus-

gesetzt, die abgenommene Prüfung entspricht in Art und Umfang § 3 der AEVO. Verglichen mit Erhebungen aus dem Jahr 2009 zeigt sich zudem, dass die Meisterprüfung und der Berufsausbildungsabschluss eine rückläufige Tendenz aufweisen, während die Ausbildereignungsprüfung zunehmend an Bedeutung gewonnen hat.

Diese Pluralität wird auch durch die Ergebnisse von Harm et al. (2023) in ihrer bundesweiten Erhebung unterstrichen. Deutlich wird dabei, dass die Qualifizierungspfade neben dem Erwerb des Ausbildereignungsscheins im betrieblichen Kontext zunehmend an Wert gewinnen. Dies umspannt einzelne hochschulbezogene Module, ein abgeschlossenes (pädagogisches) Hochschulstudium ebenso wie eine Train-the-Trainer-Ausbildung (IHK).

Dabei fungiert die Ausbildung der Ausbilder (AdA) im Sinne der AEVO als Mindestqualifizierung für alle Ausbilder*innen sowie Trainer*innen im Bereich der beruflichen Bildung. Trotz aller Vorgaben sind die Handlungsfelder der AEVO eher breit gefächert, als dass sie sich an festen Standards orientieren. Es wird immer deutlicher, dass die AEVO eher als Ausbildungsberechtigung und weniger als Mindestqualifikation fungiert (vgl. Elbers et al. 2021). Darüber hinaus kann sie die didaktisch-pädagogische Vorbereitung von Fachkräften in der Ausbildung zu Ausbilder*innen und Trainer*innen nicht gewährleisten (vgl. Bahl/Brünner 2013; Gössling/Sloane 2013; Gitter 2022; Pascoe 2023). Wesentliche Gründe hierfür sind der kompakte zeitliche Rahmen der AEVO, der starke Fokus auf praxisnahe Fertigkeiten ohne vertiefte Reflexionsebenen, die große Heterogenität der teilnehmenden Fachkräfte, die fehlende Praxisverankerung der im Zuge der AEVO skizzierten didaktisch-pädagogischen Modelle sowie die unzureichende Tiefe in Schlüsselbereichen Inklusion, Diversität, Umgang mit Lernschwierigkeiten, als auch digitale Medien und neue Lerntechnologien (vgl. Gitter 2022; Harm et al. 2022; Pascoe 2023). Die Ausbildung der Ausbilder im Sinne der AEVO ist somit ein grundlegendes Instrument zur Sicherstellung eines Mindestniveaus in der betrieblichen Ausbildung, kann jedoch keine umfassende didaktisch-pädagogische Qualifikation bieten. Um als Ausbilderin oder Trainerin wirklich kompetent zu sein, sind zusätzliche Qualifizierungen, Praxiserfahrungen und weiterführende Schulungen erforderlich.

Die Aufstiegsfortbildungen zum/zur Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen/-in (DQR-Stufe 6) sowie zum/zur Geprüften Berufspädagogen/-in (DQR-Stufe 7) stellen zentrale Qualifikationsstufen für Fachkräfte in der beruflichen Bildung dar. Sie zielen darauf ab, didaktisch-methodische Kompetenzen zu vertiefen und pädagogische Handlungsstrategien für die betriebliche sowie überbetriebliche Bildungsarbeit zu professionalisieren (vgl. Schley et al. 2020).

Die Fortbildung zum/zur Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen/-in (DQR-Stufe 6) vermittelt fundierte Kenntnisse in der Planung, Durchführung und Evaluation von Lernprozessen. Dabei stehen insbesondere die Gestaltung kompetenzorientierter Lehr-Lern-Arrangements, die Nutzung digitaler Medien sowie die individuelle Lernbegleitung im Fokus. Absolventinnen und Absolventen sind befähigt, Bildungsmaßnahmen auf operativer Ebene zu steuern und Lernprozesse bedarfsgerecht zu optimieren.

Aufbauend darauf qualifiziert die Fortbildung zum/zur Geprüften Berufspädagogen/-in (DQR-Stufe 7) für anspruchsvolle leitende Funktionen in der Aus- und Weiterbildung. Neben vertieften didaktisch-pädagogischen Kenntnissen umfasst die Qualifikation auch Aspekte des Bildungsmanagements, der Personalentwicklung sowie der Organisationsentwicklung. Absolventinnen und Absolventen übernehmen strategische Verantwortung in Bildungsinstitutionen und Unternehmen, entwickeln nachhaltige Weiterbildungskonzepte und steuern komplexe Lernprozesse auf Systemebene (vgl. Harm et al. 2022).

Insgesamt fehlt es aber an systematischen und durchlässigen Qualifizierungsmöglichkeiten für Berufsbildner*innen. Damit besteht eine unzureichende Grundlage für Professionalisierungsprozesse, insbesondere im Sinne der Entwicklung beruflicher Identität bzw. der Herausbildung eines Selbstverständnisses einer Berufsgruppe und der Einordnung in Tarifverträge (vgl. Gössling 2016; Sloane et al. 2018). Bezogen auf Qualifizierungswege außerhalb des Hochschulsystems unterhalb als auch oberhalb der DQR-Stufe 6 gibt es derzeit keine arbeits- und berufspädagogischen Qualifizierungen, die Akteur*innen im Bereich der Aus- und Weiterbildung einen kontinuierlichen Entwicklungspfad bieten. Auch am oberen Ende des DQR, z. B. in den berufsschulischen Arbeitsfeldern, gibt es derzeit keine Integration. Die beiden Aufstiegsfortbildungen zum/zur Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen/-in (DQR-Stufe 6) sowie zum/zur Geprüften Berufspädagogen/-in (DQR-Stufe 7) konnten die Erwartungen hierzu nicht erfüllen. Die zu geringen Zahlen an Teilnehmenden, die geringe Akzeptanz bei den Unternehmen und die fehlenden Stellenprofile nach erfolgreichem Abschluss lassen die Grenzen der beiden Aufstiegsfortbildungen erkennen (vgl. Schley et al. 2020). Zudem zeigt sich, dass die statische Konzeption, die teilweise Überlappung der Inhalte und die geringe Möglichkeit, andere Module oder Fortbildungen zumindest in Teilen anzurechnen, einem flexiblen, dynamischen, kompetenzorientierten Fortbildungskonzept entgegensteht.

Aufgrund dieser ungelösten Problemstellung erscheint es notwendig, empirisch fundierte Konzepte für systematische Professionalisierungsstrategien für das berufliche Bildungspersonal zu entwickeln.

3 Projektvorstellung Bildungspersonal – Professionalisierung mit System (BiProSys)

In den 2000er-Jahren etablierten sich mehrere bundesweite Forschungsvorhaben mit dem Fokus auf das berufliche Bildungspersonal (vgl. Faßhauer/Vogt 2013; Brünner 2014; Pätzold 2017; Bahl 2018; Ulmer 2019). Dabei zeigte sich eindringlich, dass die Herausforderungen und die Erwartungen, die an das berufliche Bildungspersonal gestellt werden, einzig mit einer umfassenden Professionalisierung und kontinuierlichen Qualifizierung des pädagogischen Personals umsetzbar sind (vgl. Bonnes et al. 2022; Harm 2021). Dem stehen neben strukturellen und politischen Hürden auch die fehlenden einheitlichen Karrierewege entgegen. Zudem gilt es, die bestehenden Pro-

file des Aus- und Weiterbildungspersonals zu modernisieren, Lücken unterhalb und oberhalb der Ausbildung der Ausbilder im Sinne der AEVO zu schließen und das Bildungssystem stärker auf Flexibilisierung und Durchlässigkeit auszurichten (vgl. Grollmann/Ulmer 2020).

Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt *BiProSys „Bildungspersonal – Professionalisierung mit System“* zielt auf die systematische Professionalisierung des betrieblichen und außerbetrieblichen Berufsbildungspersonals durch Entwicklung, Erprobung und Vorbereitung der bundesweiten Implementierung eines gestuften, durchlässigen Qualifizierungssystems. Für das betriebliche Aus- und Weiterbildungspersonal soll eine tätigkeitsbasierte bildungs- und berufsbiografische Professionalisierung ermöglicht werden.

Die an dem Projekt beteiligten Verbundpartner und ihre jeweiligen Akteur*innen wurden in der Konzeptionsphase aktiv in vier Modellregionen eingebunden. In diesen Modellregionen wurde gemeinsam mit Vertreter*innen der regional zuständigen Stellen, betrieblichen Akteuren der Aus-, Fort- und Weiterbildung, Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretungen und bildungspolitischen Akteuren gezielt den o.g. Fragen nachgegangen. Die Modellregionen teilen sich wie folgt auf:

- Region I (Bayern, Sachsen)
- Region II (Baden-Württemberg, Hessen, Thüringen)
- Region III (Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt)
- Region IV (Nordrhein-Westfalen, Hamburg, Schleswig-Holstein)

3.1 Forschungsmethodik

Für die methodische Vorgehensweise wurden die Befunde der Akzeptanzstudie (vgl. Schley et al. 2020) des Fortbildungsberufes „Berufspädagoge/Berufspädagogin“, ausgewählte Befunde der Studie zu Aufgaben und Handlungsstrukturen des betrieblichen Ausbildungspersonals (vgl. Bahl/Schneider 2022; Brünner 2014) sowie aus der Bestandsaufnahme der Fokus zur pädagogischen Relevanz für betriebliches Ausbilderhandeln (vgl. Bahl/Brünner 2013) herangezogen. Mit einem qualitativen Forschungszugang in Form von Workshopkonzepten (resp. Gruppendiskussionsverfahren), die eine systematische Umsetzung ermöglichen, (vgl. Krell/Lamnek 2024), wurden in den vier Modellregionen Arbeitsaufgaben und vorliegende Rahmenbedingungen des Berufsbildungspersonals und der Qualifizierungspraxis sowie der Handlungsbedarf erfasst. Wie in Abbildung 1 näher erläutert, wurden im Rahmen der Konzeptphase vier verschiedene Workshopformate umgesetzt:

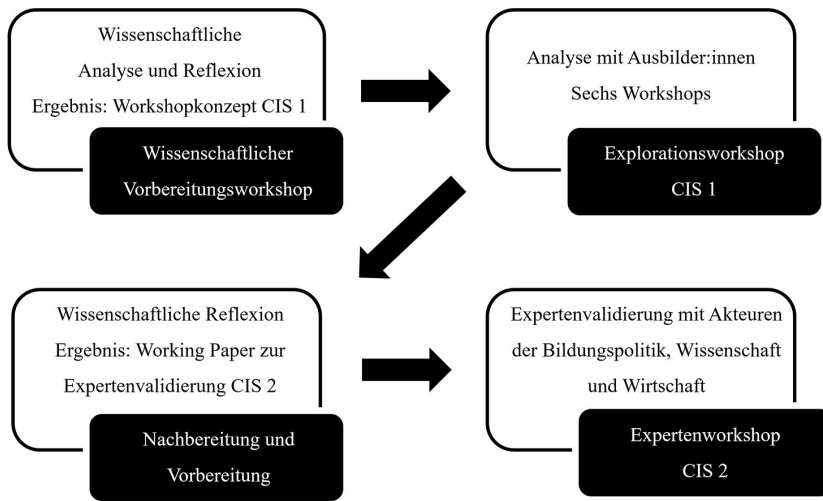


Abbildung 1: Methodische Vorgehensweise im Rahmen der Workshopformate (Quelle: Eigene Darstellung)

Im ersten Schritt erfolgten eine Analyse und Reflexion bestehender Forschungsbefunde und -ergebnisse. Auf dieser Basis wurden sechs Explorationsworkshops bundesweit mit insgesamt 53 Teilnehmenden in gemischter Besetzung (Aus- und Weiterbildungspersonal, Teilnehmenden und Absolvent*innen von Fortbildungen, Expert*innen sowie weiteren Stakeholdern (z. B. Führungskräfte von Unternehmen und Bildungsdienstleistern), (Berufs-) Schulleiter*innen, Sozialpartner, Kammervertreter*innen etc.) durchgeführt. In diesen wurden im Rahmen eines einheitlichen methodischen Designs Status quo, Herausforderungen und Probleme in Bezug auf die Professionalisierung des Berufsbildungspersonals eruiert und diskutiert und erste Lösungsansätze erarbeitet. Der letzte Teil der Workshops bestand aus einem kurzen Audiostatement der Teilnehmenden. Hierbei hatten sie die Möglichkeit, die Inhalte und eigenen Perspektiven auf die behandelten Themenbereiche noch einmal in eigenen Worten zusammenzufassen. Dies wurde jeweils aufgezeichnet, vollständig transkribiert und ausgewertet. Die anderen Teile der Workshops wurden durch Fotoprotokolle und Mitschriften dokumentiert und zu einem den gesamten Workshopverlauf abbildenden Protokoll zusammengeführt.

Zentrale Ergebnisse aus den Explorationsworkshops wurden vom Projektteam im Rahmen des Projektkontextes analysiert und interpretiert. Anschließend wurden sie mit ausgewählten Expert*innen im CIS-2-Workshop diskutiert und bewertet. Daran nahmen Expert*innen aus mehreren Industrie- und Handelskammern (IHK), der Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (ZWH), dem Institut der deutschen Wirtschaft (IW), dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) aus den Abteilungen Ordnungsarbeit und Berufsbildungsforschung, der Lehreraus- und -fortbildung (isb) und deutschlandweit agierender Unternehmen teil.

Das umgesetzte Forschungsdesign berücksichtigt die von Mayring und Fenzel (2019) postulierten sechs Gütekriterien: Verfahrensdokumentation, argumentative In-

interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, kommunikative Validierung und Triangulation. Bestehende Erkenntnisse wurden für eine diskursive Bearbeitung und die Entwicklung von Lösungsansätzen genutzt. Dies geschah in der wissenschaftlichen Analyse sowie in der Vor- und Nachbereitung der Workshops. Ergebnisse sind zum einen konkrete Rahmenvorgaben, Bedingungsfaktoren und Akteure, die bei der Entwicklung entsprechender hochwertiger Qualifizierungsmodule und deren struktureller Einbettung in ein Laufbahnmodell zu berücksichtigen sind.

Insgesamt haben sich 53 Teilnehmer*innen an den Workshops beteiligt. Mittels des beschriebenen *theoretical samplings* wurde neben der fachlichen Passung und Repräsentativität der Gruppen auch auf ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis geachtet. Eine angemessene Vielfalt bei gleichzeitiger Konsistenz hinsichtlich der Tätigkeitsfelder und wahrgenommenen Funktionen konnte ebenfalls über alle Workshops erzielt werden. Die landesweite Abdeckung über sechs Explorationsworkshops in vier Modellregionen ermöglichte es, ggf. regionale Besonderheiten zu erfassen und mit den Ergebnissen anderer Modellregionen abzugleichen. Tabelle 1 zeigt die aufgenommenen Organisationsformen und Tätigkeitsprofile innerhalb der Workshops auf.

Tabelle 1: Organisationen und Tätigkeitsprofile der Teilnehmenden (Quelle: Eigene Darstellung)

Beteiligte Organisationsformen	Beteiligte Tätigkeitsprofile
<ul style="list-style-type: none">• Bildungsunternehmen (gmbH & e. V.)• Berufsbildungswerke• Unternehmen (AG, KdöR, GmbH & e. V.)• Berufsschulen• Allgemeinbildende Schulen• Interessenvertretungen• Kammervertretungen• freiberufliche Tätigkeit im Bildungssektor• Bundesinstitut für Berufsbildung• Staatliche Hochschule• Private Hochschule	<ul style="list-style-type: none">• (stellv.) Geschäftsführer*innen• Bereichsleiter*innen• Leitende Angestellte• Ausbildungsleiter*innen• Ausbilder*innen• Personalentwickler*innen• Projektleiter*innen• Projektmanagementverantwortliche• Schulleiter*innen/Direktor*innen• freiberuflich Tätige• Wissenschaftliche Mitarbeiter*innen• Sozialarbeiter*innen• Berater*innen

3.2 Studienergebnisse und Implikationen

Relevante Rahmenbedingungen

In einer übergreifenden Auswertung aller regionalen Workshops konnten die folgenden Aspekte als Herausforderungen und Probleme aus Sicht der Akteur*innen identifiziert werden. Diese konnten grundlegend drei Ebenen zugeordnet werden: der systemischen, organisationalen und personalen Ebene.

Auf systemischer Ebene wurde insbesondere die Spannung zwischen Facharbeiter- und Managementkarrieren thematisiert. Es fehlt ein klares Anforderungsprofil für Ausbildungspersonal, da kein verpflichtendes Zertifikat vorgesehen ist. Zudem wurde kritisiert, dass die Inhalte der AEVO (Ausbildereignungsverordnung) nicht regelmäßig aktualisiert oder an aktuelle Anforderungen angepasst werden. Auch die fortschreitende Digitalisierung stellt auf dieser Ebene eine große Herausforderung dar, da sie

neue Kompetenzen und Strukturen erfordert, auf die das System nicht ausreichend vorbereitet ist.

Auf organisationaler Ebene äußerten die Teilnehmenden eine mangelnde Akzeptanz und Wertschätzung der Ausbildung durch die Führungsebene. Die Vielzahl an Rollen, die Ausbilder*innen innerhalb der Organisation einnehmen müssen (Rollenpluralität), erschwert eine klare Fokussierung auf ihre pädagogischen Aufgaben. Hinzu kommen begrenzte personelle und zeitliche Ressourcen, die die Qualität der Ausbildung einschränken. Ein weiteres Problem ist der fehlende Austausch zwischen den verschiedenen Lernorten und den Ausbilder*innen, was eine kohärente Ausbildungspraxis erschwert. Auch hier wirkt sich die Digitalisierung aus, etwa durch mangelnde technische Ausstattung oder fehlende digitale Kompetenzen.

Auf personaler Ebene zeigt sich, dass viele Ausbilder*innen kein klares Selbst- oder Rollenverständnis haben, was ihre pädagogische Wirksamkeit beeinträchtigt. Intergenerationale Unterschiede zwischen Ausbildenden und Auszubildenden führen zu Kommunikationsproblemen und unterschiedlichen Erwartungshaltungen. Auch Interessenkonflikte im Ausbildungsalltag wurden als belastend beschrieben. Zudem fehlt es häufig an einer handlungsorientierten Qualifikation, die den Anforderungen der heutigen Ausbildungspraxis gerecht wird. Die Digitalisierung stellt auch auf dieser Ebene eine zusätzliche Herausforderung dar, insbesondere im Hinblick auf individuelle Kompetenzen und Weiterbildungsbedarfe.

Relevante Ziele und Innovationsbedarfe

In einer übergreifenden Auswertung aller regionalen Workshops konnten die folgenden Punkte als relevante Ziele und Innovationsbedarfe für das Projekt aus Sicht der Akteur*innen identifiziert werden. Als wichtige Kernaussagen wurden von den Teilnehmenden folgende Aspekte benannt:

- Erhöhung der Durchlässigkeit innerhalb der beruflichen Bildung und der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung
- Verbindliche Regeln und klare Erwartungsrahmen an pädagogische Qualifikationen für das berufliche Bildungspersonal
- Einbindung aller verantwortlichen Personen(-gruppen) an dem jeweiligen Arbeitsort
- Einheitliche, transparente Qualitätskriterien
- Definition Berufsbildungspersonal
- Transparenz von Tätigkeiten und Weiterbildungsmöglichkeiten
- Überprüfung der AEVO und der Ausbildung der Ausbilder (AdA)
- Aus- und Weiterbildung – Grundlagenqualifizierungsprogramm für erfahrene Fachexperten in kleinen und mittelständischen Unternehmen (KMU)
- Angepasstes pädagogisches Weiterbildungsprogramm für motivierte/talentierte Fach-Expert*innen in Wirtschaftsunternehmen
- Schaffung digitaler Lernräume

Die Erkenntnisse der Explorationsworkshops aus den vier Modellregionen wurden verdichtet, in das Konzept von BiProSys eingearbeitet und so für eine Expertenvalidierung aufbereitet. Ziel dieses letzten methodischen Schrittes in der Konzeptphase war es, das im Projekt zu entwickelnde notwendige gestufte, durchlässige Qualifizierungsmodell für das berufliche Bildungspersonal auszudifferenzieren und mit bildungspolitischen und wirtschaftsnahen Expert*innen zu diskutieren. Dies fand im Rahmen eines eintägigen Workshops statt.

Folgende Thesen wurden aus der Erhebungsphase abgeleitet und flossen zur Strukturierung in die Diskussion mit ein:

- Berufsbiografien von Ausbilder*innen sind entweder Einbahnstraßen oder Sackgassen.
- Vor allem neue Aufgaben im Kontext von dualen Studiengängen verstärken die Rollenveränderung. Dies hat eine weitere notwendige pädagogische Professionalisierung zur Folge.
- Es ist notwendig, ein gestuftes, durchlässiges Qualifizierungssystem für berufliches Aus- und Weiterbildungspersonal zu entwickeln, zu erproben und dessen bundesweite Implementierung vorzubereiten. Es fehlt insbesondere eine Qualifikation auf DQR-Stufe 5.
- Die Schnittstelle zu Studiengängen ist zu erweitern. Eine Durchlässigkeit zum Lehramt an beruflichen Schulen erscheint jedoch nicht zielführend.

Im Anschluss wurden diese Themen zielgruppenbezogen thematisch weiter ausdifferenziert, um sich über notwendige Qualifizierungsmodelle für Zielgruppen entlang der DQR-Stufen diskursiv auszutauschen.

Die durchgeführten Erhebungen und die Exploration in der Konzeptphase haben die vorangegangenen Analysen (vgl. u. a. Bahl 2018; Gitter 2022; Dietrich et al. 2021; Pascoe 2023) durch die Teilnehmenden an den Explorationsworkshops und dem Expertenworkshop validieren können. Zudem wurden aktuelle Entwicklungen, Chancen und Herausforderungen, die an das Aus- und Weiterbildungspersonal herangetragen werden, offengelegt und systematisch in das Projektkonzept integriert und wissenschaftlich eingebettet. Die aus den Explorationsworkshops abgeleiteten Thesen wurden durch die Expert*innen nicht nur im Wesentlichen bestätigt, sondern deren Relevanz für die bildungspolitisch notwendigen Handlungen zudem noch einmal unterstrichen.

4 Beschreibung des modularisierten Laufbahnkonzepts als Projektimplikation

Insgesamt existiert ein „Grundkonsens“, dass die Entwicklung, Erprobung und Implementierung einer systematischen Professionalisierung des betrieblichen und außerbetrieblichen Bildungspersonals wichtig für eine Verbesserung der Aus- und Weiterbildungsqualität ist und gleichzeitig dem Bildungspersonal gewünschte Qualifizierungs-, Professionalisierungs- und im Einzelfall auch Karriereoptionen bietet. Eine strukturelle

Innovation i. S. eines Qualifizierungssystems für das Berufsbildungspersonal wird die Aus- und Weiterbildungsqualität verbessern und die berufliche Bildung aufwerten und somit zur Exzellenz beruflicher Bildung beitragen. Dies gilt auch für den Wettbewerb mit zunehmend bedeutsamer werdenden privaten Berufsbildungseinrichtungen und den Hochschulen, die ihrerseits derzeit deutlich in Studienqualität investieren (Qualitätspakte zur Lehre, Ausbau Hochschuldidaktik).

Die Ergebnisse aus den vorangegangenen Explorations- und Expert*innenworkshops flossen nach einer wissenschaftlichen Feedbackschleife in die Konzeption eines modularisierten Laufbahnkonzepts ein. Mit diesem Konzept wird eine systematische, lernortübergreifende und kooperative Weiterentwicklung der bestehenden Fortbildungsberufe angestrebt, inklusive einer modularen Ergänzung der bisher weitgehend fehlenden DQR-Stufe 5. Zusätzlich soll die Weiterentwicklung von Schnittstellen zu Studiengängen gefördert werden, die eine großzügige Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen ermöglichen. Ziel ist ein Laufbahnmodell, das mit einer Grundqualifikation für ausbildende Fachkräfte beginnt und modular sowie durchlässig in Richtung Ausbildereignung erweitert werden kann.

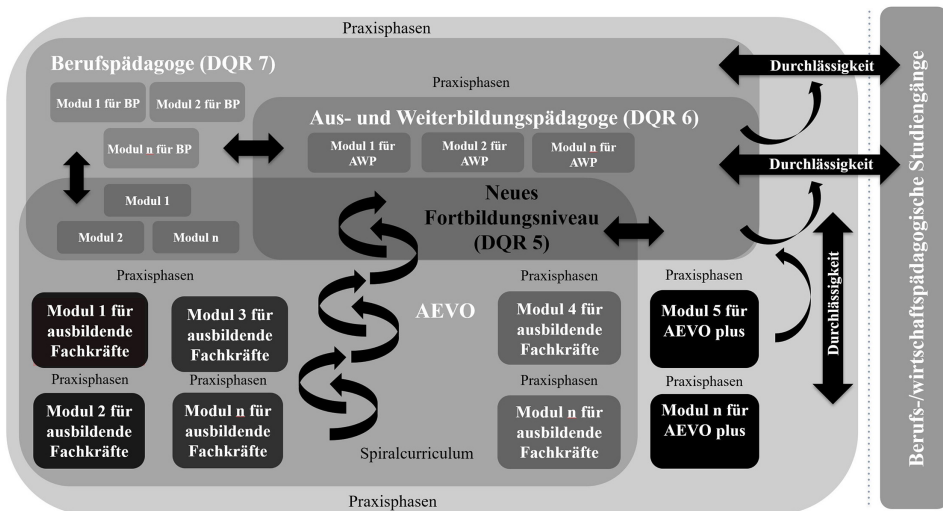


Abbildung 2: Konkretisierung des modularisierten Laufbahnkonzepts in BiProSys (Quelle: Eigene Darstellung)

Dieses Modell umfasst branchen- und zielgruppenspezifische modulare Angebote auf der DQR-Stufe 5. Auf der DQR-Stufe 6 sollen lernortkooperative pädagogische Differenzierungsangebote den bestehenden Fortbildungsberuf „Geprüfte*r Aus- und Weiterbildungspädagoge/-in“ um spezifische inhaltliche Schwerpunkte erweitern, wie z. B. digitales Lehren und Lernen, sonder-/sozialpädagogische Förderung, Lernbegleitung und Internationalisierung. Das Ziel ist der Abschluss als „Geprüfte*r Berufspädagoge/-in“ (DQR-Stufe 7). Diese Angebote sind professionsübergreifend konzipiert (für Aus- und Weiterbildner, Lehrkräfte, Bildungsmanager*innen, Personalentwickler*innen)

und sollen eine gegenseitige Durchlässigkeit zur Hochschule ermöglichen, z. B. durch die Integration von Hochschulmodulen. Abbildung 2 zeigt die erste Konkretisierung für ein modularisiertes Laufbahnkonzept auf.

Das dargestellte Modell illustriert ein Fortbildungssystem, das auf drei Qualifikationsstufen basiert, die den jeweiligen Niveaustufen des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) zugeordnet sind:

Stufe 1) DQR-Niveau 5: Neues Fortbildungsniveau (AEVO)

Diese Ebene bildet die Grundlage und umfasst Module für ausbildende Fachkräfte, die systematisch durch Praxisphasen ergänzt werden. Die Inhalte sind nach einem Spiralcurriculum strukturiert, das eine aufeinander aufbauende Vertiefung der Kompetenzen ermöglicht. Ziel ist die Vorbereitung auf die Ausbildung der Ausbilder im Sinne der AEVO.

Stufe 2) DQR-Niveau 6: Aus- und Weiterbildungspädagoge (AWP)

Diese Stufe erweitert die Kompetenzen des AEVO-Niveaus durch spezialisierte Module (Modul 1, Modul 2 bis Modul n) und vertieft den Praxisbezug. Der Schwerpunkt liegt auf der Qualifizierung für anspruchsvolle Aufgaben in der Aus- und Weiterbildung.

Stufe 3) DQR-Niveau 7: Berufspädagoge (BP)

Die höchste Stufe in der Abbildung ist dem Berufspädagogen zugeordnet. Hier werden die Module erneut weiter ausgebaut (Modul 1, Modul 2 bis Modul n) und durch Praxisphasen ergänzt. Ziel ist die Befähigung zu leitenden und gestaltenden Aufgaben in der beruflichen Bildung.

Das verbindende Element innerhalb des Laufbahnkonzepts ist das dahinterliegende didaktische Mittel, orientiert an den Prinzipien von Durchlässigkeit und Praxisorientierung.

Ein zentrales Element des Systems ist die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Stufen. Die Verbindungen zwischen den Niveaus sind mit Pfeilen gekennzeichnet, die den Übergang zwischen den Fortbildungsstufen verdeutlichen und eine kontinuierliche Weiterentwicklung ermöglichen. Zudem wird durch das Spiralcurriculum eine systematische Kompetenzprogression erreicht. Die Praxisorientierung ist durchgängig in allen Qualifikationsstufen integriert. Jede Stufe umfasst Praxisphasen, die auf die Module abgestimmt sind und einen direkten Transfer des Gelernten in die berufliche Praxis ermöglichen.

Zudem ist ein weiterer Baustein dieses Laufbahnmodells die systematische Integration von berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiengängen. Dies verdeutlicht die Anschlussfähigkeit des Fortbildungssystems an akademische Bildungswege.

Zentrale Schlüsselemente des Laufbahnkonzepts sind somit eine konsistente systemische Verknüpfung der Elemente im Qualifizierungssystem, die Möglichkeit einer individuellen Gestaltung der Nutzung dieser Elemente und damit individuell

möglicher Professionalisierungs- und Karrierepfade, eine damit verbundene modulare Struktur sowie ein im Idealfall strukturell und inhaltlich-konzeptionell durchlässiger Aufbau.

Besonders innovativ ist der letzte Aspekt von BiProSys: Das Projekt strebt danach, aktuelle und bewährte berufspädagogische Konzepte und Leitideen wie Handlungs- und Kompetenzorientierung, Praxis- und Transferorientierung, individuelle und strukturelle Reflexion, Medienkompetenz und Lernbegleitung in allen Formaten und auf allen Ebenen fachlich und methodisch hochwertig sowie anwendungsorientiert umzusetzen. Damit möchte BiProSys auch den in den Workshops geäußerten Wünschen und Forderungen gerecht werden.

Literatur

- Anselmann, S./Faßhauer, U. (2020): Pragmatisch Lösungen entwickeln und Ausbildung sichern – O-Töne aus der Berufsbildung zum Lernen unter Corona-Bedingungen. In: *berufsbildung – Zeitschrift für Theorie und Praxisdialog*, 185, S. 19–21.
- Anselmann, S./Harm, S./Faßhauer, U. (2022): Input from the Grassroots Level – Reflecting Challenges and Problems for VET Professionals in Germany. In: *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 9 (2), S. 239–268. Online unter: <https://doi.org/10.13152/IJRVET.9.2.5> (Stand: 11.04.2025).
- Anselmann, S./Harm, S./Faßhauer, U. (2021): Von pragmatischen zu andauernden Lösungen zur Sicherung der Ausbildung – Follow-up mit O-Tönen aus der Berufsbildung zum Lehren und Lernen unter Corona-Bedingungen. In: *berufsbildung – Zeitschrift für Theorie und Praxisdialog*, 192, S. 15–18.
- Bahl, A./Schneider, V. (2022): Betriebliches Ausbildungspersonal in Zahlen. In: *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 51 (4), S. 8–10.
- Bahl, A. (2018): Die professionelle Praxis der Ausbilder: Eine kulturanthropologische Analyse. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Bahl, A./Brünner, K. (2013): 40 Jahre Ausbilder-Eignungsverordnung – Eine Bestandsaufnahme zu ihrer pädagogischen Relevanz für betriebliches Ausbilderhandeln. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109 (4), S. 513–537.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2024): Berufsbildungspersonal. Bundesinstitut für Berufsbildung. Online unter: <https://www.bibb.de/de/701.php> (Stand: 10.04.2024).
- Bonnes, C./Binkert, J./Goller, M. (2022): Kompetenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals. In: *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 51 (4), S. 26–29.
- Brünner, K. (2014): Aufgabenspektrum und Handlungsstrukturen des betrieblichen Ausbildungspersonals. Selbstwahrnehmung und Fremdattribuierung im Kontext von Berufskonzept und Professionalisierung. Eusl-Verlagsgesellschaft mbH.

- Büchter, K./Meyer, R. (2024): Geschichte und aktuelle Entwicklungen von Professionalisierung im Handlungsfeld beruflicher Bildung. In: Schütz, J./Elsholz, U. (Hrsg.): Perspektiven auf Professionalisierung in beruflicher Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung. Bielefeld: wbv, S. 25–46.
- Clarke, L./Westerhuis, A./Winch, C. (2021): Comparative VET European research since the 1980s: Accommodating changes in VET systems and labour markets. In: *Journal of Vocational Education & Training*, 73 (2), S. 295–315. Online unter: <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1858938> (Stand: 11.04.2025).
- Deutscher, V./Winther, E. (2022): Assessment of vocational competences – Definitions, issues and quality criteria. In: Harteis, C./Gijbels, D./Kyndt, E. (Hrsg.), *Research approaches on workplace learning*. Cham: Springer, S. 305–320. Online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-030-89582-2_14 (Stand: 11.04.2025).
- Diettrich, A./Faßhauer, U./Kohl, M. (2021): Betriebliches Lernen gestalten – Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das betriebliche Bildungspersonal. In: Kohl, M./Diettrich, A./Faßhauer, U. (Hrsg.), „Neue Normalität“ betrieblichen Lernens gestalten. Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 17–33.
- Diettrich, A. (2017): Berufsbildungspersonal 2025 – Forschungs- und Entwicklungsperspektiven im Kontext gesellschaftlicher Megatrends. In: French, M./Diettrich, A. (Hrsg.), *Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben*. Bentwisch: Klatschmohn Verlag, S. 319–329.
- Elbers, B./Bol, T./DiPrete, T. A. (2021): Training regimes and skill formation in France and Germany: An analysis of change between 1970 and 2010. In: *Social Forces*, 99 (3), S. 1113–1145. Online unter: <https://doi.org/10.1093/sf/soaa037> (Stand: 11.04.2025).
- Ertl, H. (2022): Berufliche Bildung durch zukunftsorientierte Qualifizierung des Bildungspersonals stärken. In: *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 51 (4), S. 3.
- Faßhauer, U./Vogt, M. (2013): Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals als eine Konsequenz der Akademisierung beruflicher Bildung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 23, S. 1–19. Online unter: http://www.bwpat.de/ausgabe23/fasshauer_vogt_bwpat23.pdf (Stand: 11.04.2025).
- Gitter, M. (2022): Förderung digitaler Kompetenzen in der beruflichen Lehramtsausbildung: Eine Design-Based-Research-Studie an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Bielefeld: wbv.
- Gössling, B. (2016): All new and all outcome-based? The German qualifications framework and the persistence of national governance approaches. In: *Journal of Education and Work*, 29 (5), S. 540–561. Online unter: <https://doi.org/10.1080/13639080.2014.998181> (Stand: 11.04.2025).
- Gössling, B./Sloane, P. F. E. (2013): Die Ausbildereignungsverordnung (AEVO): Regulatorischer Dinosaurier oder Ansporn für innovative Bildungsarbeit? Eine Diskussionsanalyse unter Berücksichtigung bildungspolitischer, betriebspraktischer und lerntheoretischer Hintergründe. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109, S. 232–261.

- Grollmann, P./Ulmer, P. (2020): Betriebliches Bildungspersonal – Aufgaben und Qualifikation. In: Arnold, R./Lipsmeier, A./Rohs, M. (Hrsg.), Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 533–545.
- Harm, S./Anselmann, S./Faßhauer, U. (2022): Karrierewege für das berufliche Bildungspersonal – Problemanalyse aus Sicht der Akteure mit Fokus auf Durchlässigkeit und Anerkennung. In: Kögler, K./Weyland, U./Kremer, H.-H. (Hrsg.), Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 149–164.
- Harm, S. (2021): Professionalisierungsverständnisse und -bedarfe des Berufsbildungspersonals bei Bildungsdienstleistern im Kontext der einwirkenden Arbeitsbedingungen und der wahrgenommenen Aufgabenfelder. In: Kohl, M./Dietrich, A./Faßhauer, U. (Hrsg.), „Neue Normalität“ betrieblichen Lernens gestalten. Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 53–68.
- Harm, S./Neumann, K. (2020): Der Berufsalltag des beruflichen Weiterbildungspersonals – Analyse der wahrgenommenen Aufgabenfelder und der bedingungsgebenden Arbeitskontexte. In: Berufsbildung – Zeitschrift für Theorie und Praxisdialog, 185, S. 8–10.
- Harms, J./Preißler, R. (2024): Betriebliches Bildungspersonal – Einführung in den wissenschaftlichen Diskurs. In: Kaufhold, M./Weyland, U./Stratmann, E.-L./Höke, S. (Hrsg.), Betriebliches Bildungspersonal als Promotor betrieblicher Bildungsprozesse. Zur Legitimation und Konzeption berufsbegleitender Studienangebote. Bielefeld: wbv, S. 21–50.
- Krell, C./Lamnek, S. (2024): Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Mahrin, B. (2023): Überbetriebliche Berufsbildungsstätten und Kompetenzzentren der beruflichen Bildung als Stabilitätsgaranten und Innovationstreiber. [Dissertationsschrift TU Berlin].
- Mai, J./Schüssler, I. (2008): Weiterbildung der erwachsenenpädagogischen Professionals in Europa: Situation, Strategien, Systeme. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 31 (2), S. 69–82.
- Mayring, P./Fenzl, T. (2019): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, N./Blasius, J. (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 633–648.
- Pätzold, G. (2017): Betriebliches Bildungspersonal. Stärkung seines professionellen pädagogischen Handelns. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Pascoe, C. (2023): „Ab heute bist du Ausbilder“ – Eine qualitativ-empirische Studie zur Rekonstruktion des Übergangs in die Tätigkeit des hauptamtlichen Ausbildungspersonals. Wiesbaden: Springer VS.
- Rauner, F./Lehberger, J. (2022): Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte beruflicher Fachrichtungen. In: Rauner, F./Lehberger, J. (Hrsg.): Zum Scheitern der universitären Ausbildung von Lehrkräften für die berufliche Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 67–180.

- Schall, M./Howe, F. (2024): Berufliche Handlungskompetenz von betrieblichem Ausbildungspersonal: Ein Kompetenzmodell für die Erstellung von Kompetenzprofilen und die Entwicklung von Bildungsangeboten. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Schley, T./Kohl, M./Dietrich, A./Hauenstein, T. (2020): Die Akzeptanz des Fortbildungsabschlusses „Geprüfte Berufspädagogin/Geprüfter Berufspädagoge“. Studie im Rahmen der Berufsbildungsforschungsinitiative des BMBF. f-bb-Bericht 03/20. Online unter: <https://doi.org/10.25656/01:21270> (Stand: 11.04.2025).
- Schlömer, T./Kiepe, K./Rüdebusch, G./Günther, N./Liehr, J. (2024): Die Erkundung von Phänomenen und Schlüsselstellen des Transfers von Berufsbildung für eine Nachhaltige Entwicklung (BBNE) – eine Transfermodellierung. In: Melzig, C./Hemkes, B. (Hrsg.), Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung im Transfer: Verbreitung, Verstärkung und Transferforschung als Kern der Modellversuche 2020–2022, BIBB Fachbeiträge zur beruflichen Bildung, Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung im Transfer. Verlag Barbara Budrich, S. 165–186.
- Schuster, K./Margarian, A. (2021): Bildungs- und Berufswahl in räumlicher Perspektive. Braunschweig: Thünen-Institut, Bundesforschungsinstitut für Ländliche Räume, Wald und Fischerei.
- Sloane, P. F. E./Emmler, T./Gössling, B./Hagemeier, D./Hegemann, A./Janssen, E. A. (2018): Berufsbildung 4.0 – Qualifizierung des pädagogischen Personals als Erfolgsfaktor beruflicher Bildung in der digitalisierten Arbeitswelt. Detmold: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH.
- Ulmer, P. (2019): Die Novellierung der AEVO von 2009. Ein Paradigma für die Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung? BiBB Berichte zur Berufsbildung. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Ulmer, P./Weiß, R./Zöller, A. (2012): Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bielefeld: wbv.
- Vogelsang, B./Röhrer, N./Pilz, M./Fuchs, M. (2022): Actors and factors in the international transfer of dual training approaches: The coordination of vocational education and training in Mexico from a German perspective. In: International Journal of Training and Development, 26 (4), S. 646–663. Online unter: <https://doi.org/10.1111/ijtd.12279> (Stand: 11.04.2025).
- Wisshak, S./Hochholdinger, S. (2020): Perceived instructional requirements of soft-skills trainers and hard-skills trainers. In: Journal of Workplace Learning, 32 (6), S. 405–416. Online unter: <https://doi.org/10.1108/JWL-02-2020-0029> (Stand: 11.04.2025).
- Wolff, F. (2023): Kompetenzanforderungen an das betriebliche Ausbildungspersonal: Am Beispiel des digitalen Wandels zu Industrie 4.0. Bielefeld: wbv.

Karrierechancen in der Frühen Bildung: Qualifikationsstrukturen und Weiterbildungswege für Erzieher*innen

CHRISTINE BETTING

Zusammenfassung

Der Bereich der Frühen Bildung hat in den letzten Jahren an Aufmerksamkeit gewonnen. Der Ausbau von Kindertageseinrichtungen, der Fachkräftemangel und steigende Anforderungen an das Bildungspersonal haben die Debatte um Qualität und Gewinnung von Fachkräften befeuert. Dabei sind besonders auch die Qualifikationsstrukturen und Karrieremöglichkeiten von Erzieher*innen, als größte Berufsgruppe in der Frühen Bildung, in den Blick gerückt. Berufliche Aufstiegschancen durch Weiterbildung stellen sich in diesem landesrechtlich geregelten, schulisch ausgebildeten Beruf weit schwieriger und unsystematischer dar als in Berufen, die im dualen Ausbildungssystem ausgebildet werden. Der Erzieher*innenberuf galt lange als Sackgassenberuf, jedoch gibt es auch Entwicklungen hin zu durchlässigen Bildungswegen, die über berufliche Weiterqualifizierung vertikale, aber auch horizontale Karrieren möglich machen.

Schlagwörter: Berufliche Aufstiegswege; Erzieher*innen; Bildungspersonal Frühe Bildung; vertikale und horizontale Karrierewege

Summary

The field of early education has gained attention in recent years. The expansion of childcare facilities, the shortage of skilled workers, and increasing demands on educational staff have fueled the debate on quality and recruitment of professionals. Qualification structures and career opportunities for educators, the largest professional group in early education, have also come into focus. Career advancement through further education is much more challenging and less systematic in this profession, which is regulated at the state level and taught in schools, compared to professions trained in the dual education system. The profession of educators was long seen as a dead-end job, but there are also developments towards more permeable educational paths that enable vertical as well as horizontal careers through professional advancement.

Keywords: career advancement paths; educators; educational staff early childhood education; vertical and horizontal career paths

1 Einleitung

In den letzten Jahren ist der Bereich der Frühen Bildung immer stärker in den Blick von Gesellschaft und Politik gerückt. Durch gesellschaftliche Entwicklungen, wie den demografischen Wandel, Zuwanderung und veränderte Lebens- und Arbeitsformen, wird ein stetiger Ausbau der Kindertageseinrichtungen (Kitas)¹ notwendig. Dabei richtet sich das Augenmerk verstärkt auch auf das dort tätige Bildungspersonal sowie die Bedeutung der Kita als Lern- und Bildungsort und wichtige Grundsäule für den Start ins formale Bildungssystem² (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023, S. 12).

Die steigenden Anforderungen an in diesem Bereich Beschäftigte und der zunehmende Fachkräftemangel haben die aktuelle Debatte um die Bedeutung der Qualität in Kindertageseinrichtungen mit befeuert und finden auch im Anfang 2019 in Kraft getretenen sog. Gute-KiTa-Gesetz (KiQuTG) und dessen kontinuierliche Weiterentwicklung und Fortführung im Kita-Qualitätsgesetz ab 2023 ihren Ausdruck.³ Als ein zentrales Handlungsfeld werden die Gewinnung und Sicherung von qualifizierten Fachkräften benannt. Ein Fokus richtet sich damit auch auf die Qualifikationsstrukturen und beruflichen Bildungswege von in der Frühen Bildung tätigen pädagogischen Fachkräften. Diese kommen aus verschiedenen Berufsgruppen. Eine bundeseinheitliche Regelung, wer darunterfällt, gibt es nicht. Die einzelnen Bundesländer legen, teils leicht variierend, fest, welche Berufsgruppen als pädagogische Fachkräfte anerkannt werden. Laut dem Fachkräftebarometer Frühe Bildung waren in Deutschland 2022 in Kindertageseinrichtungen insgesamt 722.043 pädagogische Fachkräfte beschäftigt. Dabei entfielen 64 Prozent auf die Erzieher*innen, 10 Prozent auf Kinderpfleger*innen, 3 Prozent auf Sozialpädagog*innen und Sozialarbeiter*innen, 16 Prozent auf Sozialassistent*innen und 1,4 Prozent auf Heilpädagog*innen, 1 Prozent je auf Erziehungswissenschaftler*innen und Kindheitspädagog*innen, um die häufigsten Berufsgruppen zu nennen (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023, S. 35). Die zahlenmäßig stärkste Gruppe unter den pädagogischen Fachkräften machen somit die staatlich anerkannten Erzieher*innen aus, die in diesem Beitrag in den Blick genommen werden.

Aufstiegs- und Karriereoptionen stellen sich für den Erzieher*innenberuf, der traditionell an Fachschulen nach landesrechtlichen Regelungen ausgebildet wird, weit schwieriger und heterogener dar als für Berufe, die im dualen Ausbildungssystem ausgebildet werden. Für dual ausgebildete Berufe existieren formale Aufstiegsfortbildungen, die im Sinne eines Berufslaufbahnkonzeptes durch Verzahnungen eine vertikale Durchlässigkeit aufweisen (siehe auch Mottweiler et al. in diesem Band). Für den schu-

1 Kindertageseinrichtungen sind Einrichtungen, in denen sich Kinder für einen Teil des Tages oder ganztägig aufhalten und in Gruppen gefördert werden (vgl. SGB VIII § 22, Abs. 1 und 2). Sie dienen der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern im Alter zwischen 0–10 Jahren. Es können unterschiedliche Bereiche unterschieden werden: Bildungs- und Betreuungseinrichtungen für Kinder unter 3 Jahren (Krippe), für Kinder von 3–6 Jahren (Kindergarten) und Tageseinrichtungen für Kinder im Grundschulbereich (Hort) (vgl. KMK/JFMK 2010, S. 4).

2 Kindertageseinrichtungen vor der Pflichteinschulung sind in der Bundesrepublik Deutschland Teil des Kinder- und Jugendhilfesystems (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2017, S. 3). Verfassungsrechtlich sind sie damit nicht dem Bildungswesen als einer Aufgabe der Länder zugeordnet, sondern sind kommunale Aufgabe. Die Gemeinden sind staatsrechtlicher Teil der Länder, weshalb entsprechende Landesgesetze allgemeine Ziele und Standards der Kindertagesbetreuung festlegen (vgl. BMFSFJ 2020, S. 156).

3 (2. Fassung ist am 01.01.2025 in Kraft getreten.)

lisch ausgebildeten Erzieher*innenberuf zeigt sich dagegen ein nicht so klares Bild (vgl. Ostendorf 2015, S. 9). Ein einheitliches, frühpädagogisches Weiterbildungssystem, das eine berufliche Entwicklung und Karriere unterstützt, fehlt weitgehend (vgl. Buschle/Gruber 2018, S. 77). Der Beruf galt daher auch bislang als sog. Sackgassenberuf (vgl. Nachtigall et al. 2021, S. 31). Dies lässt sich zum einen auf das historisch begründbare Fehlen solch eines klar geregelten Berufslaufbahnkonzepts zurückführen, aber auch das Arbeitsfeld in der Frühen Bildung selbst weist durch einen geringen Grad an organisationaler Ausdifferenziertheit und flachen Hierarchiestrukturen wenig Karriereoptionen auf (vgl. ebd., S. 31). Die Weiterbildungsbeteiligung pädagogischer Fachkräfte ist zwar überdurchschnittlich hoch, aber sie konzentriert sich vorwiegend auf den Bereich der Anpassungsfortbildungen im non-formalen Weiterbildungsbereich. Es werden hauptsächlich Weiterbildungen besucht, die thematisch darauf ausgerichtet sind, Wissen und Handlungsfähigkeit im pädagogischen Alltag zu erweitern und die einen kollegialen Austausch ermöglichen (vgl. Buschle/Gruber 2018, S. 74).

Bestrebungen, den Beruf über berufliche Weiterentwicklungsmöglichkeiten attraktiver zu machen, gründen sich bislang u. a. auf die Schaffung von mehr Durchlässigkeit in die akademische Bildung, bspw. durch Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen. Es bestehen durchaus aber auch berufliche Weiterqualifizierungsmöglichkeiten, die berufliche Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen können. Diese bauen allerdings nicht systematisch aufeinander auf. Neben vertikalen Karriereoptionen liegt hier auch ein Fokus auf horizontalen Karrieremöglichkeiten. Beide werden in diesem Beitrag nachgezeichnet. Es wird des Weiteren aufgezeigt, welche Entwicklungen, raus aus einem Sackgassenberuf, auszumachen sind.

2 Der Erzieher*innenberuf: Ausbildungsstrukturen und historische Gewordenheit

2.1 Ausbildungsstrukturen

Traditionell erfolgt die vollzeitschulische Erzieher*innenausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik⁴. Sie untersteht nicht dem Berufsbildungsgesetz (BBiG), sondern der Länderhoheit. Seit Ende der 1960er-Jahre formuliert die Kultusministerkonferenz (KMK) länderübergreifende Vereinbarungen für die Gestaltung von Ausbildungsordnungen, um die Vielfalt der länderspezifischen Ausbildungen zu reduzieren und für eine Vergleichbarkeit und Anerkennung der Berufsabschlüsse zu sorgen. Im Ländervergleich finden sich jedoch trotzdem in der Ausgestaltung der Ausbildung sehr große Unterschiede (vgl. Ebert et al. 2018, S. 5). Fachschulen schließen laut der „Rahmenvereinbarung über Fachschulen“ der KMK i. d. R. an eine berufliche Erstausbildung und Berufserfahrung an und führen zu einem postsekundären Berufsabschluss nach Landesrecht (vgl. KMK 2024, S. 2). Sie gelten damit als Institutionen der beruflichen Weiterbildung (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023, S. 116). Damit wird die Er-

4 Fachakademien für Sozialpädagogik in Bayern fallen ebenfalls unter die Fachschulen (vgl. vbw 2012, S. 17).

zieherinnenausbildung in Deutschland nicht als berufliche Erstausbildung, sondern als berufliche Weiterbildung eingestuft. Allerdings stehen die Regelungen zur Erzieher*innenausbildung mit der Definition der KMK in einem Spannungsverhältnis (vgl. Sistig/Zech 2023, S. 51). Dies liegt an den Voraussetzungen für die Aufnahme der Ausbildung, aber auch an der Ausrichtung und Dauer der Ausbildung, die in der oben genannten „Rahmenvereinbarung über Fachschulen“ festgelegt sind. Die KMK hat hier allerdings nur empfehlenden Charakter, und so gibt es in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedliche Regelungen der Zulassungsvoraussetzungen. Danach wird als Aufnahmevoraussetzung ein mittlerer Bildungsabschluss und eine abgeschlossene Berufsausbildung verlangt, es werden aber auch weitere Zugangswege ermöglicht. Sie reichen von einem beruflichen Abschluss als Sozialassistent*in oder Kinderpfleger*in⁵, über einen einjährigen Besuch eines Berufskollegs bis zur selbstständigen Führung eines Familienhaushaltes in Verbindung mit einer Hochschulzugangsberechtigung (vgl. ; Behr et al. 2009, S. 147). Die genauen Bestimmungen sind dabei Sache der Länder. Als Ausbildungsziel wird die Befähigung genannt, Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsaufgaben von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen selbstständig wahrnehmen zu können (vgl. KMK 2024, S. 21 f.). Damit handelt es sich bei der Erzieher*innenausbildung nicht um eine berufsfeldspezifische, spezialisierte Ausbildung, sondern um eine Breitbandausbildung für Tätigkeitsfelder in der gesamten Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2017, S. 7 f.). Die Ausbildungsdauer ist auf drei Jahre ausgelegt und umfasst 1.200 Praxisstunden. Die Ausbildung kann in zwei Organisationsformen durchgeführt werden, entweder mit einer zweijährigen, überwiegend fachtheoretischen Ausbildungsphase, gefolgt von einer überwiegend praktischen Ausbildungsphase, oder als praxisintegrierte Ausbildung über die gesamte Ausbildungsdauer hinweg (vgl. KMK 2024, S. 21 f.).

Die Erzieher*innenausbildung baut somit faktisch nicht in jedem Falle auf eine berufliche Erstausbildung auf und bietet nicht gemäß der Struktur der Fachschulen eine vertiefende berufliche Bildung an, sondern erweist sich damit eher als berufliche Erstausbildung (vgl. Schmidt 2005, S. 717).

Der Erzieher*innenberuf wird traditionell mehrheitlich von Frauen erlernt. Im Schuljahr 2022/23 lag der Anteil an Männern, die eine Erzieher*innenausbildung aufnahmen, bei 19,7 Prozent (vgl. BMBF 2024, S. 71). Auch wenn sich der Männeranteil an pädagogischen Fachkräften in der Kita in den letzten Jahren mehr als verdoppelt hat, bleibt die Kita ein mit am stärksten geschlechtsspezifisch segmentierter Teilarbeitsmarkt (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023, S. 28). Diese starke Segmentierung lässt sich aus der historischen Entwicklung des Erzieher*innenberufes begründen, ebenso wie die heutigen Aus- und Weiterbildungsstrukturen sowie die Verortung der Ausbildung an Fachschulen.

2.2 Historische Gewordenheit der Fachschulausbildung

Der Erzieher*innenberuf gehört zu den personenbezogenen Dienstleistungsberufen, die Tätigkeitsfelder wie Hauswirtschaft, Gesundheit, Pflege, Erziehung und Soziales

5 Für diese Ausbildung ist nicht zwingend ein mittlerer Bildungsabschluss Voraussetzung.

umfassen und um die Wende zum 20. Jahrhundert als typische Frauenberufe entstanden sind. Diese vor allem schulisch ausgebildeten Berufe entwickelten sich parallel, aber unabhängig, zu der sich zeitgleich herausbildenden Facharbeiterausbildung, die den Männern vorbehalten und insbesondere im gewerblich-technischen Bereich angesiedelt war (vgl. Friese 2013, S. 1). Während der „Facharbeiter“ auf eine langfristige, existenzsichernde Berufstätigkeit ausgelegt war, galt es als selbstverständlich, dass verheiratete Frauen ihre Berufstätigkeit aufgaben (vgl. Ebert 2015, S. 402). Die Entwicklung des Erzieher*innenberufes ist eng mit der Frauenbewegung im 19. Jahrhundert verknüpft, die die Rechte der Frauen auf Bildung und Erwerbstätigkeit sowie eine Teilhabe am sozialen und politischen Leben außerhalb des privaten Raumes der Familie forderte. Die gesellschaftlich vertretene Annahme, dass Frauen aufgrund ihrer sozialen Erfahrungen im privaten Raum besonders geeignet wären, sich fürsorglich um andere (vor allem Frauen und Kinder) zu kümmern, bereitete ihnen den Weg in eine standesgemäße Erwerbsmöglichkeit und höhere Bildung (vgl. ebd., S. 400).

Ebenso spielt die Geschichte des Kindergartens in Deutschland hier eine große Rolle. Friedrich Fröbel, der sich im 19. Jahrhundert intensiv mit der Kleinkindererziehung beschäftigt hat, gründete 1840 mit seiner Stiftung die ersten Kindergärten mit eigenem pädagogischem Konzept. Diese sollten die frühkindliche Erziehung im Elternhaus unterstützen (vgl. Berger 2000, S. 11). Ergänzend eröffnete er 1849 auch die erste Ausbildungsstätte für Kindergärtnerinnen, die bei den nach beruflicher Selbstständigkeit strebenden Frauen des Bürgertums auf großes Interesse stieß (vgl. Ebert 2015, S. 401). Entsprechend entwickelte der deutsche Fröbelverband dafür ein mehrstufiges Aus- und Weiterbildungskonzept zur Kindergärtnerin und Hortnerin, dessen Anforderungsprofil auf die bürgerlichen Frauen zugeschnitten war. Zu dieser Ausbildung wurde nur zugelassen, wer den Abschluss einer höheren Mädchenschule vorweisen konnte (vgl. Deutscher Fröbel-Verband 1895, zit. in Ebert 2015, S. 402). Der berufsstrukturellen Ausgestaltung der Kindergärtnerin zu einem bezahlten und anerkannten Frauenberuf waren zunächst aber enge Grenzen gesetzt. Die Arbeit der bürgerlichen Frauen wurde überwiegend im Rahmen von Wohltätigkeitsvereinen ehrenamtlich erbracht. Bei Heirat schieden sie selbstverständlich aus dem Beruf aus. Nur unverheirateten und verwitweten Frauen war der Verbleib im Beruf vorbehalten. Für sie wurde als Aufstiegsberuf, nach mehrjähriger Berufserfahrung, der Ausbildungsgang zur Jugendleiterin angeboten (vgl. Ebert 2015, S. 402 f.).

Die sich verbreitenden Ausbildungsstätten für Kindergärtnerinnen waren überwiegend in konfessioneller bzw. privater Trägerschaft, eine staatliche Ausbildung wurde noch unter der preußischen Regentschaft abgelehnt. Erst Anfang des 20. Jahrhunderts führte Preußen im Zuge der Reform der Mädchenschulen eine staatliche Ausbildung zur Kindergärtnerin an staatlich anerkannten Frauenschulen ein (vgl. Sisch/Zech 2023, S. 48).

Auf Grundlage der neuen Reichsverfassung von 1919 wurde in der Weimarer Republik die vorschulische Erziehung in Kindertageseinrichtungen mit dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (1924) auf eine neue gesetzliche Grundlage gestellt. Bestrebungen des Fröbelverbands und der Sozialdemokratie, die vorschulische Erziehung in Kin-

dertageseinrichtungen dem Bildungssystem zuzuordnen bzw. als unterste Stufe des allgemeinbildenden Schulwesens in staatliche Trägerschaft zu überführen, wurden nicht angenommen. Die Position der konfessionellen Trägerverbände, die den Kindergarten als freiwilliges Angebot mit fürsorglichem Auftrag in ihrer Trägerschaft belassen wollten, konnte sich dagegen durchsetzen. So konnten sie weiterhin Einfluss auf die Rahmenbedingungen der Qualifikationsniveaus der Fachkräfte nehmen, welches sie aus Kostengründen möglichst niedrig halten wollten. Bis heute ist die Kinderpfleger*innen- bzw. Sozialassistent*innenausbildung als kostengünstigere Qualifizierung in der Frühen Bildung verankert (vgl. Ebert 2015, S. 403 f.). 1928 wurde eine staatlich anerkannte zweijährige Ausbildung zur Kindergärtnerin etabliert, auf die eine einjährige Ausbildung zur Jugendleiterin aufbaute, die als Aufstiegsberuf gedacht war und eine berufliche Tätigkeit voraussetzte. 1942 wurden die Ausbildungsstätten für Kindergärtnerinnen dann unter das Dach der berufsbildenden Schulen integriert. Nach Ende des Zweiten Weltkrieges entwickelte sich die Erzieher*innenausbildung unter der Zuständigkeit der Länder länderspezifisch weiter (vgl. Sistig/Zech 2023, S. 48).

Erst im Zuge der Reformbestrebungen der 1960er- und 70er-Jahre erließen die Bundesländer erstmalig, auf Grundlage von Vereinbarungen der KMK, Ausbildungs- und Prüfungsordnungen für den Erzieher*innenberuf und regelten die Zulassungsbedingungen der Ausbildung allgemein. Die vormals zweijährige Erzieher*innenausbildung wurde auf drei Jahre verlängert, mit dem Ziel, für Tätigkeiten in verschiedenen sozialpädagogischen Bereichen wie Kindergarten, Hort und Einrichtungen der Jugendhilfe tätig werden zu können (vgl. Ebert 2015, S. 405). Neben einem mittleren Schulabschluss wurde auch ein pädagogisches Jahr verpflichtend und die Erzieher*innenausbildung auf Fachschulniveau angehoben. Die bisherigen Arbeitsfelder Kindergarten und Hort, für die bislang getrennt an Berufsfachschulen ausgebildet wurde, sowie die Heimerziehung und Jugendarbeit wurden somit zu der heutigen Breitbandausbildung zusammengeführt. Die bisherige Ausbildung zur Jugendleiterin wurde in eine Ausbildung zur Sozialpädagogin/zum Sozialpädagogen an höheren Fachschulen überführt, diese wurden dann wiederum in Fachhochschulen umgewandelt. Als Konsequenz dieser Neuordnung wurde die Erzieher*innenausbildung vom nun entstandenen Studium der Sozialpädagogik entkoppelt, da eine Anrechnung der Erzieher*innenausbildung auf das Studium nicht vorgesehen war (vgl. Sistig/Zech 2023, S. 51). Der vormalige Aufstiegsberuf zur Jugendleiterin fiel damit als eine Option für eine vertikale Karriere für den Erzieher*innenberuf weg (vgl. Ebert 2015, S. 407). Mit der Einführung der Breitbandausbildung und dem Wegfall des anschlussfähigen Aufstiegsberufes wurde die vertikale Bildungsmobilität für Erzieher*innen durch eine horizontale Bildungsmobilität ersetzt bzw. Aufstiegskarrieren damit erschwert und flache Hierarchien verstetigt (vgl. Ebert et al. 2018, S. 6).

1967 wurde in der Bundesrepublik Deutschland der Ausbildungsabschluss einer „staatlich geprüften Erzieherin“ geschaffen, der den veralteten Begriff der „Kindergärtnerin“ ablöste. Allerdings blieb das Arbeitsfeld des Erzieher*innenberufes in der Frühen Bildung weiterhin außerhalb des formalen Bildungssystems im Bereich der Kin-

der- und Jugendhilfe verortet, anders als in der DDR, wo die Kita dem Schulsystem zugeordnet war (vgl. Rauschenbach/Berth 2014, S. 2).

Insgesamt wurde der Erzieher*innenberuf in den allgemeinen Modernisierungsbestrebungen des Feldes Sozial-, Erziehungs- und Bildungswesens im letzten Jahrhundert abgehängt. Während, wie weiter oben ausgeführt, im Zuge der Neuordnung der sozialpädagogischen Berufe die Ausbildungen in Sozialarbeit und Sozialpädagogik in den 70er-Jahren stufenweise eine Akademisierung erfahren haben, blieb dies dem Erzieher*innenberuf vorenthalten.

Zwar war die Erzieher*innenausbildung jetzt formal auf Fachschulniveau angesiedelt, eine wie in den anderen Berufen erkennbare Entwicklung der Verwissenschaftlichung, Akademisierung und damit Statusaufwertung und Höherstufung der Ausbildung erfolgte jedoch nicht. Bis heute verhaftet der Beruf auf dem tradierten Niveau einer nichtakademischen Tätigkeit und wurden keine vergleichbaren spezifischen Karrieremöglichkeiten für den Beruf geschaffen (vgl. Rauschenbach/Berth 2014, S. 239 f.; König et al. 2018, S. 9). Auch die Zuständigkeit der Länder für die Erzieher*innenausbildung erschwerte bis heute die Entwicklung eines einheitlichen Berufsprofils und eine bundeseinheitliche Standardisierung der Ausbildungs- und Tätigkeitsprofile, wie dies bei den aus der Facharbeiterausbildung weiterentwickelten, dualen Ausbildungsberufen über das BBiG erfolgt ist (vgl. König et al. 2018, S. 9). Auch der Umstand, dass die ausbildenden Fachschulen nur zu 60 Prozent in öffentlicher Trägerschaft sind und 40 Prozent in freier bzw. kirchlicher Trägerschaft verantwortet werden, trägt zur Heterogenität der Ausbildung bei (vgl. Behr et al. 2009, S. 147). Die unterschiedlichen Zulassungsvoraussetzungen machen zudem die Trennschärfe zu einer „echten“ Fachschule schwierig, weshalb manche dieser Fachschulen für Sozialpädagogik auch als „unechte Fachschulen“ bezeichnet werden, weil der Zugang für einen Teil der Auszubildenden ohne die geforderte berufliche Erstausbildung bzw. einschlägige Berufserfahrung möglich ist (vgl. Berth et al. 2013, S. 19).

2.3 Einordnung der Ausbildung im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR)

Bedeutend ist die Verortung der klassischen Erzieher*innenausbildung an Fachschulen dahingehend, dass diese dadurch im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) auf der Niveaustufe 6 eingestuft wurde und sich damit auf gleicher Niveaustufe wie die kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengänge befindet (vgl. Berth et al. 2013, S. 9, 26). Auch erwerben Absolvent*innen der Erzieher*innenausbildung durch den „Qualifikationstyp Fachschule“ und die Einstufung der Ausbildung als landesrechtlich geregelte, berufliche Weiterbildung, neben der Berufsbezeichnung „staatlich anerkannte Erzieher*in“ seit Neuestem auch den Titel „Bachelor Professional im Sozialwesen“ (vgl. KMK 2024, S. 33). Damit wird der Abschluss eigentlich der höherqualifizierenden Berufsbildung zugeordnet und ist auf der zweiten Fortbildungsstufe angesiedelt, die auf die Übernahme von Fach- und Führungsfunktionen abzielt (vgl. Schneider et al. 2023, S. 55). Der im DQR gefundene Konsens über die Gleichwertigkeit hochschulischer und nicht hochschulischer Abschlüsse und Gleichstellung eines Bachelorstudiums und eines Fortbildungsabschlusses gilt hier auch für die Fachschule für Sozial-

pädagogik. Da es sich bei der Erzieher*innenausbildung im Regelfall aber um eine Erstausbildung handelt, ist hier offen, ob von einem einheitlichen Niveau der Fachschulbildungsgänge ausgegangen werden kann (vgl. Baethge 2013, S. 104). Ein Grund hierfür kann neben den heterogenen Zulassungsvoraussetzungen auch in den erheblichen Unterschieden der Ausbildung zwischen den Bundesländern und den Ausbildungsstätten selbst gesehen werden. Es gibt keine zentralen Prüfungsaufgaben, sondern die Fachschulen überprüfen ihre eigenen Ausbildungsinhalte in eigener Regie (vgl. Ostendorf 2015, S. 21). Im aktuellen Bildungsbericht werden die Abschlüsse der Erzieher*innen aus den statistischen Erhebungen für Absolvent*innen beruflicher Fortbildungsabschlüsse (2012–2022) nicht berücksichtigt bzw. explizit ausgenommen, mit eben dieser Begründung, dass es sich dabei i. d. R. um Erstausbildungen und nicht im eigentlichen Sinne um Fortbildungen handelt (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024, S. 305).

3 Weiterbildung und Karriereoptionen von Erzieher*innen in der Kita

3.1 Weiterbildungsbeteiligung

Die Weiterbildungslandschaft im Feld der Frühen Bildung ist sehr vielfältig, gilt aber auch als unübersichtlich und wenig standardisiert. Es mangelt an Transparenz und Durchlässigkeit (vgl. Oberhuemer 2012, S. 21). Die Weiterbildungsbeteiligung der pädagogischen Fachkräfte insgesamt ist zwar überdurchschnittlich hoch, jedoch werden Weiterbildungen hauptsächlich im non-formalen Weiterbildungsbereich und in Form von Anpassungsfortbildungen besucht (vgl. Buschle/Gruber 2018, S. 74f.). Laut dem Monitoring-Bericht zum KiQuTG 2023 haben zwei Drittel des befragten pädagogischen Personals in den letzten zwölf Monaten an mindestens einer Weiterbildung teilgenommen (vgl. BMFSFJ 2023, S. 127). Einen differenzierten Blick auf die Weiterbildungsbeteiligung der pädagogischen Fachkräfte nach Qualifikationsprofilen wirft eine Studie der Weiterbildungsinitiative frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), nach der die Gruppe der Erzieher*innen auf eine Teilnahmequote von 60 Prozent kommt (vgl. Fuchs-Rechlin/Züchner 2018, S. 51). Beachtlich ist die hohe Weiterbildungsbeteiligung dahingehend, dass der Besuch dieser Weiterbildungen i. d. R. nicht zu einer Höherqualifizierung und besseren Bezahlung führt. Dies liegt u. a. am wenig flexiblen Tariffsystem der Sozial- und Erziehungssysteme. Die tarifliche Eingruppierung von Erzieher*innen ist dabei nicht vom Qualifikationsniveau abhängig, sondern erfolgt entlang von Tätigkeitsmerkmalen (vgl. ebd., S. 20). Dies betrifft auch hochschulisch ausgebildete Fachkräfte, da das Tariffsystem auch hochschulische Qualifizierungen noch nicht hinreichend erfasst hat und so ein Hochschulstudium nicht per se zu einer tariflich anderen Eingruppierung führt als der Fachschulabschluss als Erzieher*in (vgl. Expertengruppe „Anschlussfähige Bildungswege“ 2012, S. 27). Karrierebezogene Motive werden daher auch eher selten als Grund für eine Weiterbildungsteilnahme genannt, sondern vorrangig die Anpassung und Erweiterung von Wissen und der kollegiale Austausch.

Begründet wird dies auch mit der beruflichen Identität der pädagogischen Fachkräfte, die Weiterbildung als Bedingung für die eigene berufliche Weiterentwicklung begreifen (vgl. Buschle/Gruber 2018, S. 10, 74 f.).

3.2 Vertikale Berufskarrieren

Fehlende berufliche Aufstiegsmöglichkeiten liegen stark im Arbeitsfeld Kita selbst begründet. In der Regel sind Kitas eher kleine Organisationseinheiten, die geprägt sind durch flache Hierarchien und wenig ausdifferenzierte Organisationsstrukturen. Verschiedene Hierarchieebenen von Team-/Abteilungsleitung bis zur Einrichtungsleitung gibt es in dieser Ausdifferenziertheit in der Kita nicht, und damit sind auch vertikale Karrieremöglichkeiten innerhalb dieser kleinen Organisationseinheit kaum gegeben. Außer der Einrichtungsleitung gibt es faktisch kaum Möglichkeiten eines beruflichen Aufstieges (vgl. Nachtigall et al. 2021, S. 31). Insgesamt zwei Drittel des pädagogischen Personals in Kitas sind im regulären Gruppendienst als Erst- oder Zweitkraft tätig und nur 4,9 Prozent der pädagogischen Fachkräfte in Leitungsfunktion (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023, S. 24). Damit sind die vertikalen Karrieremöglichkeiten der Erzieher*innen in der Kita stark begrenzt und der Sackgassencharakter des Berufes wird hier offenbar. Es bleibt vorwiegend die Option, das Berufsfeld Kita zu verlassen, um bspw. eine Betätigung und Karriere in einem Stützsysteem der Frühen Bildung anzustreben, z. B. auf Trägerebene oder in der Fachberatung (vgl. Nachtigall et al. 2021, S. 31).

Formale Weiterbildungen an Fachschulen, die gemäß der eigentlichen Definition der beruflichen Weiterentwicklung dienen und i. d. R. vertikale Karrieremöglichkeiten eröffnen bzw. zur Übernahme von Führungsaufgaben qualifizieren (vgl. KMK 2024, S. 4), sind in diesem Sinne für das Arbeitsfeld Kita kaum möglich. Stattdessen führen die wenigen beruflichen Aufstiegsfortbildungen, die Erzieher*innen offenstehen, Absolvent*innen eher aus dem originären Berufsfeld hinaus. Fortbildungsabschlüsse, wie bspw. verschiedene Fachwirte im Sozialwesen, qualifizieren zwar für Tätigkeiten im Leitungs- und Organisationsbereich, sie spielen aber im Arbeitsfeld Kita direkt keine Hauptrolle, und die Weiterbildungsbeteiligung an solchen Aufstiegsfortbildungen ist eher gering. Laut aktuellem Bildungsbericht lag 2022 der Anteil der Absolvent*innen von Fortbildungsabschlüssen insgesamt in Deutschland im Bereich Sozial- und Heilpädagogik (u. a.) bei 1 Prozent (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024, S. 306). Auch in der oben genannten Erhebung der WiFF war das Interesse von pädagogischen Fachkräften am Weiterbildungsthema Sozialwirt*in/Sozialmanagement und Kommunikation mit 3 Prozent im unteren Bereich (vgl. Fuchs-Rechlin/Züchner 2018, S. 52).

Der Aufstieg in die Leitungsebene erfolgt überwiegend über die langjährige Tätigkeit in der Einrichtung und nicht durch eine berufliche Aufstiegsweiterbildung. Zwar kann auch eine akademische Qualifikation in eine Leitungsposition führen, allerdings ist auch dies kein etablierter Weg, und die Akademisierungsquote der pädagogischen Fachkräfte insgesamt ist mit 19 Prozent auch nicht sehr hoch (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023, S. 8).

Die meisten akademischen Bildungswege, die berufliche Aufstiegsoptionen für Erzieher*innen eröffnen, bewegen sich, mit Ausnahme der frühpädagogischen Studiengänge, in wissenschaftlichen Nachbardisziplinen. 11 Prozent der fachschulisch ausgebildeten Erzieher*innen haben in der oben genannten Studie der WiFF im Anschluss an die Ausbildung ein Bachelorstudium aufgenommen, mehrheitlich in der Fachrichtung „Soziale Arbeit“. Die Motivation dazu war weniger, eine Leitungsposition in der Kita einzunehmen, sondern mehrheitlich, um das Arbeitsfeld zu wechseln, bspw. in die Erziehungs- und Familienberatung, zu der sie mit dem Abschluss als staatlich anerkannte Erzieher*in keinen Zugang haben (vgl. Fuchs-Rechlin/Züchner 2018, S. 55 f.).

Vor dem Hintergrund der Debatte um die Akademisierung des Arbeitsfeldes Frühe Bildung wurden die oben genannten frühpädagogischen Studiengänge dezidiert auf dieses Arbeitsfeld ausgerichtet und als Möglichkeit betrachtet, dass sich bereits im Feld tätige Erzieher*innen einschlägig akademisch weiterbilden können. Der Studienrendenanteil dieser Gruppe ist allerdings eher rückläufig und lag 2019 bei 20 Prozent. Die Studiengänge sind zunehmend grundständig organisiert (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 125). Laut dem jährlichen WiFF-Studiengangsmonitoring gab es im Studienjahr 2020/2021 76 Bachelorstudiengänge in Deutschland, die größtenteils allgemein kindheitspädagogisch ausgerichtet sind. Lediglich fünf Studiengänge legen einen Schwerpunkt auf Management und Leitung (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023, S. 122).

Die frühpädagogischen Studiengänge können zwar einerseits durchlässige Aufstiegsoptionen für Erzieher*innen eröffnen, indem sie u. a. die Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen aus einer Erzieher*innenausbildung ermöglichen. Andererseits führt aber die Heterogenität der landesrechtlich geregelten Erzieher*innenausbildung und die unterschiedliche Auslegung in den einzelnen Bundesländern dazu, dass Absolvent*innen der einen Fachschule bestimmte Ausbildungsinhalte pauschal erlassen werden, während Bewerber*innen aus anderen Fachschulen Prüfverfahren durchlaufen müssen (vgl. Ostendorf 2015, S. 5, 19).

Auch der KMK-Beschluss von 2009 zum „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ (KMK 2009, S. 1) bietet Absolvent*innen der Erzieher*innenausbildung zunächst neue Perspektiven. Allerdings ist die Ausgestaltung hier ebenfalls Ländersache, und die Landesparlamente sind nicht an das Votum der Minister*innen in der KMK gebunden, was der Einheitlichkeit der Regelung entgegensteht (vgl. Ostendorf 2015, S. 29).

3.3 Horizontale Berufskarrieren

In jüngerer Zeit richtet sich der Blick neben den vertikalen Aufstiegsmöglichkeiten vermehrt auf horizontale Karrieren in der Kita. Zwar sind diese weitgehend nicht mit einer gehobenen Position innerhalb des Arbeitsfeldes verbunden, jedoch ermöglichen sie eine Spezialisierung der pädagogischen Fachkräfte, die mit einem neuen Aufgabenfeld verbunden ist. Fachkarrieren in der Kita weisen unterschiedliche Regelungs- und Institutionalisierungsgrade auf. Sie reichen von einer fachlichen Expertise, z. B. in

der Sprachförderung, erworben durch eine Qualifizierung zur Fachkraft, mit inhaltlicher Verantwortung für den entsprechenden Bereich, bis hin zu informellen Fachkarrieren durch Interessenschwerpunkte, die keine fachliche Verantwortung oder Qualifizierung, sondern lediglich die Zuständigkeit für einen Bereich umfassen (vgl. Nachtigall et al. 2021, S. 36). Der Blick richtet sich aktuell verstärkt auf diese Fachkarrieren, da die Anforderungen an pädagogische Fachkräfte stetig steigen. Der Umgang mit heterogenen Gruppen, unterschiedlichen sozialen Umfeldern und vielfältigen Themen wie Inklusion, sprachliche und interkulturelle Bildung oder Mehrsprachigkeit macht es zunehmend schwieriger, dass jede pädagogische Fachkraft im regulären Gruppendienst alles machen kann. Diese spezifischen Aufgaben und Qualifikationsanforderungen sind ein Ausgangspunkt für die Einrichtung fachlicher Spezialisierungen und Schaffung von Funktionsstellen innerhalb der Kitas und können pädagogischen Fachkräften Karrieremöglichkeiten und Wege beruflicher Weiterentwicklung eröffnen (vgl. Kalicki et al. 2019 S. 1f.). Ein Hemmschuh ist hier allerdings die bereits erwähnte heterogene Weiterbildungslandschaft mit Anbietern der Wohlfahrtsverbände, in freier oder gewerblicher Trägerschaft. Durch die fehlende zentrale Steuerung dieses Bereichs auf Länderebene gibt es keine einheitlichen Standards, keine Garantie für die Qualität der Angebote oder auch für eine Anschlussfähigkeit an weitere formale Qualifikationsstufen. Dies erschwert damit auch die Chance auf einen beruflichen Aufstieg (vgl. Deutsches Jugendinstitut/WiFF 2014, S. 9).

3.4 Weitere berufliche Weiterentwicklungsmöglichkeiten

Eine weitere Karrieremöglichkeit stellt auch der Wechsel in die Fachberatung, als Teil des Unterstützungssystems der Kita, dar, die direkt bei den Kitaträgern oder dem Landesjugendamt angesiedelt ist, aber auch aus dem direkten Tätigkeitsfeld Kita hinausführt. Die Aufgaben der Fachberatung reichen von der Beratung der Einrichtungen und Träger, übergreifenden Organisation, Qualitätssicherung bis zur Qualifizierung von Fachkräften. Für die Tätigkeit als Fachberatung gibt es keinen geregelten, direkten Ausbildungspfad. Gleichwohl hat der größte Teil der Fachberater*innen einen Hochschulabschluss und eine spezielle Weiterbildung oder Zusatzqualifikation für diese Tätigkeit erworben (vgl. Leygraf 2013, S. 14f.). Auch hier zeigt sich damit ein uneinheitliches Bild und kein klar geregelter, beruflicher Aufstiegsweg.

4 Fazit und Ausblick

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Kita als Arbeitsfeld mit einer wenig ausdifferenzierten Organisationsstruktur kaum vertikale Aufstiegsmöglichkeiten für Erzieher*innen bietet. Der erworbene Abschluss „Bachelor Professional“ bleibt für staatlich anerkannte Erzieher*innen zudem zunächst einmal ohne große Bedeutung. Weder eröffnet er durch den Erstausbildungscharakter im Berufsfeld Frühe Bildung Chancen auf eine höhere berufliche Position, noch führt er zu einer tariflichen Höhergruppierung. Formale Aufstiegsfortbildungen im Sinne einer höherqualifizier-

enden Berufsbildung, die Absolvent*innen einen Aufstieg innerhalb des Berufes und im Arbeitsfeld Kita ermöglichen, fehlen weitgehend oder führen diese aus dem Arbeitsfeld hinaus. Dadurch wirkt das Arbeitsfeld Kita besonders für Personen mit höheren beruflichen Aspirationen eher unattraktiv (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023, S. 157). Die Implementierung von Spezialfunktionen und Aufgabenteilung im Arbeitsfeld Kita ist auf organisationaler Ebene ein Ansatzpunkt für berufliche Weiterentwicklung pädagogischer Fachkräfte und ermöglicht ihnen horizontale Karrieren. Allerdings weisen diese Spezialisierungsoptionen keine einheitliche Standardisierung bzw. Regulierung durch einheitliche Aus- und Weiterbildungswege auf (vgl. Nürnberg et al. 2015, S. 76).

Insgesamt fehlt ein systematisches frühpädagogisches Weiterbildungssystem, das auf die berufliche Entwicklung und Karriere der pädagogischen Fachkräfte in der Kita ausgerichtet ist, einen statusverbessernden beruflichen Aufstieg bzw. Weiterentwicklung ermöglicht und auch mit finanziellen Anreizen verbunden ist (vgl. Weißler-Poßberg et al. 2020, S. 2). Hier sind Träger, Tarifpartner und die Länder gemeinsam gefordert, diese Herausforderungen zu bewältigen. Es braucht aber auch ein „bundesweites gemeinsames Verständnis von der Notwendigkeit und Ausgestaltung von Fach- und Führungskarrieren in der Kindertagesbetreuung“ (ebd., S. 47). Wichtige Ansätze hierfür finden sich beispielsweise im Koalitionsvertrag der Bundesregierung von 2021, der den Ausbau horizontaler und vertikaler Karrierewege in der Kita vorsieht, sowie die Förderung hochwertiger Fortbildungsmaßnahmen (vgl. Bundesregierung 2021, S. 78). Differenziert wird dies in den im Mai 2024 vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) herausgegebenen Empfehlungen der AG „Gesamtstrategie Fachkräfte“, zur Steigerung der Attraktivität des Berufes und Gewinnung von Fachkräften. Es sollen für die pädagogischen Fachkräfte berufliche Perspektiven auch jenseits einer Leitungstätigkeit aufgezeigt und gefördert werden, die auch mit einer entsprechenden Vergütung verbunden sind. Genannt werden hier als wichtige Elemente die vorgestellte Fachberatung und die angesprochenen Fachkarrieren, die gestärkt werden sollen. Bei dieser Weiterentwicklung horizontaler und vertikaler Karrieren sind hier als Akteure die Träger und Sozialpartner bei der Verhandlung solcher Funktionsstellen und entsprechender Zulagen gefordert sowie die Länder, entsprechend ihren Finanzierungs- und Steuerungsmöglichkeiten. Weiterbildung soll so stärker mit beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten verbunden und hierfür auch eine Funktionsstellenstruktur aufgebaut werden (vgl. BMFSFJ 2024, S. 26). Im Rahmen der gemeinsamen KMK/JFMK-AG beinhaltet eine der empfohlenen Maßnahmen mittelfristig auch die Prüfung von Unterstützungsmöglichkeiten für eine Systematisierung und Strukturierung solcher horizontaler und vertikaler Entwicklungsmöglichkeiten (vgl. ebd., S. 27). Dies wäre ein weiterer wichtiger Schritt in Richtung einheitlicher Standards und anschlussfähiger Bildungswege im Sinne beruflicher Aufstiegs- und Karrierewege für Erzieher*innen und damit ein Weg hinaus aus dem Sackgassenberuf.

Literatur

- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Bielefeld: wbv.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2023): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2023. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Bielefeld: wbv.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024): Bildung in Deutschland 2024: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung. Bielefeld: wbv.
- Baethge, M. (2013): Professionalisierungspfade bei personenbezogenen Dienstleistungen. Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte. In: Berth, F./Diller, A./Nürnberg, C./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Auswirkungen auf frühpädagogische Ausbildungen. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 101–129.
- BBiG – Berufsbildungsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 4. Mai 2020 (BGBl. I S. 920), das zuletzt durch Artikel 2 des Gesetzes vom 19. Juli 2024 (BGBl. 2024 I Nr. 246) geändert worden ist.
- Behr, A. v./Diller, A./Schelle, R. (2009): Die Ausbildung der Erzieherinnen – aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen. In: RdJB, Recht der Jugend und des Bildungswesens, 57 (1), S. 146–158.
- Berger, M. (2000): Fröbels Konzeption einer Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fthenakis, W. E./Textor, M. R. (Hrsg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim: Beltz, S. 10–23.
- Berth, F./Diller, A./Nürnberg, C./Rauschenbach, T. (2013): Gleich und doch nicht gleich: Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2024): Berufsbildungsbericht 2024. Online unter: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2024/240508-berufsbildungsbericht-24.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (Stand: 18.07.2024).
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Online unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/16-kinder-und-jugendbericht-162238> (Stand: 09.05.2024).
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2023): Monitoringbericht zum KiQuTG 2023. Online unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/235362/67fa706e1f37d30cefe7c0d101e06092/monitoringbericht-zum-kiqutg-2023-data.pdf> (Stand: 11.07.2024).
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2024): Gesamtstrategie Fachkräfte in Kitas und Ganztage. Empfehlungen der AG „Gesamtstrategie Fachkräfte“. Online unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/240068/eec13f657847909b2a024f9dffa1df02/gesamtstrategie-fachkraefte-in-kitas-und-ganztage-empfehlungen-der-ag-data.pdf> (Stand: 21.07.2024).

- Bundesregierung (Hrsg.) (2021): Mehr Fortschritt wagen – Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Koalitionsvertrag 2021–2025 zwischen SPD, Bündnis 90/Die Grünen und FDP. Online unter: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/koalitionsvertrag-2021-1990800> (Stand: 10.03.2025).
- Buschle, C./Gruber, V. (2018): Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 30. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (Hrsg.) (2014): Inklusion – Kinder und Familien in Armutslagen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Ebert, S. (2015): Kindergärtnerin-Erzieherin-Kindheitspädagogin. Zur Jahrhundertproblematik des Erzieherinnenberufs in Deutschland. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/ Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research, 10 (4), S. 399–413.
- Ebert, S./König, A./Uihlein, C. (2018): Wie das sozialpädagogische Ausbildungssystem für das Arbeitsfeld Kita modernisieren? Chancen des informellen Lernens und eines verstärkten Arbeitsfeldbezugs – ein Diskussionspapier. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Arbeitspapiere, Nr. 1. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Expertengruppe „Anschlussfähige Bildungswege“ (2012): Kindheitspädagogische Bachelorstudiengänge und anschlussfähige Bildungswege. Chancen – Hürden – Lösungswege. Deutsches Jugendinstitut & Weiterbildungsinitiative frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Friese, M. (2013): Standortbestimmung und Zukunftsentwürfe personenbezogener Arbeit: Beschäftigung, Berufliche Bildung, Lehramtsausbildung. In: bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Fachtagung 11, hrsg. v. Kettschau, I./Stomporowski, S./Gemballa, K. S. 1–19. Online unter: http://www.bwpat.de/ht2013/ft11/friese_ft11-ht2013.pdf (Stand: 10.7.2024).
- Fuchs-Rechlin, K./Züchner, I. (Hrsg.) (2018): Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 27. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Kalicki, B./Spiekermann, N./Uihlein, C. (2019): Zukunft der sozialen Berufe – Fachspezialisierungen für Erzieherinnen. Ein Dossier auf der Grundlage von Ergebnissen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut.
- KiQuTG – KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz. Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung vom 19. Dezember 2018 (BGBl. I S. 2696), das durch Artikel 1 des Gesetzes vom 20. Dezember 2022 (BGBl. I S. 2791) geändert worden ist.

- KMK – Kultusministerkonferenz (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.3.2009. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf (Stand: 19.07.2024).
- KMK/JFMK – Kultusministerkonferenz/Jugend- und Familienkonferenz (Hrsg.) (2010): Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern – Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_09_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf (Stand: 06.05.2024).
- KMK – Kultusministerkonferenz (2024): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i. d. F. vom 21.03.2024. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf (Stand: 11.07.2024).
- König, A./Kratz, J./Stadler, K./Uihlein, C. (2018): Aktuelle Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen für Sozialpädagogik. Organisationsformen, Zulassungsvoraussetzungen und Curricula – eine Dokumentenanalyse. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 29. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Leygraf, J. (2013): Fachberatung in Deutschland. Eine bundesweite Befragung von Fachberaterinnen und Fachberatern für Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – zehn Antworten. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Nachtigall, C./Stadler, K./Fuchs-Rechlin, K. (2021): Berufliche Wege in der Kita: Einstiege – Ausstiege – Aufstiege. Eine qualitative Interviewstudie. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 33. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Nürnberg, C./Kratz, J./Kovačević, J. (2015): Durchlässigkeit. Eine Zwischenbilanz zum Stellenwert frühpädagogischer Weiterbildung. In: König, A./Friederich, T. (Hrsg.): Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 66–84.
- Oberhuemer, P. (2012): Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich: Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Oberhuemer, P./Schreyer, I. (Hrsg.) (2017): Frühpädagogisches Personal. Ausbildungen, Arbeitsfelder, Arbeitsbedingungen. Länderbericht „Deutschland“. Online unter: <https://www.seepro.eu/> (Stand: 12.07.2024).
- Ostendorf, H. (2015): Durchlässigkeit in die Sackgasse? Bildungschancen von Erzieher_innen. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Rauschenbach, T./Berth, F. (2014): Kindergärtnerin – Erzieherin – und dann? Frühpädagogische Professionalisierung zwischen Stagnation und nachholender Modernisierung. In: Frühe Bildung, 3 (4), S. 238–242.

- SGB VIII – Das Achte Buch Sozialgesetzbuch – Kinder- und Jugendhilfe – in der Fassung der Bekanntmachung vom 11. September 2012 (BGBl. I S. 2022), das zuletzt durch Artikel 5 des Gesetzes vom 8. Mai 2024 (BGBl. 2024 I Nr. 152) geändert worden ist.
- Schmidt, T. (2005): Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51 (5), S. 713–730.
- Sistig, S./Zech, D. (2023): Das berufsschulbildende Schulwesen. Bildungsgänge und Abschlüsse im Fachbereich Sozialwesen. In: PädagogikUnterricht. Sonderheft 2023, S. 48–56.
- Schneider, V./Spillner, G./Schwarz, H. (2023): Höherqualifizierende Berufsbildung: attraktiv und anschlussfähig? In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 52 (1), S. 54–56.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.) (2012): Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Gutachten. Münster: Waxmann.
- Weßler-Poßberg, D./Huschik, G. (2020): Zukunftsfelder für Erzieherberufe – Fachkarrieren in der frühen Bildung. Online unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/163910/694f6b1807f0f1857bceb0f009b499f5/zukunftsfelder-fuer-erzieherberufe-fachkarrieren-in-der-fruehen-bildung-prognos-data.pdf> (Stand: 12.07.2024).
- Weßler-Poßberg, D./Huschik, G./Hoch, M./Friedrich, T. (2022): Karrierewege in der Kindertagesbetreuung. Eckpunkte für Curricula, Kosten und Renditen. Online unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/198224/c27a048ee0e68cce51bfa953dd6fd031/karrierewege-in-der-kindertagesbetreuung-prognos-studie-data.pdf> (Stand: 31.07.2024).

Begründungslinien und Herausforderungen für die Schaffung eines berufsbildenden Abschlusses auf dem DQR-Niveau 8

UWE ELSHOLZ, ANDREAS OEHME UND ROLF R. REHBOLD

Zusammenfassung

Die Frage der Attraktivität beruflicher Bildung ist seit vielen Jahren ein virulentes Thema in der Berufsbildungsforschung ebenso wie in der Berufsbildungspolitik. Hierzu wurden bereits diverse berufsbildungspolitische Maßnahmen ergriffen. Für die höherqualifizierende Berufsbildung ist insbesondere die Verankerung von drei Fortbildungsstufen im Berufsbildungsgesetz relevant. Die Abschlüsse als Berufsspezialist*in, Bachelor Professional und Master Professional sind im Berufsbildungsgesetz verankert und den DQR-Niveaus 5, 6 und 7 zugeordnet. Was jedoch für einen durchgängigen beruflichen Bildungsweg fehlt, ist die Ermöglichung eines zu einer akademischen Qualifikation gleichwertigen Abschlusses auf DQR-Niveau 8. Im Beitrag wird diese „Leerstelle“ im deutschen Bildungssystem aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet und ausgeführt, woran sich ein solcher Abschluss auf DQR-8-Niveau orientieren könnte.

Schlagwörter: Höhere Berufsbildung; Gleichwertigkeit; Deutscher Qualifikationsrahmen

Summary

The attractiveness of vocational education and training has been a virulent topic in vocational education and training research and policy for many years. Various vocational training policy measures have already been taken in this regard. The introduction of three further training levels in the Vocational Training Act is particularly relevant for higher vocational education and training. The Vocational Specialist, Bachelor Professional and Master Professional qualifications are enshrined in the law and are assigned to DQR levels 5, 6 and 7. However, what is missing for a continuous vocational education and training pathway is the provision of a qualification equivalent to an academic qualification at DQR level 8. The article examines this 'gap' in the German education system from different perspectives and explains what such a qualification at DQR 8 level could be based on.

Keywords: Higher VET; Equivalence; National Qualifications Framework

1 Einleitung

In Deutschland gibt es bislang keine Möglichkeit, über einen berufsbildenden Weg einen Abschluss auf dem Niveau 8 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) zu erwerben. Ein Bildungsweg über eine berufliche Ausbildung und berufliche Fortbildungen kann daher nie so weit führen wie ein akademischer Bildungsweg. Dies stellt bislang eine Art Leerstelle im deutschen Bildungssystem dar und wirkt wie ein langer Schatten der politisch gewollten Bildungsbegrenzung im 19. Jahrhundert (vgl. van Ackeren et al. 2015).

Der Beitrag widmet sich nun der Schließung dieser Leerstelle und der Schaffung eines solchen Abschlusses auf dem DQR-Niveau 8, also auf der Ebene einer Promotion. Eine systematische Begründung hierzu ergibt sich aus der angedeuteten Logik des DQR, dessen nationale Umsetzung auf dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) beruht (vgl. Europäische Kommission 2008; Dehnbostel 2021). Trotz der im Qualifikationsrahmen postulierten Gleichwertigkeit von allgemeiner/akademischer und beruflicher Bildung ist der Erwerb eines Abschlusses auf dem Niveau 8 bislang nur über den akademischen Bildungsweg möglich. Forderungen nach einer „Architektur paralleler Bildungswege“ (Rauner 2018, S. 2) mit einem „durchgängigen dualen beruflichen Bildungsweg vom Lehrling bis zum Doktor Professional“ (ebd.) liefen bislang ins Leere. Bevor diese systematische Lücke formalen Lernens im deutschen Bildungssystem in Kapitel 3 dieses Beitrags genauer ausgeführt wird, wird in Kapitel 2 mit Fokus auf das Handwerk eine erste Begründungslinie für die Schaffung eines entsprechenden Abschlusses bezogen auf die Attraktivität beruflicher Bildungswege vorgestellt. Hier spielen drängende Fragen des Fachkräftemangels eine gewichtige Rolle und es wird zudem an bildungspolitische Vorschläge zu Berufslaufbahnkonzepten angeschlossen (vgl. Berner 2006/2007; Born 2012). Kapitel 4 widmet sich dann der Frage, mit welchen Anforderungen und Verfahren ein entsprechender Abschluss entwickelt werden kann. Die bestehenden Formen von hochschulisch zu erwerbenden Abschlüssen in Form von Promotionen bieten hier erste Anhaltspunkte. Bei dieser Betrachtung werden auch Überlegungen und Herausforderungen für eine Übertragbarkeit auf den berufsbildenden Bereich aufgezeigt. Den Abschluss des Beitrags bildet ein Ausblick, der u. a. einen Blick ins europäische Ausland wirft, wo es teilweise vergleichbare berufliche Abschlüsse auf dem Niveau 8 des jeweiligen nationalen Qualifikationsrahmens gibt. In diesem Kontext werden weitere Schritte auf dem Weg zu einer Gestaltung eines entsprechenden Abschlusses ausgewiesen.

2 Steigerung der Attraktivität beruflicher Bildungswege

Eine erste Begründungslinie und Motivlage für die Schaffung eines Abschlusses auf der Ebene des Niveaus 8 des DQR liegt in der dadurch angezielten Steigerung der Attraktivität beruflicher Bildungswege. Mit Bezug auf das Handwerk wird deutlich, dass sich die aktuellen Diskussionen über die Gestaltung beruflicher Karrieremöglichkei-

ten und die Motivation von Menschen bei beruflichen Entscheidungen vor allem auf zwei zentrale Herausforderungen konzentrieren: den Fachkräftemangel einerseits und den Mangel an Nachfolger*innen für Betriebe, die zur Übergabe anstehen, andererseits. Diese zwei Fragestellungen, die miteinander durchaus im Zusammenhang stehen, werden anhand zweier Untersuchungen illustriert.

Im Jahr 2022 gab es 236.818 offene Stellen in vorwiegend handwerklichen Berufen, während durchschnittlich 121.993 arbeitslose Personen mit entsprechendem Profil verfügbar waren (vgl. Malin/Köppen 2023). Insbesondere in Berufsfeldern wie Bauelektrik, Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik, Kraftfahrzeugtechnik, Holz-, Möbel- und Innenausbau sowie Metallbau ist die Fachkräftelücke besonders ausgeprägt, wobei diese Tendenz seit 2021 steigend ist (vgl. Malin/Hickmann 2022). Dieser Trend ist größtenteils auf die demografische Altersstruktur der Bevölkerung in Deutschland zurückzuführen (vgl. Statistisches Bundesamt 2023). Folglich nimmt das verfügbare Potenzial für die Einmündung in Ausbildungen im Handwerk und auf dem Arbeitsmarkt insgesamt ab. Daraus ergibt sich, dass das Handwerk mit anderen Optionen wie Hochschulstudium, dualer Ausbildung außerhalb des Handwerks, schulischer Ausbildung, Selbstständigkeit oder auch Tätigkeiten ohne formale Ausbildung im direkten Wettbewerb steht. Die institutionell erfassten Ausbildungsinteressierten sind nach dem erneuten starken Abfall in 2020 auf einem historisch niedrigen Niveau (709.626 im Jahre 2023, vgl. BIBB 2024).

Ein weiterer treibender Faktor liegt darin, wie der Bedarf an Nachfolger*innen für die jetzigen Inhaber*innen handwerklicher Betriebe der Babyboomer-Generation gedeckt werden kann. Anfang 2021 schätzte der Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) die Anzahl der in den nächsten fünf Jahren anstehenden Nachfolgen auf 125.000 (vgl. ZDH 2021), basierend auf Berechnungen von Runst und Thomä (2021). Dem steht eine deutlich geringere Anzahl von jungen Handwerksmeister*innen gegenüber, die in die Position der derzeitigen Betriebsinhaber*innen nachrücken könnten. Im Jahr 2022 wurden 20.532 Meisterprüfungsverfahren erfolgreich abgeschlossen (vgl. ZDH 2023). Unter Berücksichtigung von Absolventenstudien (vgl. Rasch 2020, 2022; Rasch/Reibold 2018; Reibold 2015), denen zufolge nur etwa 30 Prozent der Absolvent*innen vier Jahre nach Abschluss selbstständig sind, wird deutlich, dass eine große Lücke bei der Nachfolge besteht. Von diesen Selbstständigen sind zudem ein Drittel nur nebenberuflich tätig. Es besteht somit offensichtlich ein quantitatives Potenzial für die Nachfolge bei den Nicht-Selbstständigen.

Um die skizzierten Probleme zu bewältigen, sollten mindestens zwei Dinge erreicht werden: Es müssen mehr junge Menschen für eine berufliche Ausbildung gewonnen werden. Das kann nur gelingen, wenn für Schulabgänger*innen der Start in eine berufliche Karriere als attraktiv wahrgenommen wird. Die Möglichkeit, Karriere zu machen, rangiert bei den Motiven für die Berufswahl in den Top 10 (vgl. z. B. Reibold/Rasch 2022). Zudem sollten denjenigen, die sich bereits für eine berufliche Karriere entschieden haben, immer weitere Optionen der Weiterentwicklung geboten werden. Der Abwanderung bspw. nach der Ausbildung (vgl. Haverkamp/Gelzer 2016) kann u. a.

dadurch entgegengewirkt werden, wenn attraktive Optionen in der beruflichen Entwicklungsmöglichkeit bestehen.

Als eine Antwort auf die beschriebenen Herausforderungen wird im Handwerk die Etablierung von Berufslaufbahnkonzepten gesehen, in denen die Karriereoptionen in den jeweiligen Handwerksberufen systematisiert sind (vgl. Rehbold/Heinsberg 2011; ZDH 2007). Auf den verschiedenen Stufen der beruflichen Entwicklung werden Abschlüsse und Entwicklungsmöglichkeiten (analog zu den DQR-Stufen) angeordnet und können so für die Beratung von an beruflichen Karrierewegen Interessierten genutzt werden. Berufslaufbahnkonzepte wurden zunächst im Bereich des Handwerks entwickelt (vgl. Berner 2006/2007; Born 2012). Mottweiler et al. diskutieren ein Berufslaufbahnkonzept auch für industrienah kaufmännische Fortbildungen (vgl. Mottweiler et al. in diesem Band). Berufslaufbahnkonzepte können auch in ordnungspolitischer Hinsicht zur größeren Transparenz des Berufsbildungssystems beitragen (vgl. Dobi-schat et al. 2016).

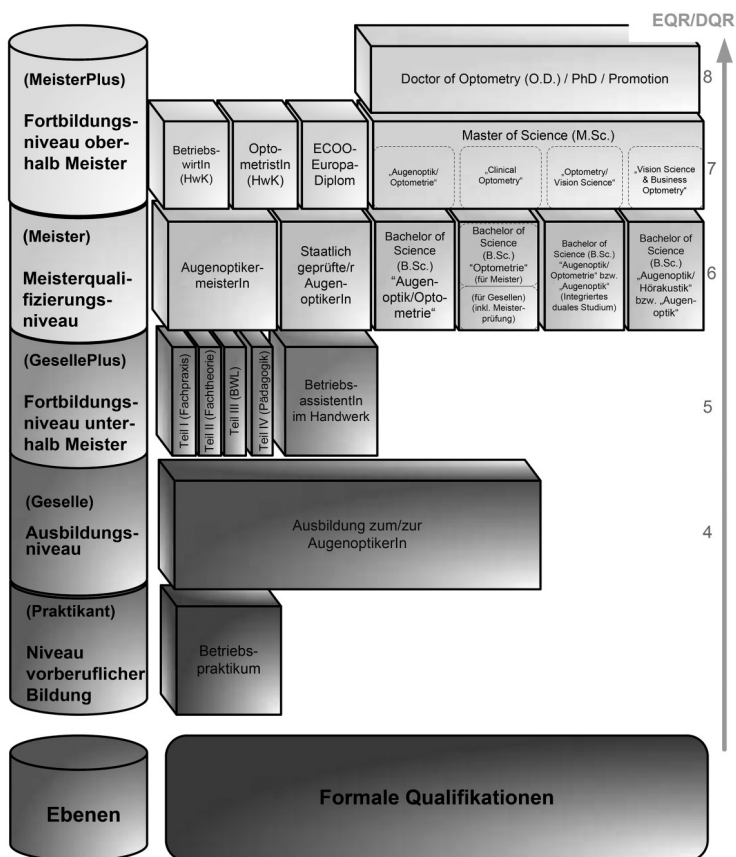


Abbildung 1: Berufslaufbahnkonzept im Augenoptikerhandwerk (Quelle: Rehbold/Heinsberg 2011, S. 9; Ausschnitt)

Beispielhaft am Augenoptikerhandwerk ist erkennbar, dass hier die DQR-Stufe 8 nur über den akademischen Doctor of Optometry gefüllt werden kann – nicht aber über einen beruflichen Abschluss.

Die Schaffung einer entsprechenden Option auch über den beruflichen Bildungsweg soll dem entgegenwirken. Zu berücksichtigen ist dabei, dass die Berufswahl keine einmalige Entscheidung ist, sondern immer wieder Entscheidungsoptionen bestehen (vgl. Reibold 2024). Die Erweiterung der beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten bis hin zur DQR-Stufe 8 bietet insofern keine Sicherheit für das Gelingen der Problembewältigung, eröffnet aber die Chance, dass die berufliche Bildung nach oben hin als weniger begrenzte und damit gleichwertige Chance zu akademischen Wegen wahrgenommen werden kann.

3 Die Lücke im Deutschen Qualifikationsrahmen

Neben Berufslaufbahnkonzepten eröffnet der Deutsche und der Europäische Qualifikationsrahmen eine weitere zentrale Begründungslinie für die Schaffung einer berufsbildenden Qualifikation auf der Ebene einer Promotion. Der Europäische Qualifikationsrahmen sollte als wichtiger Bestandteil der Europäischen Berufsbildungspolitik vornehmlich einer größeren Transparenz von Qualifikationen und letztlich der erhöhten Mobilität von Beschäftigten dienen (vgl. u. a. Europäische Kommission 2008, Dehnbostel 2021). Im Rahmen der Transformation in einen Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) wurden in besonderem Maße Themen verhandelt, die für das deutsche Bildungssystem prägend sind im Vergleich zu anderen europäischen Ländern (vgl. Klenk 2013). Hierzu gehört u. a. die Frage des Kompetenzverständnisses, das im DQR vom vorherrschenden angelsächsischen Verständnis des Begriffs abweicht. Dies kommt durch die Beschreibung im DQR zum Ausdruck: „Kompetenz wird [...] als umfassende Handlungskompetenz verstanden“ (BLK für den DQR 2013, S. 45). Diese Definition von Kompetenz wird international als deutsche Besonderheit betrachtet (vgl. UNESCO et al. 2023, S. 256) und deutet auf den starken Einfluss der Berufsbildungsakteure bei der Gestaltung des Qualifikationsrahmens hin (vgl. u. a. Eckelt 2016).

Zu den besonders strittigen Themen im Rahmen der Entwicklung des DQR gehörte auch die Frage des Verhältnisses von beruflicher und allgemeiner/akademischer Bildung (vgl. Eckelt 2016, Münk 2022). Hier spiegelte sich eine nationale Besonderheit wider, nämlich die historisch gewachsene starke Trennung der Bildungsbereiche. Im Ergebnis des bildungspolitischen Prozesses wurde die Gleichwertigkeit der Bildungsarten als ein explizites Ziel des DQR ausgegeben (vgl. BLK für den DQR 2013, S. 9). Der sprachliche Kompromiss der Akteure bestand darin, die berufliche und die hochschulische Bildung als *gleichwertig*, aber nicht *gleichartig* zu bezeichnen (vgl. ebd., S. 26). Gleichwertigkeit als Begriff ist dabei im DQR nicht abschließend definiert. Eine genauere Betrachtung zeigt, dass Gleichwertigkeit durch verschiedene Dimensionen geprägt ist, die sowohl den Bildungsbereich als auch den Arbeitsmarkt betreffen (vgl. Neu/Elsholz 2022).

Die Gleichwertigkeit kommt im Deutschen Qualifikationsrahmen insbesondere auf den höheren Niveaustufen dadurch zum Ausdruck, dass die Kompetenzbeschreibungen jeweils Kompetenzen im wissenschaftlich-hochschulischen Feld als auch in der beruflichen Bildung umfassen. Auf der Ebene des Niveaus 6 heißt es beispielsweise:

„Niveau 6 beschreibt Kompetenzen die zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder **in einem beruflichen Tätigkeitsfeld** benötigt werden. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet.“ (BMBF 2024a; Hervorhebungen Verf.)

Über die im DQR-Handbuch ausgewiesenen Kompetenzbereiche Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit werden die Niveaubeschreibungen zu jedem der acht Niveaus jeweils weiter konkretisiert (vgl. BLK für den DQR 2013, S. 16 ff.).

Bei der nach Verabschiedung des DQR vorgenommenen Zuordnung bereits vorhandener Abschlüsse wurde daher – um der Gleichwertigkeit Ausdruck zu verleihen – der klassische Abschluss als (Handwerks-)Meister*in auf dem Niveau 6 angesiedelt und ist damit einem hochschulischen Bachelor-Abschluss gleichgestellt (vgl. BIBB 2014). Im DQR ist allerdings auch festgehalten, dass sich mit der Gleichwertigkeit der Niveaustufen keineswegs auch der formale Zugang verändert, mit einem berufsbildenden Meisterabschluss also keine Zulassung zu einem hochschulischen Masterstudiengang verbunden ist. Eine entsprechende Zuordnung von Fortbildungen gilt auch auf dem DQR-Niveau 7, wenngleich hier bislang nur wenige beruflich zu erwerbende Qualifikationen vorhanden sind. Die Gleichwertigkeit zwischen Abschlüssen in der beruflichen Bildung und hochschulisch erworbenen Qualifikationen soll zudem durch vergleichbare Bezeichnungen zum Ausdruck gebracht werden, wie sie im akademischen Bereich gebräuchlich sind. Dies schlägt sich in den mit der jüngsten Novelle des BBiG einhergehenden neuen Bezeichnungen „Bachelor Professional“ und „Master Professional“ nieder – auch wenn diese Umbenennung durchaus strittig war (vgl. u. a. ZDH 2019).

Auch auf dem Niveau 8 des DQR ist zunächst eine gleichwertige Beschreibung des Niveaus vorgenommen worden:

„Niveau 8 beschreibt Kompetenzen, die zur Gewinnung von Forschungserkenntnissen in einem wissenschaftlichen Fach oder **zur Entwicklung innovativer Lösungen und Verfahren in einem beruflichen Tätigkeitsfeld** benötigt werden. Die Anforderungsstruktur ist durch neuartige und unklare Problemlagen gekennzeichnet.“ (BMBF 2024b; Hervorhebungen Verf.)

Wie die weiteren Ausführungen zu den Deskriptoren zeigen, ist auch bei der Beschreibung des Wissens und der Fertigkeiten als Teilbereiche der Fachkompetenz jeweils der berufsbildende Zweig explizit ausgeführt (vgl. Abbildung 2):

Niveau 8
Niveau 8 beschreibt Kompetenzen, die zur Gewinnung von Forschungserkenntnissen in einem wissenschaftlichen Fach *oder zur Entwicklung innovativer Lösungen und Verfahren in einem beruflichen Tätigkeitsfeld* benötigt werden. Die Anforderungsstruktur ist durch neuartige und unklare Problemlagen gekennzeichnet.

Fachkompetenz
Wissen
Über umfassendes, spezialisiertes und systematisches Wissen in einer Forschungsdisziplin verfügen und zur Erweiterung des Wissens der Fachdisziplin beitragen (entsprechend der Stufe 3 [Doktoratsebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse) **oder** über *umfassendes berufliches Wissen in einem strategie- und innovationsorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld* verfügen.
Über entsprechendes Wissen an den Schnittstellen zu angrenzenden Bereichen verfügen.

Fertigkeiten
Über umfassend entwickelte Fertigkeiten zur Identifizierung und Lösung neuartiger Problemstellungen in den Bereichen Forschung, Entwicklung oder Innovation in einem spezialisierten wissenschaftlichen Fach (...) **oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld** verfügen.
Innovative Prozesse auch tätigkeitsfeldübergreifend konzipieren, durchführen, steuern, reflektieren und beurteilen.
Neue Ideen und Verfahren beurteilen.

Abbildung 2: Niveau 8 im Deutschen Qualifikationsrahmen (Quelle: BLK für den DQR 2013, S. 22; Ausschnitt; Fettdruck im Original, kursiv durch Verfasser)

Dieser Beschreibung der Niveaustufe entsprechen aber nicht die tatsächlich vorhandenen Qualifikationen. So zeigt die Übersicht der im DQR zugeordneten Qualifikationen, die jeweils zum 1. August eines Jahres neu vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) herausgegeben wird (vgl. BMBF/KMK 2023), dass zwar auf den Niveaus 6 und 7 sowohl berufliche als auch akademische Abschlüsse aufgeführt werden, auf dem Niveau 8 finden sich jedoch lediglich als Angabe hochschulisch zu erwerbende „Doktorat und äquivalente künstlerische Abschlüsse“ (vgl. ebd.). Die nachfolgende Abbildung 3 verdeutlicht diese Lücke.

HÖHERE BERUFSBILDUNG		8	Doktoratsebene	► Dr., Ph.D.
	z. B. Restaurator/in, (Techn.) Betriebswirt/in	7	Masterebene	► Master, Diplom (Univ.), Magister
	z. B. Meister/in, Fachwirt/in	6	Bachelorebene	► Bachelor, Diplom (FH)
	z. B. Servicetechniker/in, IT-Spezialist/in	5		

Abbildung 3: Die Lücke im Deutschen Qualifikationsrahmen (Quelle: WHKT 2021; Ausschnitt)

Hier liegt jedoch nicht eine mangelnde oder verspätete Zuordnung vor, wie dies etwa für non-formale Qualifikationen angemahnt wird (vgl. Herrmann/Rex 2024), vielmehr gibt es schlicht keinerlei entsprechende Qualifikation im Bereich der beruflichen Bildung.

Für eine Annäherung an die Frage, wie denn eine entsprechende berufliche Qualifikation auf Niveau 8 gefasst werden sollte, können verwandte Beispiele helfen. Dazu

wird nachfolgend zunächst der hochschulische Bereich und die dortige Form betrachtet, wobei sich zeigt, dass es hier recht diverse Ausprägungen von Anforderungen an eine Promotion gibt.

4 Merkmale hochschulischer Promotionen

Da eine Gleichwertigkeit des hier in den Blick genommenen Abschlusses mit dem hochschulischen Bildungsbereich angestrebt wird, werden die dort verorteten Abschlüsse in Form einer Promotion genauer betrachtet, um Hinweise zur Gestaltung eines gleichwertigen berufsbildenden Abschlusses zu erhalten.

Promotionen im hochschulischen Bereich haben ihren Ursprung in der mittelalterlichen Universität. Bologna ist dabei bereits um 1200 Ausgangspunkt der Entwicklung. Sie sind also nicht im Hinblick auf das Anforderungsniveau des DQR-Niveaus 8 entwickelt worden. Die Bedeutung und Zielsetzung von Promotionen haben sich im Laufe der Jahrhunderte mehrfach verändert. Ging es anfangs vor allem um die durch eine Promotion nachgewiesene Lehrbefähigung, so hat sie sich in der Neuzeit stärker als Forschungsnachweis etabliert (vgl. de Vogel 2020, S. 17 ff.). Der Wert und die Bedeutung einer Promotion sind auch heute noch in Abhängigkeit von der jeweiligen Fachkultur zu betrachten. Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) beschreibt die Anforderungen an eine Promotion wie folgt.

„Durch die Promotion wird die Befähigung zu vertiefter wissenschaftlicher Arbeit nachgewiesen. [...] Doktorandinnen und Doktoranden sind Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, die mit den in ihren Dissertationen erbrachten wissenschaftlichen Leistungen einen wesentlichen und innovativen Beitrag zum wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt und zur Zukunftsfähigkeit des Wissenschaftssystems erbringen.“ (Hochschulrektorenkonferenz 2012, S. 2 f.)

Hier ist einerseits die personelle Ebene angesprochen und eine Promotion als ein Kompetenznachweis des oder der Promovierenden. Andererseits wird aber auch der Inhalt einer Promotion qualifiziert, die den Anspruch erfüllen muss, einen „innovativen Beitrag zum wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt“ (ebd.) zu liefern.

Zudem liegt auf Basis des DQR ein „Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse“ (HQR) vor, der 2005 erstmals gemeinsam von HRK, Kultusministerkonferenz (KMK) und BMBF erarbeitet wurde. 2017 wurde dann eine überarbeitete und erweiterte Fassung verabschiedet. Dort sind für die verschiedenen Qualifikationsebenen auf den Ebenen 6–8 des DQR noch einmal spezifische Kompetenzanforderungen bezogen auf die Dimensionen „Wissen und Verstehen“ sowie „Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen“ festgelegt.

<p><u>Doktoratsebene</u></p> <p>Wissen und Verstehen</p> <p><u>Wissensverbreiterung:</u> Promovierte haben ein systematisches Verständnis ihrer Forschungsdisziplin und die Beherrschung der Fertigkeiten und Methoden nachgewiesen, die in der Forschung in diesem Gebiet angewendet werden. Sie verfügen über eine umfassende Kenntnis der einschlägigen Literatur.</p> <p><u>Wissensvertiefung:</u> Promovierte haben durch die Vorlage einer wissenschaftlichen Arbeit einen eigenen Beitrag zur Forschung geleistet, der die Grenzen des Wissens erweitert und einer nationalen oder internationalen Begutachtung durch Fachwissenschaftler standhält.</p> <p><u>Wissensverständnis:</u> Promovierte reflektieren Wahrscheinlichkeiten und Zusammenhänge fachlicher und wissenschaftlicher erkenntnistheoretisch begründete Richtigkeit. Konsequenzen für die Lösung situationsbezogener und situationsübergreifender Problemstellungen werden zwingend auf der Basis wissenschaftlicher und methodischer Schlussfolgerungen abgeleitet.</p> <p>Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen</p> <p>Promovierte können wesentliche Forschungsvorhaben mit wissenschaftlicher Integrität selbständig konzipieren und durchführen.</p> <p><u>Nutzung und Transfer:</u> Promovierte</p> <ul style="list-style-type: none"> - entwickeln Formate zur Erprobung aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse bzw. Möglichkeiten zur kontrollierten Erprobung neuer Praxis; - definieren neue Aufgaben und Ziele von strategischer Bedeutung und leisten sichtbare Beiträge zum gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und/oder kulturellen Fortschritt einer Wissensgesellschaft in einem Berufsfeld;

Abbildung 4: Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse, Stand: 2017 (Quelle: KMK 2017, S. 10 ff.; Ausschnitt)

Die konkrete Ausgestaltung von Promotionen differiert sehr stark, insbesondere in Abhängigkeit von der jeweiligen fachlichen Domäne. Auch der Wissenschaftsrat (WR) widmet sich in seiner jüngsten Empfehlung zum Promotionswesen in Deutschland ausführlich fachkulturellen Besonderheiten (vgl. WR 2023, S. 21 ff.). Einige Aspekte von Promotionsverfahren lassen sich im Hinblick auf mögliche äquivalente Aspekte für den berufsbildenden Bereich reflektieren.

- Im akademischen Feld sind schriftliche Texte Gegenstand des Nachweises für Promotionen. „Fächer- und institutionenübergreifend besteht ebenfalls Übereinstimmung darin, dass der Doktorgrad durch eine schriftliche Forschungsarbeit erworben und die Promotionsphase mit einer mündlichen Prüfung abgeschlossen wird“ (WR 2023, S. 10). Dies geschieht teilweise in Form von Monografien oder auch durch einzelne Aufsätze kumulativ, wobei es hier fachkulturell große Unterschiede gibt. Es stellt sich für die berufliche Bildung die Frage einer adäquaten Übertragbarkeit. Das Meisterstück ist hier die älteste und prominenteste Form für ein Werk. Darin zeigt sich letztlich die Performanz der angehenden Meister*innen und es wird durch dieses Artefakt auf die Kompetenz geschlos-

sen, die zum Anfertigen des Meisterstücks notwendig war. Es stellen sich daher Fragen danach, welche Form eine berufsbildende Promotion haben sollte (ein Text, ein Werk oder eine Kombination aus beidem).

- Promotionen in der Wissenschaft müssen den Anspruch verfolgen, etwas Neues zu schaffen und einen Beitrag zum wissenschaftlichen Fortschritt zu leisten. Wie kann dieses „Neue“, „Innovative“ bzw. „Ungewöhnliche“ in der Berufsbildung identifiziert werden? Einen Ansatz für die Suche nach Innovationen könnten Innovationswettbewerbe und die entsprechenden Preisträger bieten. Insofern kann hier die Identifikation von innovativen Praxisprojekten als Ausgangspunkt für den Nachweis einer Qualifikation auf dem DQR-8-Niveau darstellen. Dies ist allerdings mit einer weiteren Herausforderung hinsichtlich der Zurechenbarkeit zu einzelnen Personen verbunden, denn innovative Projekte in der Praxis sind häufig Gemeinschaftswerke, an denen Menschen mit unterschiedlicher Expertise gemeinsam wirken. Es stellt sich daher die Frage, wie entsprechende Kompetenzen eindeutig Personen zugeschrieben werden können.
- Eine weitere Herausforderung betrifft den Rechtsrahmen: In der Hochschulbildung weist das Hochschulgesetz des Bundeslandes den Universitäten bzw. teilweise Fachhochschulen das Promotionsrecht zu und gibt ihnen innerhalb von gesetzten Eckpunkten (z. B. mit Blick auf Zulassungsvoraussetzungen) die Aufgabe, innerhalb der Fachbereiche/Fakultäten Promotionsordnungen zu erstellen. Entsprechend gibt es eine große Bandbreite unterschiedlicher Ausprägungen von Promotionen (vgl. de Vogel 2020, S. 23 ff.). Die Anzahl der Promotionsordnungen in Deutschland dürfte im vierstelligen Bereich liegen. Der Rechtsrahmen der Berufsbildung ist zunächst bundeseinheitlich durch das Berufsbildungsgesetz vorgegeben. Auf der Ebene der Ausbildung gibt es bundeseinheitliche Ausbildungsordnungen und das Berufsprinzip. Auf der Ebene der Fortbildungen dominieren zwar auch bundeseinheitliche Regelungen, doch gibt es auch eine Vielzahl von Kammerregelungen. Bundeseinheitliche Regelungen entsprechen daher stärker als in der hochschulischen Bildung den Prinzipien der beruflichen Bildung. Offen ist jedoch, wie sich das Berufsprinzip der beruflichen Bildung in Regelungen für einen Abschluss auf DQR-Niveau 8 spiegeln kann.
- Die Zulassungsvoraussetzungen zur – wie auch immer gestalteten – Prüfung sind eine weitere zu klärende Frage. Im hochschulischen Bereich ist eine Zulassung zu einer Promotion i. d. R. an einen zuvor erworbenen Abschluss auf DQR-Niveau 7 geknüpft, also heutzutage das Master-Level und früher das Diplom oder der Magister. Fraglich ist daher einerseits, ob und inwiefern eine Zulassung auch mit einem Abschluss auf DQR-Niveau 6 erfolgen kann (etwa analog zu manchen Ph.D.-Programmen im Ausland, die direkt an BA-Abschlüsse anschließen). Ebenfalls zu prüfen wäre, ob ein hochschulischer Abschluss auf DQR-Niveau 7 zu einer Zulassung führen kann.
- Für die Durchführung eines Prüfungsverfahrens werden Prüfer*innen benötigt. Auch hier stellt sich die Frage nach den Voraussetzungen für die Bestellung zur prüfenden Person. Im hochschulischen Bereich sind i. d. R. Professor*innen be-

rechttigt, Promotionsvorhaben zu betreuen und auch zu begutachten. Diese verfügen selbst über eine Formalqualifikation, die mindestens auf DQR-Niveau 8 liegt und häufig mit einer Habilitation sogar darüber hinausgeht. Da es derzeit aber noch keinen vergleichbaren beruflichen Abschluss auf DQR-Niveau 8 gibt, kann – zumindest zu Beginn – kein analoges Verfahren gewählt werden. Bis es entsprechend viele qualifizierte Prüfer*innen gibt, müssen andere Regelungen gefunden werden.

- Jede Promotion ist zudem durch eine Verteidigung – auch unter dem Namen Disputation oder Rigorosum bekannt – vorzustellen und der Kandidat bzw. die Kandidatin hat die eigene Arbeit zu „verteidigen“ – d. h. in einem fachwissenschaftlichen Diskurs zu begründen. In der beruflichen Bildung sind ähnliche Verfahren durchaus nicht unbekannt. Für das DQR-Niveau 5 liegt hierzu ein Verfahrensvorschlag vor, der bereits Aspekte des Transfers berücksichtigt (vgl. Elsholz 2020). Zu prüfen wäre eine mögliche Übertragbarkeit und die Frage, wie eine Art der Verteidigung aussehen könnte.
- Promotionen sind – sofern es sich um Monografien handelt – zu veröffentlichen, bevor der Titel „Dr.“ getragen werden darf. Bei kumulativen Promotionen ist die Publikation und i. d. R. auch ein Peer-Review bereits durch die Annahme und Veröffentlichung der Einzelbeiträge erfolgt. Hier wäre für einen berufsbildenden Abschluss zu prüfen, wie eine adäquate Form der Öffentlichkeit hergestellt werden kann, um die Ergebnisse für Dritte nachvollziehbar zu machen; wobei andererseits der Schutz möglicher Innovationen und Geschäftsgeheimnisse gewahrt bleiben muss.
- Offen ist auch noch, ob eher ein klassischer Dokortitel „Dr.“ vergeben werden sollte oder aber ein „Ph.D.“. Letzterer wäre international anschlussfähiger und würde auch der Logik des Berufsbildungsgesetzes hinsichtlich der Bezeichnungen auf den DQR-Niveaus 6 und 7 entsprechen. Allerdings sind Ph.D.-Programme i. d. R. stark strukturiert, was der im berufsbildenden Bereich vermutlich vorfindbaren hohen Individualität eines solchen Abschlusses zuwiderläuft.

Die verschiedenen Bestandteile und Mechanismen der Verfahren und der Qualitätssicherung für Promotionen im hochschulischen Bereich haben sich historisch entwickelt und sind nicht das Ergebnis gezielter Planung. Ob und inwiefern einzelne Kriterien für die berufliche Bildung anders gestaltet oder gewichtet werden sollten, bleibt zu klären.

5 **Ausblick und Abschluss**

Das Thema der Schaffung und Zuordnung von Abschlüssen der höheren Berufsbildung steht in vielen europäischen Ländern auf der Agenda (vgl. den Beitrag von Luomi-Messer et al. in diesem Band). So gibt es auch bereits in mehreren Ländern

nicht-universitäre Abschlüsse auf einem promotionsadäquaten Niveau. Dies gilt etwa für Albanien, Estland, Frankreich, England, Österreich und die Schweiz, um nur europäische Länder zu nennen (vgl. UNESCO et al. 2023).

In der Schweiz etwa sind vier unterschiedliche, jeweils mit einem Diplom gekennzeichnete Abschlüsse auf diesem Niveau festzustellen (wobei auch bereits auf den Niveaus 6 und 7 häufig ein Diplom als Titel vergeben wird). So gibt es „Dipl. Wirtschaftsprüfer*in“, „Dipl. Expert*in in Rechnungslegung und Controlling“, „Dipl. Steuerexpert*in“, „Dipl. Treuhandexpert*in“ (vgl. SFB1 2024).

In Österreich gibt es zwei Abschlüsse in der Gesundheitspsychologie und der klinischen Psychologie, aber auch Abschlüsse im medizinischen Bereich als Facharzt/-ärztin bzw. Arzt/Ärztin für Allgemeinmedizin, die jenseits eines klassischen Doktorats im Nationalen Qualifikationsrahmen ausgewiesen werden (vgl. OeAD 2024).

Der Blick in ausgewählte Länder mit berufsbildenden Abschlüssen auf Promotionsniveau und die Frage, wie dort der jeweilige Abschluss entstanden und geregelt ist, ist vor diesem Hintergrund ein Schritt im Rahmen des Projekts „DQR-8-BB-Exzellenz“. In diesem BMBF-geförderten Projekt widmen sich der Westdeutsche Handwerkskammertag, das Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk sowie das Lehrgebiet Lebenslanges Lernen der FernUniversität in Hagen unter Beteiligung der Autoren den genannten Fragen und Herausforderungen¹. Neben der Analyse von Verfahren und Regelungen im Ausland werden darüber hinaus potenzielle Projekte in der Arbeitswelt identifiziert und analysiert, die den Anforderungen des DQR-Niveaus 8 entsprechen könnten.

Ziel des Projekts ist es, Begründungslinien zu schärfen und wissenschaftliche Fundierungen zu schaffen, um für die Entwicklung einer Fortbildungsordnung auf DQR-Niveau 8 die notwendige Vorarbeit für die Akteure der Berufsbildungspolitik zu leisten.

Literatur

- Berner, K. (2006/2007): Das Berufslaufbahnkonzept im Handwerk. Modifikation und exemplarische Anwendung im Metallbauerhandwerk. Köln: Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln. Online unter: https://fbh.uni-koeln.de/wp-content/uploads/2022/12/BernerK_berufslaufbahnkonzept_handwerk_projektbericht.pdf (Stand: 27.01.2025).
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2014): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 12. März 2014 für Eckpunkte zur Struktur und Qualitätssicherung der beruflichen Fortbildung nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO). Online unter: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA159.pdf> (Stand: 06.07.2024).

¹ Das Projekt „DQR-8-BB-Exzellenz“ wird unter dem Förderkennzeichen 21IVP031D vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert vom 01.08.2024–31.12.2027. Projektpartner sind neben den angeführten Institutionen die IHK Arnsberg – Hellweg-Sauerland und das Bildungswerk Metall.

- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2024): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2024. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB. Online unter: URL: <https://www.bibb.de/datenreport/de/189191.php> (Stand: 27.01.2025).
- BLK für den DQR – Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (2013): Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur–Zuordnungen–Verfahren–Zuständigkeiten. Online unter: https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/dqr_handbuch_01_08_2013.html (Stand: 11.03.2024).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2024a): Der DQR. Niveau 6. Online unter: <https://www.dqr.de/dqr/de/der-dqr/dqr-niveaus/niveau-6/deutscher-qualifikationsrahmen-niveau-6.html> (Stand: 27.08.2024).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2024b): Der DQR. Niveau 8. Online unter: https://www.dqr.de/dqr/de/der-dqr/dqr-niveaus/niveau-8/niveau-8_node.html (Stand: 27.08.2024).
- BMBF/KMK – Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz (2023): Liste der zugeordneten Qualifikationen. Aktualisierter Stand: 1. August 2023. Online unter: https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/2023_dqr_liste_zugeordnete_qualifik_01082023.html (Stand: 27.08.2024).
- Born, V. (2012): Das Berufslaufbahnkonzept im Handwerk. Perspektiven für die Weiterentwicklung eines Strukturmodells. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 41 (4), S. 45–48.
- De Vogel, S. (2020): Individuelle und strukturierte Formen der Promotion: Zugang, Lernumweltbedingungen und beruflicher Übergang. Wiesbaden: Springer VS.
- Dehnbostel, P. (2021): Die Europäisierung der Berufsbildung und die Rolle von Qualifikationsrahmen. In: Dernbach-Stolz, S./Eigenmann, P./Kamm, C./Kessler, S. (Hrsg.) Transformationen von Arbeit, Beruf und Bildung in internationaler Betrachtung. Wiesbaden: Springer VS, S. 219–237.
- Dobischat, R./Schäfer, A./Schmidt, C./Wahle, M./Walter, M. (2016): Berufslaufbahnkonzepte: Instrumente zur Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems? In: Seifried, J./Seeber, S./Ziegler, B. (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2016. Opladen et al.: Verlag Barbara Budrich, S. 59–72.
- Eckelt, M. (2016): Zur sozialen Praxis der Berufsbildungspolitik: Theoretische Schlüsse aus der Rekonstruktion der Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens. Bielefeld: wbv.
- Elsholz, U. (2020): Exemplarisches Lernen im Prozess der Arbeit – ein Validierungskonzept. In: DENK-doch-MAL.de. Das online-Magazin. Online unter: <https://denk-doch-mal.de/uwe-elsholz-exemplarisches-lernen-im-prozess-der-arbeit-ein-validierungskonzept/> (Stand: 02.07.2024).
- Europäische Kommission (2008): Der europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Luxemburg: Europäische Gemeinschaft. Online unter: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX%3A32008H0506%2801%29> (Stand: 06.07.2024).

- Haverkamp, K./Gelzer, A. (2016): Verbleib und Abwanderung aus dem Handwerk: Die Arbeitsmarktmobilität von handwerklichen Nachwuchskräften. In: Göttinger Beiträge zur Handwerksforschung, (10). Göttingen. Online unter: <https://ifh.wiwi.uni-goettingen.de/veroeffentlichungen/verbleib-und-abwanderung-aus-dem-handwerk-die-arbeitsmarktmobilitaet-von-handwerklichen-nachwuchskraeften/> (Stand: 23.05.2025).
- Herrmann, A./Rex, S. (2024): Einwurf: Wie steht es um den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR)?: Fokus nicht-formale Bildung – Ein Zwischenruf. In: weiter bilden, 31 (2), S. 32–33.
- Hochschulrektorenkonferenz (2012): Zur Qualitätssicherung in Promotionsverfahren – Empfehlung des Präsidiums der HRK an die promotionsberechtigten Hochschulen. In: For quality assurance in the doctoral process – the recommendations of the Bureau of the German Rectors' Conference to doctorate awarding institutions. Retrieved March 12, 2013.
- Klenk, J. (2013): Nationale Qualifikationsrahmen in dualen Berufsbildungssystemen: Akteure, Interessen und politischer Prozess in Dänemark, Österreich und Deutschland. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2017): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Online unter: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/2017_Qualifikationsrahmen_HQR.pdf (Stand: 10.02.2025).
- Malin, L./Hickmann, H. (2022): Fachkräftemangel und Ausbildung im Handwerk. In: KOFA Kompakt, Ausgabe 5/2022. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.
- Malin, L./Köppen, R. (2023): Fachkräftemangel und Ausbildung im Handwerk. In: KOFA Kompakt, Ausgabe 5/2023. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.
- Münk, D. (2022): Der Beitrag des DQR (Deutscher Qualifikationsrahmen) zur Chancengleichheit und zur Durchlässigkeit im bundesdeutschen Bildungssystem. In: Berufsbildung – Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog, 76 (1), S. 16–19.
- Neu, A./Elsholz, U. (2022): Dimensionen der Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung. In: Annen, S./Maier, T. (Hrsg.): Akademisierung, Hybridqualifikationen und Fachkräftebedarf. Ist die Konkurrenz zwischen akademisch und beruflich Qualifizierten Mythos oder Realität? Bonn: BIBB. S. 72–89.
- OeAD (2024): Qualifikationsregister der Koordinierungsstelle für den NQR Österreich. Online unter: <https://www.qualifikationsregister.at/nqr-register/nqr-zuordnungen/> (Stand: 27.08.2024).
- Rasch, K. (2020): Meisterabsolventenstudie 2019. Kammerübergreifende Auswertungen. In: Arbeitshefte zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung, Heft A44. Köln: Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln.
- Rasch, K. (2022): Meisterabsolventenstudie 2021 – Ergebnisse aus vier Bundesländern. In: Arbeitshefte zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung, Heft A56. Köln: Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln.

- Rasch, K./Reibold, R. R. (2018): Absolventenstudie 2017. Motivation und Karrierewege von Meisterinnen und Meistern im Handwerk. In: Arbeitshefte zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung, Heft A39. Köln: Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln.
- Rauner, F. (2018): Der Weg aus der Akademisierungsfalle. Die Architektur paralleler Bildungswege. Berlin: Lit Verlag.
- Reibold, R. R. (2015): Welche Karrierewege beschreiten Meister im Handwerk? Absolventenstudie 2014. Ergebnisse in den Kammerbezirken Ulm, Stuttgart, Mannheim Rhein-Neckar-Odenwald und Freiburg. In: Arbeitshefte zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung, Heft A24. Köln: Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln.
- Reibold, R. R. (2024): Zurück in die Zukunft: Fachkräftebedarf und Unternehmensnachfolge sichern mit dem Rückblick auf Ketten individueller Entscheidungen. In: *bwp@Spezial HT2023: Hochschultage Berufliche Bildung 2023*, S. 1–14. Online unter: https://www.bwpat.de/ht2023/reibold_ht2023.pdf (Stand: 22.01.2024).
- Reibold, R. R./Heinsberg, T. (2011): Transparenz von Karrierewegen im Handwerk – das Berufslaufbahnkonzept am Beispiel von Gesundheitshandwerken. In: *bwp@Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011*, S. 1–17. Online unter: http://www.bwpat.de/ht2011/ws26/reibold_heinsberg_ws26-ht2011.pdf (Stand: 22.01.2024).
- Reibold, R. R./Rasch, K. (2022): Wege ins Handwerk: Rückblickende Betrachtung auf die Berufswahlentscheidungen von Auszubildenden im Handwerk. Motive. Gründe. Zufriedenheit. In: Arbeitshefte zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung, Heft A58. Köln: Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln.
- Runst, P./Thomä, J. (2021): Unternehmensübergaben im Handwerk bis 2030 – Abschätzung und Einordnung. In: Göttinger Beiträge zur Handwerksforschung, Heft 52. Göttingen. Online unter: <https://ifh.wiwi.uni-goettingen.de/veroeffentlichungen/unternehmensuebergaben-im-handwerk-bis-2030-abschaetzung-und-einordnung/> (Stand: 27.08.2024).
- SFBI – Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2024): Verordnung des SBFI über das Verzeichnis der gemäss dem nationalen Qualifikationsrahmen für Abschlüsse der Berufsbildung eingestufteten Berufsbildungsabschlüsse vom 11. Mai 2015 (Stand am 1. Juli 2024). Online unter: <http://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2015/269/de> (Stand: 27.08.2024).
- Statistisches Bundesamt (2023): 15. Koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung für Deutschland. Online unter: <https://service.destatis.de/bevoelkerungspyramide/index.html#!> (Stand: 14.02.2025).
- UNESCO; European Training Foundation; European Centre for the Development of Vocational Training (2023): Global inventory of national and regional qualifications frameworks 2022. Paris: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. Online unter: https://www.cedefop.europa.eu/files/2236_en.pdf (Stand: 14.02.2025).
- Van Ackeren, I./Klemm, K./Kühn, S. M. (2015): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Wiesbaden: Springer VS.

- WHKT – Westdeutscher Handwerkskammertag (2021): Bildung. Online unter: <https://www.whkt.de/themen/bildung/> (Stand: 10.02.2025).
- WR – Wissenschaftsrat (2023): Ausgestaltung der Promotion im deutschen Wissenschaftssystem. Positionspapier. Köln. Online unter: <https://doi.org/10.57674/mddg-3k77> (Stand: 10.02.2025).
- ZDH – Zentralverband des Deutschen Handwerks (2019): Stellungnahme zum Gesetz zur Modernisierung und Stärkung der beruflichen Bildung. Berlin: ZDH. Online unter: https://www.zdh.de/fileadmin/Oeffentlich/Bildung/ALT/Positionspapiere/2019-01_Stellungnahme_BBIG_Novellierung.pdf (Stand: 02.07.2024).
- ZDH – Zentralverband des Deutschen Handwerks (2007): Ganzheitlich, passgenau, anchlussfähig. Grundzüge eines umfassenden und flexiblen Berufslaufbahnkonzepts im Handwerk. Berlin.
- ZDH – Zentralverband des Deutschen Handwerks (2021): Betriebsnachfolge im Handwerk. Ergebnisse einer Befragung unter Handwerksbetrieben im dritten Quartal 2020. Berlin. Online unter: https://www.zdh.de/fileadmin/Oeffentlich/Wirtschaft_Energie_Umwelt/Themen/Umfragen/Sonderumfragen/Bericht_Betriebsnachfolge.pdf (Stand: 14.02.2025).
- ZDH – Zentralverband des Deutschen Handwerks (2023): Zeitreihen zur Statistik der Meisterprüfungen. Online unter: <https://www.zdh-statistik.de/application/index.php?mID=3&cID=260> (Stand: 14.02.2025)

Praxisnähe ausdrücklich gewünscht: Die höherqualifizierende Berufsbildung als weitere Bildungsoption für Studienabsolvent*innen und -aussteiger*innen

SILVIA ANNEN UND JULIA FLASDICK

Zusammenfassung

Der Beitrag gibt einen systematischen Überblick über die aktuell bestehenden Zugänge und Anerkennungsmöglichkeiten in der höherqualifizierenden Berufsbildung für Hochschulabsolvent*innen sowie für Studiaussteiger*innen und beleuchtet die Nutzung dieser Möglichkeiten durch beide Gruppen. Anknüpfend an Fischer/Pfeiffer (2019) wird zum einen der aktuelle Stand der Zulassungsvoraussetzungen für den Erwerb eines Abschlusses der höherqualifizierenden Berufsbildung anhand einer Dokumentenanalyse dargestellt. Zum anderen werden die Ergebnisse der DIHK-Erfolgsstudie Weiterbildung 2023 in Bezug auf die Zielgruppe der Hochschulerfahrenen vorgestellt. Aus den Ergebnissen werden bildungspolitische Implikationen entwickelt, um die Durchlässigkeit von den Hochschulen in die höherqualifizierende Berufsbildung zu fördern und entsprechende Perspektiven in den betreffenden Zielgruppen bekannter zu machen.

Schlagwörter: Studiaussteiger*innen; Zulassungsmöglichkeiten der höherqualifizierenden Berufsbildung; Durchlässigkeit; berufliche Karriereperspektiven

Summary

This article provides a systematic overview of the current access and recognition opportunities in higher-qualification VET for university graduates and those who have dropped out of higher education and examines the use of these opportunities by both groups. Following on from Fischer/Pfeiffer (2019), the current status of the admission requirements for obtaining a higher-qualification VET qualification is presented on the basis of a document analysis. Secondly, the results of the DIHK Success Study Continuing Education 2023 are presented in relation to the target group of those with higher education experience. Implications for education policy are developed from the results in order to promote permeability from higher education institutions to higher-qualification vocational education and training and to raise awareness of the relevant prospects among the target groups concerned.

Keywords: university dropouts; admission options for higher-qualification vocational education and training; permeability; professional career prospects

1 Einleitung

Die Umsetzung der Bologna-Reform veränderte das deutsche Bildungssystem im postsekundären Bereich nachhaltig – insbesondere durch die Einführung eines gestuften Studiensystems, die Etablierung des Leistungspunktesystems ECTS und die Förderung der Mobilität. Während viele positive Auswirkungen wie eine erhöhte Internationalisierung und bessere Vergleichbarkeit der Abschlüsse sichtbar sind, gibt es auch Kritikpunkte, etwa die wahrgenommene Verschulung der Hochschulbildung sowie Herausforderungen bei der Anerkennung von Abschlüssen. Gleichzeitig wurde durch die Einführung des Europäischen (EQR) sowie des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR) und die dabei vorgenommene Zuordnung allgemeinbildender, hochschulischer und beruflicher Bildungsabschlüsse zu den acht Kompetenzniveaus deutlich gemacht, dass sowohl hochschulische Bachelor- bzw. Masterabschlüsse als auch höherqualifizierende berufliche Bildungsangebote, sprich der Bachelor und der Master Professional, für vergleichbare Tätigkeits- und Verantwortungsbereiche qualifizieren. Hier seien kurz die Ziele der Einführung des Bachelor und Master Professional skizziert, nämlich die Wertigkeit der beruflichen Bildung zu betonen, die Vergleichbarkeit auf dem internationalen Arbeitsmarkt zu erleichtern und berufliche Karrieren als gleichwertige Alternative zu akademischen Laufbahnen zu positionieren. Gleichzeitig wurde die Befürchtung geäußert, dass die Attraktivität des beruflichen Bildungssektors gefährdet sein könnte (z. B. Deissinger 2015). Diese Befürchtung stützen auch die veränderten Bildungsentscheidungen junger Menschen. So ist zwischen 2005 und 2015 die Zahl der Studienanfänger*innen um 39 Prozent gestiegen, während die Zahl der Anfänger*innen im dualen Ausbildungssystem um sieben Prozent gesunken ist (vgl. BIBB 2016; Dionisius/Illiger 2015).

Bisherige Untersuchungen zur Verwertbarkeit der beiden Qualifikationswege am Arbeitsmarkt – insbesondere der Vergleich von hochschulischen Bachelorabschlüssen mit Abschlüssen der höherqualifizierenden Berufsbildung (z. B. Hippach-Schneider et al. 2013; Bahl et al. 2011, Elsholz et al. 2018) – deuten darauf hin, dass beide zwar zu gehobenen Fachpositionen (z. B. Projektmanagement) führen, sich die jeweiligen Aufstiegschancen aber je nach Branche und Beruf unterscheiden. Diesbezüglich ist zudem bekannt, dass der berufliche Aufstieg bzw. das berufliche Fortkommen sowie die persönliche Weiterentwicklung und der Erwerb vertiefter Fachkompetenzen für hochschulische Bachelorabsolvent*innen sehr wichtige Motive für die Aufnahme einer zusätzlichen, höherqualifizierenden Berufsbildung sind. Daneben gibt es Erkenntnisse, dass die Bekanntheit der höherqualifizierenden Berufsbildung bei dieser Zielgruppe eher gering ist, und es gibt Hinweise darauf, dass sie diese Angebote auch nur in sehr geringem Umfang nutzt (vgl. Wolf et al. 2018). Konkret wurden Studienaussteiger*innen erstmals 2014 in zwei Fortbildungsordnungen des Bundes explizit als eine Zielgruppe in den beiden zentralen höherqualifizierenden Fortbildungsabschlüssen des Einzelhandels berücksichtigt (vgl. Annen 2019), indem diesen eine erleichterte Prüfungszulassung durch die Berücksichtigung hochschulischer Lernleistungen (ECTS) gewährt wurde. Bisher fehlen jedoch umfassende und belastbare Erkenntnisse über die tatsäch-

liche Nutzung dieses Zugangs sowie anderer Zugangswege aus der Hochschule in die höherqualifizierende Berufsbildung. Vor diesem Hintergrund zielt der Beitrag darauf ab, hier mehr Licht ins Dunkel zu bringen und einen systematischen Überblick über die aktuell bestehenden Zugänge und Anerkennungsmöglichkeiten in der höherqualifizierenden Berufsbildung für Hochschulabsolvent*innen sowie für Studienaussteiger*innen zu geben sowie die Nutzung dieser Möglichkeiten durch beide Gruppen zu beleuchten. Aus den Ergebnissen werden bildungspolitische Implikationen entwickelt, um die Durchlässigkeit von den Hochschulen in die höherqualifizierende Berufsbildung zu fördern und entsprechende Perspektiven in den betreffenden Zielgruppen bekannter zu machen.

2 Bisherige Forschungsarbeiten und bildungspolitische Initiativen

Insgesamt ermöglicht die höherqualifizierende Berufsbildung ihren Teilnehmenden den Erwerb und die Vertiefung von Fachwissen und Kompetenzen in einem relativ konkreten Berufsfeld. Zudem bietet sie die Möglichkeit, bestehende Kompetenzen bei Bedarf an neue Entwicklungen im eigenen Berufsfeld sowie an veränderte Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt anzupassen (vgl. Grotheer et al. 2012). Darüber hinaus bietet die höherqualifizierende Berufsbildung die Grundlage für mögliche Karriereperspektiven sowie Einkommenszuwächse (vgl. Rosenblatt/Bilger 2011) und eröffnet individuelle Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten (vgl. Kerst/Schramm 2008).

Der § 1 Abs. 4 des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) regelt die Aufgaben der beruflichen Fortbildung, wonach diese es ermöglichen soll, „die berufliche Handlungsfähigkeit zu erhalten und anzupassen oder zu erweitern und beruflich aufzusteigen.“ Entsprechend dieser gesetzlichen Vorgaben lassen sich die beiden folgenden Bereiche der beruflichen Fortbildung unterscheiden:

1. Anpassungsfortbildungen sind berufliche Fortbildungen, die dazu dienen, die berufliche Handlungsfähigkeit zu erhalten oder anzupassen.
2. Fortbildungen der höherqualifizierenden Berufsbildung sollen die berufliche Handlungsfähigkeit erweitern und den beruflichen Aufstieg ermöglichen.

In diesem Beitrag wird auf die Fortbildungen der höherqualifizierenden Berufsbildung fokussiert. Für diese werden nach § 53a BBiG drei Stufen, aufbauend auf die Berufsausbildung, definiert, die sich durch ihre Kompetenzziele, Zulassungsvoraussetzungen sowie abgeleitete, jedoch davon unabhängige Zuordnungen im DQR unterscheiden:

- (1) Abschlüsse auf Fortbildungsstufe 1 (Spezialist*in; DQR-Stufe 5) als Bindeglied zwischen beruflicher Aus- und Fortbildung, z. B. selbstständiges Planen und Bearbeiten umfassender fachlicher Aufgabenstellungen in einem beruflichen Umfeld.

- (2) Abschlüsse auf Fortbildungsstufe 2 (Bachelor Professional; DQR-Stufe 6, d. h. entsprechen einem hochschulischen Bachelorabschluss), die durch Kompetenzen beschrieben sind, welche es ermöglichen sollen, in einer beruflichen Domäne Leitungsprozesse von Organisationen eigenständig zu steuern und dafür Mitarbeitende zu führen.
- (3) Abschlüsse auf Fortbildungsstufe 3 (Master Professional, DQR-Stufe 7, d. h. entsprechen einem hochschulischen Masterabschluss), die Kompetenz zur strategischen Planung und Entscheidungsfindung bescheinigen (vgl. Müller 2024, S. 5 f.; Wolf et al. 2018, S. 5 f.; Hackel 2014, S. 32).

Anhand dieser Systematik wird ersichtlich, dass Übergänge zwischen der höherqualifizierenden Berufsbildung und den auf den gleichen DQR-Stufen verorteten akademischen Abschlüssen sowie zwischen einem Bachelor Professional und einem akademischen Master und umgekehrt zwischen einem akademischen Bachelor und einem Master Professional notwendig sind, um die Durchlässigkeit des Bildungssystems insgesamt zu gewährleisten. In Deutschland hat sich historisch allerdings ein differenziertes Bildungssystem mit geringer Durchlässigkeit entwickelt. Diesbezüglich haben jedoch gesellschaftliche und sozioökonomische Entwicklungen, wie gestiegene Bildungsaspirationen und wirtschaftlicher Strukturwandel, Veränderungen in der Durchlässigkeit und Entgrenzung traditioneller Bildungslaufbahnen bewirkt (vgl. Neu 2022). Gleichwohl hängt die Aufnahme eines Studiums weiterhin weitgehend von soziodemografischen Merkmalen, Schulleistungen, Erfolgsaussichten im Studium sowie den erwarteten Bildungskosten und -erträgen ab, unabhängig davon, ob es nach einer Ausbildung erfolgt (vgl. Spangenberg et al. 2017). Hinsichtlich des Verhältnisses von akademischen und beruflichen Qualifikationen zeigen Dietzen und Wünsche (2012), dass Unternehmen auf interne Bedarfsdeckung setzen und berufliche sowie akademische Bildungswege eher als sich gegenseitig ergänzend betrachten, wobei Konkurrenz nur auf gehobenem Qualifikationsniveau auftritt. Dabei gewinnen branchenübergreifend solche Bildungswege an Bedeutung, die betriebliche Kompetenzentwicklung mit akademischer Ausbildung verbinden (vgl. ebd.). Beispielsweise unterstützt das Programm JOBSTARTER plus solche Kooperationen (z. B. duale Studienangebote), etwa durch die Förderung von KMU bei der Gewinnung von Studienabbrecher*innen als Auszubildende (vgl. Kanschat/Müller-Tamke 2018). Daneben startete das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Mai 2014, um das Potenzial junger Erwachsener mit abgebrochenem Studium zu nutzen, die Initiative zur Gewinnung von Studienabbrecher*innen für die berufliche Bildung. Im Rahmen dieser Initiative, die verschiedene Handlungsfelder und Fördermaßnahmen umfasst, wurde die unzureichende Datenlage zu Studienabbrecher*innen thematisiert. Aus diesem Grund beauftragte das BMBF das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) mit einer Studie, um Informationen zur Attraktivität der beruflichen Bildung, den Übergangswegen in die berufliche Bildung und den Erfolgsfaktoren für einen gelungenen Übergang zu ermitteln (vgl. BMBF 2018). Des Weiteren wird dieses Ziel, Studienabbrüche zu verringern und die Ressourcen der Hochschulen effizienter zu nutzen, von

den jüngsten Hochschulreformen verfolgt. Hier wurden im Rahmen des „Qualitätspakts Lehre“ bereits zahlreiche Maßnahmen zur Verbesserung der Lehr- und Studienbedingungen gefördert. Zur Zielerreichung sind jedoch gesicherte Erkenntnisse über das Ausmaß, die Bedingungen und Ursachen von Studienabbrüchen notwendig. Zudem gibt es zunehmend Forschungsarbeiten, die den beruflichen Verbleib von Studienabbrecher*innen untersuchen, wobei vielfältige Bemühungen auf ihre schnelle Integration in neue berufliche Tätigkeitsfelder abzielen (vgl. Heublein et al. 2017).

Götzhaber et al. (2011) haben gezeigt, dass eine höherqualifizierende Berufsbildung breite Einstiegsmöglichkeiten im Bildungs- und Beschäftigungssystem ermöglicht. Einerseits bieten diese Abschlüsse den Aufstieg auf Positionen der mittleren und höheren Qualifikations- und Führungsebene, die somit nicht mehr überwiegend Akademiker*innen vorbehalten sind. Andererseits bietet die höherqualifizierende Berufsbildung Studienabbrecher*innen, die bereits über Praxiserfahrungen sowie ein höheres Maß an akademischen Credit Points verfügen, die Chance, einen qualifizierten Abschluss im Berufsbildungssystem zu erwerben (vgl. Wolf et al. 2018, S. 5). Vor dem Hintergrund dieser allgemeinen Bedeutung von Abschlüssen der höherqualifizierenden Berufsbildung für die Durchlässigkeit fokussiert der vorliegende Beitrag auf den Fall der Entscheidung für einen solchen Abschluss durch Personen, die über eine zuvor absolvierte (ggf. abgebrochene) akademische Qualifizierung verfügen.

Für die Zielgruppe der Studienabsolvent*innen bzw. der Studienabbrecher*innen ermöglichen die rechtlichen Grundlagen der für die Berufsbildung zuständigen Stellen, wie bspw. die Industrie- und Handelskammern, im Rahmen der Zulassung eine gewisse Flexibilität, da sie einzelfallbasiert über die Berücksichtigung von Studienleistungen entscheiden können. So ist bspw. seit Mai 2014 in folgenden Fortbildungsberufen zur Prüfung zuzulassen, wer mindestens 90 ECTS-Punkte in einem betriebswirtschaftlichen Studium erworben und mindestens eine zweijährige Berufspraxis in diesem Bereich vorweisen kann (vgl. Annen 2019): „Fachwirt*in im E-Commerce“, „Geprüfte*r Kaufmännische*r Fachwirt*in nach der Handwerksordnung – Bachelor Professional für Kaufmännisches Management nach der Handwerksordnung (HwO)“, „Geprüfte*r Handelsfachwirt*in“ und „Geprüfte*r Fachwirt*in für Vertrieb im Einzelhandel“.

Eine weitere Studie von Frenz et al. (2022) untersuchte die wechselseitige Durchlässigkeit zwischen Fachschul- und Hochschulsystem anhand einer Befragung von Technikfachschulen und einer Dokumentenanalyse. In dieser Studie wurden Interviews mit ausgewählten Expert*innen aus Fachschulen, Hochschulen und Betrieben sowie berufsbiografische Interviews mit Studierenden geführt. Dabei wurden der Zugang und die Anrechnungsmöglichkeiten sowie die organisatorische Verknüpfung und der Umgang mit heterogenen Bedürfnissen der verschiedenen Gruppen, die an einer Anrechnung interessiert sind, in den Blick genommen. Die Befragungsergebnisse identifizieren verschiedene Standortcluster mit Erfahrungen in formaler und informeller Kooperation zwischen Fach- und Hochschulen sowie einzelne, relevante „Übergangsfälle“ von der Fachschule in ein Hochschulstudium. Die Literatur- und Dokumentenanalyse zeigte, dass die föderale Struktur in Deutschland unterschiedliche Restriktionen und heterogene Rahmenbedingungen hervorbringt. Jedoch sind neue

Ansätze zur Einbeziehung von Unternehmen und die für die berufliche Bildung zuständigen Kammern, bspw. IHKs und HWKs, für die Anerkennung und den Nacherwerb beruflicher Bildungsabschlüsse erkennbar (vgl. Frenz et al. 2022, S. 47).

3 Methodik

Der vorliegende Beitrag stellt zum einen den aktuellen Stand der Zulassungsvoraussetzungen für den Erwerb eines Abschlusses der höherqualifizierenden Berufsbildung dar und zum anderen die Ergebnisse der aktuellen DIHK-Erfolgsstudie Weiterbildung 2023 in Bezug auf die Zielgruppe der Hochschulerfahrenen vor (vgl. DIHK 2023a). Unter diesem Begriff werden im vorliegenden Beitrag Personengruppen subsumiert, die vor ihrer Prüfung der höherqualifizierenden Berufsbildung entweder einen Studienabschluss erworben oder ihr Studium abgebrochen haben. Die Vorgehensweise in Bezug auf beide Erkenntniszugänge wird im Weiteren erläutert.

3.1 Dokumentenanalyse

Die in der Dokumentenanalyse gewählte Vorgehensweise knüpft an die Analyse von Fischer und Pfeiffer (2019) an und führt diese fort. Dementsprechend bildete die Grundlage der Dokumentenanalyse die Berufe-Datenbank des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), die alle Bundesverordnungen und Regelungen zur beruflichen Fortbildung gemäß §§ 53 ff. BBiG und §§ 42 ff. HwO beinhaltet. Regelungen der zuständigen Stellen für Fortbildungsprüfungen gemäß § 54 BBiG und § 42 f HwO wurden in der Dokumentenanalyse nicht berücksichtigt. Die relevanten Paragraphen der 44 Fortbildungsordnungen wurden nach den folgenden Schlüsselbegriffen durchsucht: Bachelor, Hochschule, ECTS, Berufspraxis und Öffnungsklausel (vgl. Fischer/Pfeiffer 2019, S. 56).

3.2 Quantitative Auswertungen der DIHK-Erfolgsstudie Weiterbildung 2023

Insgesamt mehr als 2,5 Millionen Erwerbstätige in Deutschland verfügen über einen Abschluss der höheren Berufsbildung¹. Allein die Industrie- und Handelskammern nehmen jährlich über 55.000 entsprechende Prüfungen in gut 80 bundeseinheitlichen Abschlüssen ab – bspw. zum/zur Industriemeister*in, Fachwirt*in oder Bilanzbuchhalter*in bzw. zum Bachelor Professional und Master Professional (vgl. DIHK 2023b). Diese Abschlüsse ermöglichen die Übernahme von verantwortungsvollen Aufgaben in vier Tätigkeitsfeldern: kaufmännisch, industriell-technisch, IT und Medien sowie berufspädagogisch. Die drei Fortbildungsstufen des Berufsbildungsgesetzes, denen die Abschlüsse zugeordnet sind, gewährleisten vielfältige Perspektiven für angehende Fach- und Führungskräfte.

¹ In Deutschland hat sich mittlerweile der Begriff der „höheren Berufsbildung“ – nach österreichischem und schweizerischem Vorbild – bzw. der Terminus „höherqualifizierende Berufsbildung“ (vgl. dazu auch das BBiG in der 2020 novellierten Fassung) etabliert und den ursprünglichen Begriff der „Aufstiegsfortbildung“ weitgehend abgelöst.

Zu den besonderen Motiven und Vorteilen von Hochschulabsolvent*innen und Studienaussteigenden (zusammengefasst: Hochschulerfahrene) in der höheren Berufsbildung liefert eine Sonderauswertung der *DIHK-Erfolgsstudie Weiterbildung* aus dem Jahr 2023 belastbare Daten und interessante Einblicke²: Im vergangenen Jahr haben die Industrie- und Handelskammern (IHKs) zum zehnten Mal „ihre“ Absolvent*innen dieser Abschlüsse zu ihren Weiterbildungsmotiven, zu den erreichten beruflichen und privaten Zielen sowie zu den Möglichkeiten, die sich nach dem Abschluss mit diesem Bildungsweg ergeben haben, befragt. Die Ergebnisse der standardisierten Online-Befragung beziehen sich auf Antworten von 19.755 Absolvent*innen einer höheren Berufsbildung, die auf Grundlage des BBiG bei einer IHK in Deutschland eine Prüfung abgelegt haben. Von diesen haben rund neun Prozent (1.815) zuvor eine Hochschule besucht, wovon wiederum gut zwei Drittel (70 %) zuvor das Studium erfolgreich abgeschlossen hatten.

Die nachfolgend dargestellten Ergebnisse basieren weitgehend auf einem Vergleich der Gruppe der Hochschulerfahrenen mit demjenigen Personenkreis, der vor der Prüfung der höherqualifizierenden Berufsbildung keine Hochschule besucht hat.

4 Hochschulerfahrene in der höherqualifizierenden Berufsbildung: Zugänge, Motive und Nutzen

4.1 Ergebnisse der Dokumentenanalyse

Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse zeigen deutlich, dass Regelungen zur Zulassung von Hochschulabsolvent*innen in den meisten Fortbildungsordnungen immer noch in sehr geringem Maße explizit berücksichtigt werden. Abbildung 1 gibt einen Überblick über die Fortbildungsordnungen, die Studienabschlüsse innerhalb der Zulassungsvoraussetzungen explizit berücksichtigen.

2 Eine umfassende Ergebnisdarstellung findet sich auf der Website der DIHK unter dem Titel „IHK-geprüfter Abschluss: Höhere Berufsbildung zählt sich aus“.

Fortbildungsordnungen, die Studienabschlüsse in den Zulassungsregelungen explizit erwähnen

Die ersten zwei nennen explizit Bachelorabschlüsse zusammen mit einschlägiger Berufspraxis als mögliche Zulassungsvoraussetzung. Die folgenden zwei ermöglichen auch ohne Abschluss eine Zulassungsberechtigung im Fall eines Erwerbs einer bestimmten Anzahl an ECTS-Punkten zusätzlich zu einschlägiger Berufspraxis. Die letzten drei ermöglichen auch ohne Abschluss eine Zulassungsberechtigung im Fall mehrjähriger einschlägiger Berufspraxis:

1. Betriebswirt nach dem Berufsbildungsgesetz (Geprüfter) - Master Professional in Business Management nach dem Berufsbildungsgesetz/Betriebswirtin nach dem Berufsbildungsgesetz (Geprüfte) - Master Professional in Business Management nach dem Berufsbildungsgesetz (Fortbildung/Umschulung)
2. Bilanzbuchhalter (Geprüfter) - Bachelor Professional in Bilanzbuchhaltung/Bilanzbuchhalterin (Geprüfte) - Bachelor Professional in Bilanzbuchhaltung (Fortbildung/Umschulung)
3. Fachwirt im E-Commerce (Geprüfter)/Fachwirtin im E-Commerce (Geprüfte) (Fortbildung/Umschulung)
4. Kaufmännischer Fachwirt nach der Handwerksordnung (Geprüfter) - Bachelor Professional für Kaufmännisches Management nach der Handwerksordnung/Kaufmännische Fachwirtin nach der Handwerksordnung (Geprüfter) - Bachelor Professional für Kaufmännisches Management nach der Handwerksordnung (Fortbildung/Umschulung)

Abbildung 1: Fortbildungsordnungen, die Studienabschlüsse in den Zulassungsregelungen explizit erwähnen (Eigene Darstellung)

Dies zeigt deutlich, dass Studienabschlüsse nur in einer geringen Anzahl von Fortbildungsordnungen explizit erwähnt werden. Der Begriff „ECTS“ taucht lediglich in zwei Fortbildungsordnungen auf (Geprüfte*r Fachwirt*in im E-Commerce sowie Geprüfte*r Kaufmännische*r Fachwirt*in nach der HwO – Bachelor Professional für Kaufmännisches Management nach der HwO). Die Begriffe „Hochschule“ und „Bachelor“ tauchen insgesamt in drei Fortbildungsregelungen explizit auf (Geprüfte*r Betriebswirt*in nach BBiG – Master Professional in Business Management nach dem BBiG und Geprüfte*r Bilanzbuchhalter*in – Bachelor Professional in Bilanzbuchhaltung und Geprüfte*r Bilanzbuchhalter*in international). Dies bedeutet, dass darin explizit Bezug genommen wird auf den akademischen Kontext als Bezugsfeld dieser Fortbildungen. Positiv zu bewerten hinsichtlich der Zugangsmöglichkeiten insgesamt ist, dass von den 44 analysierten Fortbildungsordnungen 29 Zulassungsregelungen mit einer Öffnungsklausel enthielten (vgl. hierzu Abbildung 2). Die Zugangsmöglichkeit über die Öffnungsklausel erfolgt oft durch den Nachweis mehrjähriger Berufserfahrung. Sie regelt jedoch aufgrund der intendierten Offenheit absichtlich nicht eindeutig, welche Zugangsnachweise konkret möglich sind. In allen Fällen wird eine (i. d. R. zweijährige) Berufspraxis als Zulassungskriterium gefordert. Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass die Formulierungen darauf hinweisen, dass sowohl die Zielgruppe der Personen, die ein Hochschulstudium abgebrochen haben, als auch die Gruppe derer, die es abgeschlossen haben, angesprochen werden soll. Dies lässt sich damit begründen, dass die Vorgaben (wie auch in der vorliegenden Analyse bereits bestehenden Fortbildungs-

ordnungen) mindestens 90 ECTS-Punkte in einem betriebswirtschaftlichen Studium und eine mindestens zweijährige Berufspraxis fordern. Alle Fortbildungsordnungen ermöglichen grundsätzlich die Zulassung alleinig durch „Berufspraxis“, d. h. ohne zusätzlich geforderte (einschlägige) Berufsausbildung. Durch diese Möglichkeit erhalten beruflich erfahrene Personen einen generellen Zugang zu Fortbildungen, der nicht an formale Qualifizierungen gebunden ist. Insgesamt werden mit Ausnahme des Abschlusses „Geprüfte*r Controller*in“ aus dem Jahr 2006 in allen nach dem Jahr 2000 entstandenen Fortbildungsordnungen maximal fünf Jahre Berufserfahrung gefordert.

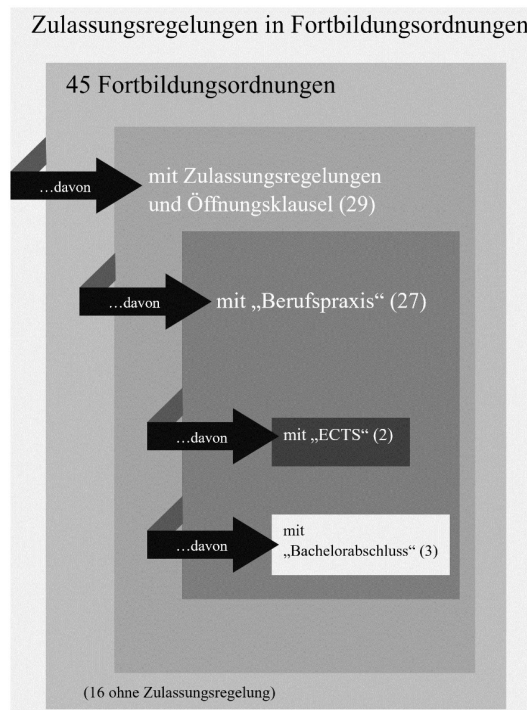


Abbildung 2: Zulassungsregelungen in Fortbildungsordnungen (Eigene Darstellung)

4.2 Ergebnisse der DIHK-Erfolgsstudie Weiterbildung 2023

Um die Gründe für das Interesse von Personen mit Hochschulerfahrung an einem IHK-geprüften Abschluss der höheren Berufsbildung näher zu beleuchten, wurde auf Basis der aktuellen *DIHK-Erfolgsstudie Weiterbildung* eine Sonderauswertung für diese spezielle Zielgruppe vorgenommen. Im Vergleich zur Vorerhebung (2018) ist die Zahl der Absolvent*innen, die vor ihrer IHK-Prüfung bereits Erfahrungen an einer Hochschule gesammelt haben, von rund 1.600 auf heute über 1.800 Personen gestiegen; verglichen mit der Erhebung aus 2014 konnte sogar ein Anstieg um rund 700 Hochschulerfahrene in der Stichprobe verzeichnet werden. Von den Hochschulerfahrenen in der aktuellen Stichprobe hat ein knappes Drittel die Hochschule vorzeitig und ohne Abschluss verlassen – umgekehrt bedeutet das: Der weitaus größere Teil der Hoch-

schulerfahrenen aus der Umfrage hat vor dem Abschluss der höheren Berufsbildung bereits einen akademischen Abschluss erlangt. Davon verfügt mehr als die Hälfte über einen Bachelor-Abschluss; knapp ein Viertel über ein Diplom und ein gutes Sechstel über einen Master. Deutlich geringer ist der Anteil von Hochschulabsolvent*innen mit Magister, Staatsexamen oder Promotion.

Der Blick auf die Studienfächer, in welchen die Hochschulabsolvent*innen aus der Umfrage zuvor ihre Abschlüsse erlangten, zeigt einen deutlichen Schwerpunkt bei den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften (50 %), gefolgt von sonstigen Fächern (18 %), den Geistes- (12 %) sowie den Ingenieurwissenschaften (11 %). Dies ist insofern ein interessanter Befund, als dass den rechts- und wirtschaftswissenschaftlichen Abschlüssen grundsätzlich eine recht hohe Arbeitsmarktverwertung unterstellt wird – und dennoch anteilig die meisten Absolvent*innen aus der Studie in dieser Kategorie verzeichnet sind. Die meisten Studienaussteigenden in der Stichprobe haben zuvor ebenfalls in dieser Fachrichtung (36 %) sowie – wenig überraschend – in den Ingenieurwissenschaften (25 %) studiert. Nahezu gleiche Anteile entfallen auf mathematisch-naturwissenschaftliche (14 %) sowie geisteswissenschaftliche Studiengänge (13 %).

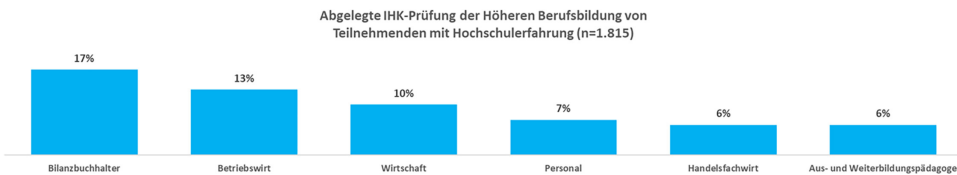


Abbildung 3: Abgelegte IHK-Prüfungen der höheren Berufsbildung von Hochschulerfahrenen (Quelle: DIHK 2024)

Zu dieser Verteilung passt, dass das Gros der Hochschulerfahrenen eine Prüfung in kaufmännischen Abschlüssen der höheren Berufsbildung gewählt hat, wobei sich der/die „Geprüfte*r Bilanzbuchhalter*in – Bachelor Professional in Bilanzbuchhaltung“ der größten Beliebtheit erfreut (17 %). Ähnlich hohe Werte erzielt der/die „Geprüfte*r Betriebswirt*in – Master Professional in Businessmanagement“ (13 %); anschließend folgen weitere Abschlüsse der höheren Berufsbildung mit wirtschaftlichem bzw. personalwirtschaftlichem Schwerpunkt (10 bzw. 7 %) sowie der/die „Geprüfte*r Aus- und Weiterbildungspädagoge/-in“ und der/die „Geprüfte*r Handelsfachwirt*in“ (jeweils 6 %) (vgl. Abbildung 5). Abgesehen von den betriebswirtschaftlichen Schwerpunkten zeigt sich insgesamt eine recht breite Verteilung bei der Wahl der Abschlüsse in der höheren Berufsbildung durch die Hochschulerfahrenen. Diese bewegen sich mehrheitlich auf dem Niveau 6 des DQR und tragen teilweise bereits die im Zuge der Novellierung des BBiG eingeführten (zusätzlichen) Abschlussbezeichnungen „Bachelor Professional“ bzw. „Master Professional“ auf DQR-Niveaustufe 7.³

Weitgehend kongruent mit den am häufigsten gewählten Abschlüssen sind auch diejenigen Abschlüsse, welchen die Befragten mit Blick auf ihre berufliche Laufbahn die höchste Relevanz zuschreiben: Allen voran rangiert auch hier der/die Bilanzbuchhalter*in ganz vorne (15 %); gefolgt vom/von der Betriebswirt*in (10 %) sowie weiteren

(personal-)wirtschaftlichen Abschlüssen (6 bzw. 8 %). Detaillierte Aussagen zum beruflichen sowie persönlichen Nutzen der höheren Berufsbildung für die Hochschulerfahrenen werden in den nachfolgenden Abschnitten dargelegt.

Untersucht wurde im Rahmen der Studie zudem, inwiefern zuvor erbrachte Studien- und Prüfungsleistungen bei den IHK-geprüften Abschlüssen berücksichtigt wurden – und es zeigt sich, dass dies nur recht selten der Fall war: Rund jede*r zehnte Hochschulabsolvent*in beantwortete diese Frage positiv. Da jedoch keine individuellen Voraussetzungen erhoben wurden, lässt sich dieser Wert nicht umfänglicher interpretieren. Ein möglicher Grund hierfür kann die abweichende Prüfungsstruktur der höheren Berufsbildung sein, die zumeist mehrere berufliche Handlungsbereiche umfassend integrativ prüft, sodass einzelne „Fächer“ bzw. Fachmodule nicht zu einer Befreiung führen können.

Von der Theorie in die Praxis – das wünschen sich die meisten Absolvent*innen der höheren Berufsbildung, die zuvor bereits Erfahrungen an einer Hochschule gesammelt haben: Knapp jede*r Zweite in dieser Gruppe (44 %) gibt den Wunsch nach „praxisnaher Qualifizierung“ als das wichtigste Motiv für die Fortbildung an. Ein weiteres Drittel (36 %) der Hochschulerfahrenen erhofft sich von dem IHK-Abschluss insbesondere verbesserte Perspektiven beim Berufseinstieg, während jede*r Fünfte (20 %) vor allem nach einer Ergänzung der Studieninhalte um spezielle Fachthemen sucht (vgl. Abbildung 4).

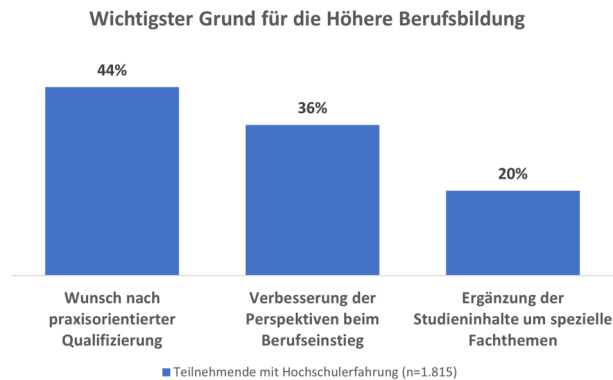


Abbildung 4: Wichtigster Grund für die IHK-Prüfung der höheren Berufsbildung (Quelle: DIHK 2024)

Insgesamt geben diese Befunde einen Hinweis darauf, dass ein Studium oft zu praxisfern ist: Denn ganz offensichtlich suchen nicht nur Studienabbrecher*innen, sondern auch Hochschulabsolvent*innen beim Übergang in den Arbeitsmarkt nach Qualifizierungsangeboten, die für ihre berufliche Entwicklung förderlich sind bzw. ihnen den Übergang in den Arbeitsmarkt überhaupt erst ermöglichen.

3 Zentrales Element der 2020 durchgeführten BBiG-Novelle war die Einführung transparenter Fortbildungsstufen für die höherqualifizierende Berufsbildung. Abschlüsse können seitdem die Bezeichnungen „Geprüfte*r Berufsspezialist*in“, „Bachelor Professional“ oder „Master Professional“ tragen – je nach ihrer Verortung im DQR (Niveaustufen 5, 6 und 7). Der „Meister“ und andere bewährte Bezeichnungen wurden dabei nicht abgeschafft, sondern durch die Verbindung mit den einheitlichen, international anschlussfähigen Abschlussbezeichnungen gestärkt. Die Gleichwertigkeit von beruflicher Fortbildung und Studium soll dadurch besser sichtbar gemacht werden (vgl. BMBF o. J.).

Neben diesen spezifischen Fortbildungsmotiven, die im Rahmen der Studie ausschließlich von Personen mit Hochschulerfahrung eingestuft wurden, bewerteten alle Studienteilnehmenden weitere Aussagen zu diesem Thema⁴ (vgl. Abbildung 5). Im Ergebnis erlaubt der Vergleich der Fortbildungsmotive von Hochschulerfahrenen mit denjenigen, die zuvor eine betriebliche oder schulische Ausbildung absolviert hatten, interessante Beobachtungen: So suchten beruflich Qualifizierte deutlich häufiger nach Aufstiegsperspektiven als Hochschulerfahrene (80 % vs. 61 %). Ein wichtiger Treiber für die höhere Berufsbildung sind für Personen ohne akademischen Hintergrund zudem bessere Einkommenschancen (73 % vs. 54 % bei Hochschulerfahrenen). Demgegenüber möchten akademisch Erfahrene noch etwas häufiger ihre beruflichen Kenntnisse erweitern und vertiefen, weil dies „für ihre aktuelle berufliche Position erforderlich ist“ (55 % vs. 50 %). Auch das Motiv, „etwas Neues zu lernen und den persönlichen Horizont zu erweitern“, wurde von beiden Gruppen recht häufig genannt – wenngleich sich die Gruppe der beruflich Qualifizierten hier noch aufgeschlossener zeigt als die Hochschulerfahrenen (59 % vs. 47 %).

Die Ergebnisse der aktuellen *DIHK-Erfolgsstudie Weiterbildung* belegen eindrücklich: Die durch die höhere Berufsbildung erhaltenen Vorteile stimmen weitgehend mit den ursprünglichen Fortbildungsmotiven der IHK-Absolvent*innen überein: Das Gros von ihnen gibt an, nach dem Abschluss positive berufliche Auswirkungen erfahren zu haben (jeweils rund 80 %). In dieser Einschätzung unterscheiden sich Hochschulerfahrene und beruflich Qualifizierte in der Stichprobe kaum. Mit jeweils rund einem Fünftel ist die Teilgruppe derjenigen, die (bisher) keine beruflichen Effekte der Weiterbildung erkennen können, in den beiden Vergleichsgruppen ebenfalls nahezu gleich groß.⁵

Der Nutzen zeigt sich für beide Gruppen insbesondere mit Blick auf ihren Verantwortungsbereich und ihr Gehalt. Vor allem Nicht-Akademiker*innen konnten sich beruflich verbessern: Jeweils mehr als die Hälfte von ihnen bekundet, nach dem IHK-geprüften Abschluss ein besseres Gehalt (59 %) erzielt oder eine höhere Position bzw. einen größeren Aufgabenbereich (58 %) gefunden zu haben. Die Vergleichswerte für die Hochschulerfahrenen sind zwar ebenfalls hoch, rangieren mit 50 bzw. 49 % jedoch leicht darunter (vgl. Abb. 6). Erklären lassen sich diese Unterschiede vermutlich zumindest teilweise mit den unterschiedlich ausgeprägten Zielsetzungen, die die jeweiligen Gruppen mit der höheren Berufsbildung verbinden: Sowohl berufliche Aufstiegsperspektiven als auch bessere Einkommenschancen wurden von Nicht-Akademiker*innen deutlich häufiger als Motive benannt als von den Hochschulerfahrenen.

⁴ Hier waren Mehrfachnennungen möglich, was die hohen Prozentwerte erklärt.

⁵ Bei der Einschätzung dieses Befunds spielt eine Rolle, dass der IHK-Abschluss bei der Mehrheit der Umfrageteilnehmenden nicht länger als zwei Jahre zurückliegt; berufliche sowie persönliche Auswirkungen jedoch häufig erst mittelfristig sichtbar werden. Korrelationen belegen, dass der Anteil der Befragten, die positive berufliche Effekte erfahren, sich deutlich und kontinuierlich mit einem größeren zeitlichen Abstand zur Prüfung erhöht. Positive persönliche Effekte hingegen sind weitgehend unabhängig vom Prüfungszeitpunkt.

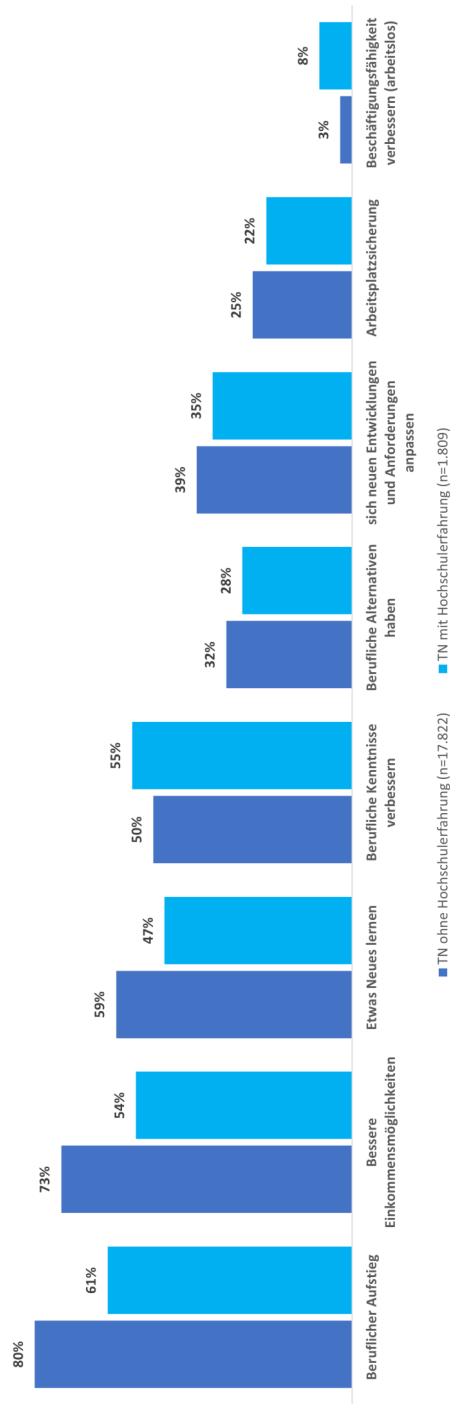


Abbildung 5: Motive für die Höhere Berufsbildung im Vergleich (Mehrfachnennungen) (Quelle: DIHK 2024)

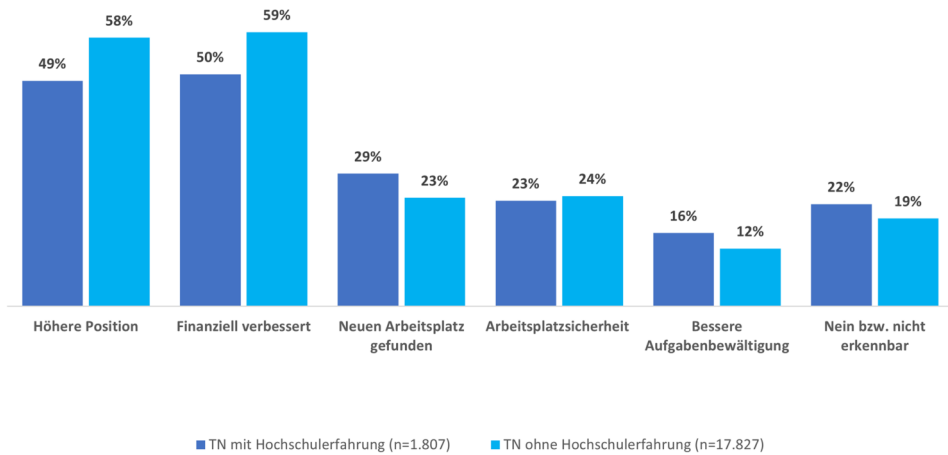


Abbildung 6: Berufliche Vorteile durch die höhere Berufsbildung (Mehrfachnennungen). (Quelle: DIHK 2024)

Nichtsdestotrotz zeigen die im Rahmen der Studie erhobenen Brutto-Gehaltszuwächse, dass sich ein Abschluss der höheren Berufsbildung für Hochschulerfahrene auch finanziell lohnt: Ein knappes Drittel (32 %) derjenigen Absolvent*innen, die von monetären Vorteilen berichten – und somit die größte Gruppe – gab an, bis zu 1.000 Euro monatlich mehr zu verdienen als vor der Prüfung. Mehr als jede*r Zehnte von ihnen konnte sich über 750 bis 999 Euro mehr auf dem monatlichen Gehaltszettel freuen, und jeweils ein gutes Fünftel erhielt 250 bis 499 Euro bzw. 500 bis 749 Euro mehr pro Monat. Die Vergleichswerte für die Nicht-Akademiker*innen weichen hier insbesondere in zwei Kategorien deutlich ab: In der höchsten Gehaltssteigerungsklasse verortete sich „nur“ ein gutes Viertel (26 %), während ein Zuwachs von 250 bis 499 Euro mit dem gleichen Prozentanteil leicht über dem Wert der Hochschulerfahrenen liegt. Insgesamt, so zeigt sich, profitieren Personen mit akademischer Vorerfahrung finanziell in etwas höherem Maße von der höheren Berufsbildung – lohnend ist sie aber zweifellos für beide Gruppen.

Gleiches gilt für die Position bzw. den Verantwortungsbereich im Unternehmen, den die Absolvent*innen der höheren Berufsbildung im Anschluss an ihre Prüfung bekleiden: Hier gab es in beiden Gruppen insbesondere Aufstiege zu Abteilungsleiter*innen: 15 Prozent der Hochschulerfahrenen und elf Prozent der beruflich Vorqualifizierten gaben an, nach der Prüfung eine solche Position zu bekleiden. Und jeweils 13 Prozent der Befragten aus beiden Gruppen konnten sich anschließend über eine Stelle als Gruppen- bzw. Teamleiter*in freuen; ähnlich hohe Werte gab es – tatsächlich in *beiden* Gruppen – für eine Position als Facharbeiter*in.

Von ihrem Abschluss der höheren Berufsbildung profitieren konnten beide Personenkreise in einem weiteren Aspekt: Bei der Suche nach einem Arbeitsplatz hat sich dieser etwas stärker für die Hochschulerfahrenen als hilfreich erwiesen (29 % vs. 23 % bei den beruflich Qualifizierten). Dies passt zu dem Befund, dass rund acht Prozent

aus dieser Gruppe vor ihrer Fortbildung arbeitssuchend waren – und nur drei Prozent derjenigen ohne akademischen Hintergrund.

Der individuelle Nutzen eines Abschlusses der höheren Berufsbildung unterscheidet sich hingegen offenbar kaum vom zuvor eingeschlagenen Qualifizierungsweg – er wird von beiden Befragtengruppen gleichermaßen als sehr hoch eingestuft: Jeweils neun von zehn Hochschulerfahrenen und beruflich Qualifizierten (92 % bzw. 93 %) schätzen ihren Abschluss der höheren Berufsbildung als persönlich vorteilhaft ein – und vergeben damit noch höhere Zustimmungswerte als für dessen beruflichen Nutzen. Auffällig ist zudem, dass sich der persönliche Nutzen schneller einzustellen scheint als berufliche Effekte.

Analysiert man die einzelnen Vorteile, so zeigen sich zwischen den Vergleichsgruppen interessante Unterschiede: Obwohl beide Personenkreise angeben, grundsätzlich in hohem Maße von ihrem IHK-geprüften Abschluss zu profitieren, weichen die Zustimmungswerte zu den unterschiedlichen Aspekten teils voneinander ab und es wird deutlich, dass Nicht-Akademiker*innen in nahezu jeglicher Hinsicht einen etwas größeren individuellen Nutzen wahrnehmen (vgl. Abb. 7). Die größten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen zeigen sich bei der Steigerung des Reflexionsvermögens (43 % vs. 37 %) und einer verbesserten Kommunikation (48 % vs. 35 %). In gleichem Maße profitieren Hochschulerfahrene und beruflich Qualifizierte von einer Steigerung ihrer Souveränität (jeweils 54 %). Vorsichtig interpretiert könnten die teils großen Unterschiede in der Bewertung des individuellen Nutzens der höheren Berufsbildung darin begründet liegen, dass die hier abgefragten Kompetenzen (Soft Skills) bei den Hochschulerfahrenen bereits zuvor stärker entwickelt waren als in der Vergleichsgruppe und aus diesem Grund nach der IHK-Prüfung eine geringere – wenngleich auch immer noch deutliche – Verbesserung wahrgenommen wird.

Das Gros der Hochschulerfahrenen und beruflich Qualifizierten (91 % bzw. 89 %) würde heute erneut dieselbe Prüfung der höheren Berufsbildung wählen – darin drückt sich eine sehr hohe Zufriedenheit mit der höherqualifizierenden Berufsbildung aus. Diejenigen, die aus heutiger Sicht nicht noch einmal die gleiche Prüfung der höheren Berufsbildung wählen würden, monieren vor allem ausbleibenden beruflichen Erfolg und stufen mitunter die Prüfungsinhalte als zu praxisfern ein. Teils werden auch Kosten und Aufwand als zu hoch wahrgenommen.

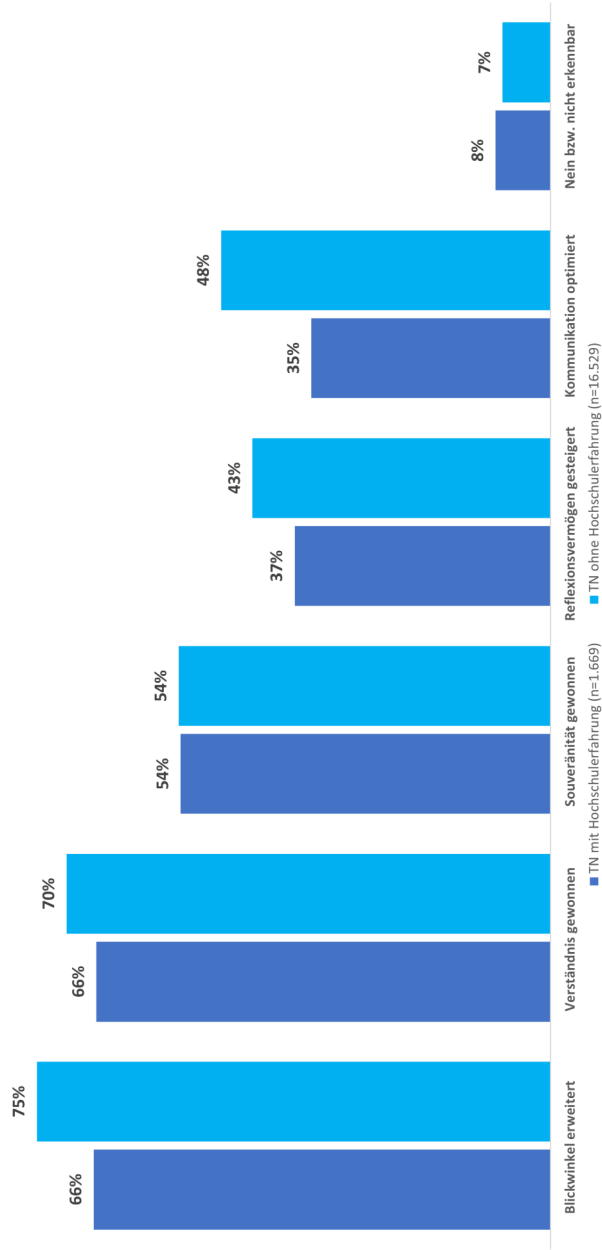


Abbildung 7: Persönliche Vorteile durch die höhere Berufsbildung (Mehrfachnennungen) (Quelle: DIHK 2024)

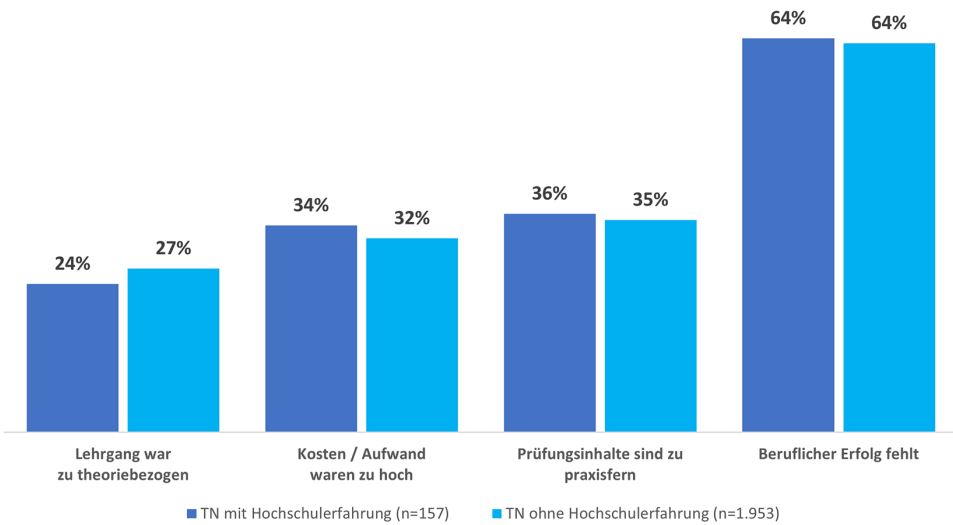


Abbildung 8: Gründe gegen erneute Teilnahme an gleicher Prüfung der höheren Berufsbildung (Mehrfachnennungen) (Quelle: DIHK 2024)

Interessanterweise unterscheiden sich die Werte der beiden Vergleichsgruppen in den Begründungen kaum voneinander. Besonderes Augenmerk verdient die Tatsache, dass jeweils rund ein Drittel der beiden Gruppen ihren Abschluss der höheren Berufsbildung (sowie vermutlich auch die Vorbereitung darauf) als zu praxisfern bzw. – im Umkehrschluss – jeweils rund ein Viertel diesen als zu theorielastig empfunden haben. Dies steht in starkem Gegensatz zu den Motiven, auf deren Basis sich insbesondere Hochschulerfahrene für einen solchen Abschluss entscheiden: Für 44 Prozent aus diesem Personenkreis war der „Wunsch nach praxisorientierter Qualifizierung“ dabei der größte Antrieb (vgl. Abbildung 4).

5 Fazit

Obwohl die Abschlüsse der höheren Berufsbildung für Studienabsolvent*innen sowie Studienabbrecher*innen gleichermaßen gute berufliche Perspektiven, betriebliche Aufstiegsmöglichkeiten und ein höheres Einkommen sowie eine Weiterentwicklung ihrer persönlichen und fachlichen Kompetenzen wie Hochschulabschlüsse ermöglichen (vgl. auch Wolf et al. 2018), nehmen die bestehenden Fortbildungsordnungen sie bisher nur sehr eingeschränkt als Zielgruppe in den Blick. In den meisten Fällen kann dieser Personenkreis die Zulassung zu den Abschlüssen der höherqualifizierenden Berufsbildung durch eine mehrjährige Berufserfahrung sowie die sogenannte Öffnungsklausel erlangen. In Bezug auf die Öffnungsklausel besteht eine große Offenheit hinsichtlich der hierfür relevanten Nachweise, welche jeweils individuell von den zuständigen Stellen ggf. unter Einbeziehung von Fachgutachter*innen geprüft werden.

Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse belegen, dass die höherqualifizierende Berufsbildung weiterhin im Sinne einer konkreten Adressierung von Zugangsmöglichkeiten für akademisch vorqualifizierte Personengruppen weiterentwickelt werden sollte, um einen besseren Zugang für diese zu ermöglichen. Dazu zählt auch, dass diese Möglichkeiten in den Fortbildungsregelungen klar benannt und mit möglichst großer Offenheit verankert werden sollten. Dabei sollte zudem gewährleistet werden, dass diese Personengruppen um die bestehenden Zugangsmöglichkeiten wissen, sodass sie von all den positiven Aspekten, die diese Bildungsoption ihnen bietet, auch tatsächlich profitieren können. Hier sind breit angelegte Marketing- und Informationskampagnen sicher von Relevanz. Interessant ist an dieser Stelle auch die zunehmende Bedeutung von Social Media und Influencer*innen für die Bildungsentscheidungen von jungen Menschen. Die hier präsentierten Ergebnisse der DIHK-Erfolgsstudie Weiterbildung leisten hierzu einen wichtigen Beitrag, da sie die positiven Effekte der höherqualifizierenden Berufsbildung für Hochschulereindeutig belegen. Angesichts demografischer Veränderungen, des anhaltenden Trends zur Akademisierung und des zunehmenden Fachkräftemangels ist es erforderlich, nicht nur die Sensibilisierung der Berufsbildungsakteure für die wechselseitige Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu erhöhen, sondern auch weitere Forschung in diesem Bereich zu betreiben.

Literatur

- Annen, S. (2019): Anerkennung von Hochschulleistungen bei Fortbildungsprüfungen im Einzelhandel. In: Heister, M./Wilbers, K./Hemkes, B. (Hrsg.): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Bonn: Verlag Barbara Budrich, S. 347–364.
- Bahl, A./Dietzen, A./Dorsch-Schweizer, M. (2011): Vielfalt statt Konkurrenz und Verdrängung. Ausdifferenzierung der betrieblichen Berufsbildung als Strategie zur Fachkräftesicherung. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 40 (3), S. 34–38. Online unter: <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/6672> (Stand: 12.02.2025).
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2016): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (o. J.): Das Berufsbildungsgesetz (BBiG). Online unter: https://www.bmbf.de/DE/Bildung/Ausbildung/Bbig/bbig_node.html#:~:text=In%20der%20h%C3%B6herqualifizierenden%20Berufsbildung%20nach,Bachelor%20Professional%20oder%20Master%20Professional (Stand: 12.02.2025).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018): Die Attraktivität der beruflichen Bildung bei Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern. Band 18 der Reihe Berufsbildungsforschung. Online unter: <https://doku.iab.de/externe/2019/k190213r03.pdf> (Stand: 12.02.2025).

- Deissinger, T. (2015): International education policy: Its influence on the conception of VET and the VET system in Germany. In: *Research in Comparative & International Education* 10 (4), S. 607–621.
- Dietzen, A./Wünsche, T. (2012): Die Bedeutung der Aufstiegsfortbildung als Schnittstelle zur Hochschule – eine Untersuchung in Betrieben wachsender Beschäftigungsfelder. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 23, S. 1–17. Online unter: http://www.bwpat.de/ausgabe23/dietzen_wuensche_bwpat23.pdf (Stand: 12.02.2025).
- DIHK (2023a): 10. DIHK-Erfolgsstudie Weiterbildung – Zentrale Ergebnisse. Online unter: <https://www.dihk.de/resource/blob/96312/74a793ddced52f8a301d94609b8c52ef/bildung-erfolgsstudie-weiterbildung-barrierefrei-data.pdf> (Stand: 12.02.2025).
- DIHK (2023b): IHK-Fortbildungsstatistik 2023. Online unter: <https://www.dihk.de/resource/blob/120828/c35cad78ffb4e790cdb378edfc86d04/bildung-fortbildungsstatistik-2023-data.pdf> (Stand: 12.02.2025).
- Dionisius, R./Illiger, A. (2015): Mehr Anfänger im Studium als in der Berufsausbildung? In: *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 44 (4), S. 43–45.
- Elsholz, U./Jaich, R./Neu, A. (2018): Folgen der Akademisierung der Arbeitswelt. Wechselwirkungen von Arbeits- und Betriebsorganisation, betrieblichen Qualifizierungsstrategien und Veränderungen im Bildungssystem. In: *Study der Hans-Böckler-Stiftung* Nr. 401. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Online unter: http://www.boeckler.de/pdf/p_study_hbs_401.pdf (Stand: 12.02.2025).
- Fischer, A./Pfeiffer, I. (2019): Zugänge zur beruflichen Aufstiegsfortbildung nach Bachelorabschluss? Eine Dokumentenanalyse von Fortbildungsordnungen. In: *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 48 (5), S. 56–57. Online unter: <https://d-nb.info/1195543360/34#page=56> (Stand: 12.02.2025).
- Frenz, M./Jenewein, K./Pascoe, C./Zechiel, O. (2022): Reziproke Durchlässigkeit zwischen Bildungsgängen auf DQR-Niveau 6. Entwicklungsstand, Erfahrungen und Einschätzungen der Fachschule für Technik in Deutschland. In: *Working Paper Forschungsförderung*, 251. Hans-Böckler-Stiftung. https://www.boeckler.de/fpdf/HBS-008381/p_fofoe_WP_251_2022.pdf (Stand: 12.02.2025).
- Götzhaber, J./Jablonka, P./Metje, U. M. (2011): Aufstiegsfortbildung und Studium – Bildungs- und Berufsbiographien im Vergleich. Band 10 der Reihe Berufsbildungsforschung des BMBF. Bonn, Berlin: BMBF.
- Grotheer, M./Isleib, S./Netz, N./Briedis, K. (2012): Hochqualifiziert und gefragt. Ergebnisse der zweiten HIS-HF Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005. In: *HIS:Forum Hochschule* 14/2012. Hannover: HIS.
- Hackel, M. (2014): Aufstiegsfortbildung im Bankensektor. Gestaltungsperspektiven im Kontext des DQR. In: *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 43 (4), S. 30–33.

- Heublein, U./Ebert, J./Hutzsch, C./Isleib, S./König, R./Richter, J./Woisch, A. (2017): Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. In: Forum Hochschule, 1, 2017. Online unter: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf (Stand: 12.02.2025).
- Hippach-Schneider, U./Weigel, T./Gonon, P. (2013): Are graduates preferred to those completing initial vocational education and training? Case studies on company recruitment strategies in Germany, England and Switzerland. In: Journal of Vocational Education & Training, 65 (1), S. 1–17.
- Kanschä, K./Müller-Tamke, W. (2018): Berufsausbildung – eine Perspektive nach dem Studienausstieg. Erkenntnisse aus dem Programm JOBSTARTER plus. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 47 (5), S. 32–33.
- Kerst, C./Schramm, M. (2008): Der Absolventenjahrgang 2000/2001 fünf Jahre nach dem Hochschulabschluss. Berufsverlauf und aktuelle Situation. In: HIS:Forum Hochschule, 10/2008. Hannover: HIS.
- Müller, N. (2024): Höherqualifizierende Berufsbildung – Indikatoren und Datenlage. Bonn: Verlag Barbara Budrich. Online unter: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/19605> (Stand: 12.02.2025).
- Neu, A. (2022): Entgrenzung tradierter Bildungslaufbahnen. Veränderte Herausforderungen für Lehrende und Lernende. Hagen: FernUniversität Hagen. Online unter: <https://doi.org/10.18445/20221202-113446-0> (Stand: 12.02.2025).
- Rosenblatt, B./Bilger, F. (2011): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld: Bertelsmann. Online unter: <http://www.die-bonn.de/id/9339> (Stand: 12.02.2025).
- Spangenberg, H./Quast, H./Franke, B. (2017): Studium, Ausbildung oder beides? Qualifizierungswege von Studienberechtigten. In: DDS – Die Deutsche Schule, 109 (4), S. 334–352.
- Wolf, M./Fischer, A./Schley, T./Pfeiffer, I. (2018): Durchlässigkeit für Postgraduierte: Bachelor-Absolventen in der beruflichen Fortbildung. Nürnberg. Online unter: https://www.f-bb.de/fileadmin/Projekte/DUP/190214_Abschlussbericht_FINAL_ueberarbeitet.pdf (Stand: 12.02.2025).

Höherqualifizierende Berufsbildung und die Annäherung von beruflicher und akademischer Bildung: Perspektiven institutioneller Akteursgruppen der beruflichen Bildung im Kontext der Programminitiative InnoVET

KATHRIN PETZOLD-RUDOLPH, MARION POHL UND DINA KUHLEE

Zusammenfassung

Erklärte bildungspolitische Zielstellung ist die Stärkung und Weiterentwicklung der höherqualifizierenden Berufsbildung. Um dies zu erreichen, fördert das BMBF im Rahmen der Programminitiative InnoVET die Konzipierung und Erprobung von Qualifizierungsangeboten auf unterschiedlichen beruflichen Fortbildungsstufen. Insbesondere die eingebundenen institutionellen Akteure stehen damit vor der Herausforderung, aufkommende Fragen nach der Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung sowie der Durchlässigkeit zwischen den beiden Bildungsbereichen neu zu verhandeln. Das Begleitforschungsprojekt GInnoVET der Programminitiative geht diesen Fragestellungen nach. Unter Berücksichtigung empirischer Befunde zweier Substudien wird im vorliegenden Beitrag die grundlegende Positionierung zentraler Akteursgruppen der beruflichen Bildung zum Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung in den Blick genommen.

Schlagwörter: InnoVET; Begleitforschung; Durchlässigkeit; Positionen institutioneller Akteure

Summary

The declared educational policy objective is to strengthen and further develop higher-qualification vocational education and training. In order to achieve this, the BMBF is funding the conception and testing of qualification offers at different vocational training levels as part of the “InnoVET” program initiative. In particular, the institutional stakeholders involved are thus faced with the challenge of renegotiating emerging questions regarding the equivalence of vocational and academic education and the permeability between the two areas of education. The GInnoVET accompanying research project of

the program initiative investigates these questions. Taking into account empirical findings from two sub-studies, this article looks at the fundamental positioning of key VET stakeholder groups on the current relationship between VET and academic education.

Keywords: InnoVET; accompanying research; accessibility; positions of institutional players

1 Die Programminitiative InnoVET – eine kontextuelle Einordnung

Im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Programminitiative „InnoVET: Zukunft gestalten – Innovationen für eine exzellente berufliche Bildung“ werden u. a. Qualifizierungsangebote auf den drei beruflichen Fortbildungsstufen „Geprüfte*r Berufsspezialist*in“, „Bachelor Professional“ und „Master Professional“ primär in gewerblich-technischen Domänen konzipiert und erprobt. Sie sollen nach entsprechender Prüfung langfristig und möglichst flächendeckend in die deutsche Berufsbildungslandschaft integriert werden, so der bildungspolitische Anspruch. Ziel ist es, die Anzahl der Qualifizierungsangebote im Bereich der höherqualifizierenden Berufsbildung auszubauen (vgl. Deutscher Bundestag 2019), sie international anschlussfähig zu machen und die Gleichwertigkeit zu hochschulischen Bildungsabschlüssen herauszustellen (vgl. Ertl 2020; siehe auch Hackel in diesem Band). Entsprechend rücken systemtheoretische Fragen zur institutionellen Durchlässigkeit zwischen den beiden Bildungsbereichen (vgl. BIBB 2017) sowie zur Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung in den Blick (vgl. Kuhlee et al. 2022).

Durchlässigkeit zwischen dem beruflichen und akademischen Bildungssektor bezieht sich laut Weber (2012, S. 180 f.) auf Regelungen zu Bildungszugängen, formalen Anrechnungen und Anerkennungen von Lernergebnissen. In einem erweiterten Verständnis kommen daneben Regelungsdimensionen wie Bildungsinhalte, organisationale Verbindungen der Bildungsbereiche, der institutionelle Umgang mit den heterogenen Bedürfnissen der Lernenden, Bildungsabschlüsse sowie Entwicklungs- und Karrierechancen hinzu, die auch in Verbindung mit der Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung diskutiert werden (vgl. Neu/Elsholz 2022, S. 72 ff. sowie Bernhard 2017, S. 40 ff.). Mögliche Schlüssel für Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit werden etwa in einer stärkeren Vernetzung von beruflicher und akademischer Bildung (bspw. über die Schaffung von Anrechnungsoptionen auf der fachinhaltlichen Ebene) sowie in einer erweiterten, vertrauensvollen Zusammenarbeit institutioneller Akteursgruppen gesehen (vgl. Annen/Maier 2022, S. 22; Elsholz/Neu 2020). Gleichwertigkeit kann mit einer darüber hinausgehenden Verzahnung¹ der Bildungsbereiche, bspw. durch curricular abgestimmte und gemeinsam umgesetzte Bildungsgänge bis

1 Die Abgrenzung der Begriffe „Vernetzung“ und „Verzahnung“ wird in der folgenden Tabelle 1 noch einmal anschaulich dargestellt.

hin zu gemeinsamen Abschlüssen sowie übergreifende Laufbahnkonzepte gefördert werden (vgl. Euler 2019).

Mit Blick auf den zunehmenden Anteil an Jugendlichen mit Hochschulzugangsbe-rechtigung, das in den letzten Jahren deutlich verstärkte Nachfrageverhalten in Richtung akademische Qualifizierungsangebote und die steigenden Qualifikationsanforderungen der Wirtschaft stellt sich die Frage nach dem zukünftigen Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung einmal mehr (vgl. Wolter 2016; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, 2024). Die InnoVET-Projekte reflektieren vor diesem Hintergrund letztlich eine weitere Herausforderung für die berufliche Bildung: Die Projektinnovationen sollen gezielte Impulse für den notwendigen Attraktivitäts- und Modernitätsschub in der beruflichen Bildung geben und zugleich die gesellschaftliche Wertschätzung der beruflichen Bildung befördern.

Insgesamt wurden im Rahmen der ersten Programminitiative von 2021–2024 insgesamt 17 Projekte mit 88 Verbundpartnern überwiegend aus der beruflichen, aber auch aus der akademischen Bildung gefördert. Das übergeordnete Begleitforschungsprojekt GInnoVET² („Gegenstands- und Strukturmerkmale innovativer beruflicher Bildung – Innovationen im Schnittbereich von beruflicher und akademischer Bildung gestalten“) nimmt davon insbesondere 13 Projekte in den Blick, die Fort- und Weiterbildungsangebote im Schnittbereich der beiden Bildungssektoren konzipieren und erproben sowie der gewerblich-technischen Domäne angehören (vgl. Kuhlee et al. 2022). Aufgrund ihrer inhaltlichen Ausrichtung sind sie im Rahmen der Projektinitiative den Themenclustern „Gleichwertigkeit schaffen“ und „Hybride Bildungsmodelle erproben“ zugeordnet.

Inhaltlich fokussiert das Begleitforschungsprojekt GInnoVET auf die übergreifende Systematisierung dieser neu konzipierten Qualifizierungsangebote anhand ihrer Gestaltungsmerkmale und die Analyse potenzieller Effekte einer umfassenderen Implementation dieser Ansätze im Berufsbildungssystem, bspw. mit Blick auf den potenziellen Beitrag dieser Qualifizierungsangebote zur Steigerung der Attraktivität beruflicher Bildung oder hinsichtlich der damit verbundenen notwendigen Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals.

Der folgende Beitrag setzt sich zum einen auf der Basis von empirischen Befunden des Begleitforschungsprojektes mit den Positionen zentraler Akteursgruppen der beruflichen Bildung zum generellen Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung auseinander. Zum anderen werden die Perspektiven dieser Akteursgruppen hinsichtlich konkreter Gestaltungsstrategien von Qualifizierungsangeboten der höherqualifizierenden beruflichen Bildung an der Schnittstelle zur akademischen Bildung näher beleuchtet, wie sie in InnoVET Anwendung finden. Entsprechend werden folgende Fragestellungen adressiert:

2 Die entsprechende Nachwuchsforschungsgruppe ist an der Professur für Wirtschaftspädagogik der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg verortet. Sie ist Teil der trilateralen Begleitforscherguppe der InnoVET-Programminitiative (vgl. Ertl/Peitz 2022).

1. Welche übergreifenden Gestaltungsstrategien zeigen die relevanten Qualifizierungsangebote der InnoVET-Projekte mit Blick auf die Gestaltung von Durchlässigkeit und des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung?
2. Welche Perspektiven haben die zentralen Akteursgruppen der beruflichen Bildung, wie Bildungsdienstleister, berufsbildende Schulen, Fachschulen und Kammern, generell bezüglich des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung?
3. Und welche Perspektiven haben die Akteursgruppen mit Blick auf die einzelnen konkreten Gestaltungsstrategien, wie sie in InnoVET fokussiert werden?
4. Worin unterscheiden sich diese Perspektiven der Akteursgruppen konkret und was bedeutet dies ggf. für die Entwicklung von Innovationen für berufsbildende Angebote an der Schnittstelle zur akademischen Bildung?

Um diese Fragen zu beantworten, werden zunächst auf der Basis der Befunde einer Dokumentenanalyse sowie einer Interviewstudie die in InnoVET konzipierten Qualifizierungsangebote mit ihren wesentlichen Gestaltungsmerkmalen vorgestellt und systematisiert. Anschließend werden auf der Grundlage der Befunde aus Gruppendiskussionen die Perspektiven der unterschiedlichen Akteursgruppen zur aufgezeigten Thematik tiefergehend diskutiert und schließlich in den bildungspolitischen Diskurs zu Innovationen in der beruflichen Bildung eingeordnet.

2 Gestaltungsstrategien der InnoVET- Qualifizierungsangebote im Schnittbereich der Bildungssektoren

Forschungsmethodische Vorgehensweise

Zur Analyse der Gestaltungsmerkmale der in der Programminitiative entwickelten Qualifizierungsangebote wurde Anfang 2022 im Rahmen des Projektes GInnoVET zunächst eine umfassende Dokumentenanalyse auf der Basis zentraler Projektdokumente (u. a. Projektanträge) durchgeführt. Das Datenmaterial wurde nach Mayring (2022) qualitativ analysiert und mittels einer inhaltlichen Strukturierung deduktiv ausgewertet. Daran anschließend wurden in einem weiteren Schritt ab der zweiten Jahreshälfte 2022 insgesamt 13 leitfadengestützte Experteninterviews (in Anlehnung an Helfferich 2019) mit den Verbundkoordinator*innen und ggf. weiteren Verbundpartnern der untersuchten InnoVET-Projekte durchgeführt (Validierungserhebung). Die Validierungserhebung wurde ferner um öffentlich ausgewiesene Fortbildungsordnungen sowie bereits erschienene Projektpublikationen ergänzt. Der entstandene Datenkorpus umfasste rund 1.000 Seiten und wurde ebenfalls anhand der qualitativen, inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) ausgewertet. Die Fundstellen der Dokumentenanalyse und der Validierungserhebung führten letztlich zu einer kategorienbasierten Systematisierung der jeweiligen Innovationsansätze in Anlehnung an Vahs und Brem (2015). Das Kategoriensystem umfasst folgende drei Meta-

kategorien, ausdifferenziert in neun Haupt- und 569 Subkategorien auf vier weiteren Unterebenen (vgl. Pohl et al. 2023):

- den Produktkern mit den zugrunde liegenden Gestaltungsstrategien zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen den Systembereichen sowie der Zusammenarbeit institutioneller Akteursgruppen der beruflichen und akademischen Bildung (**Metakategorie 1**),
- das Produktäußere mit den Gegenstands- und Strukturmerkmalen, die sich auf die curriculare Ausrichtung und den Aufbau der Qualifizierungsangebote sowie auf die Koordination und Interaktion zwischen den Akteuren beziehen (**Metakategorie 2**) sowie
- die produktbegleitenden (Zusatz-)Leistungen, wie Informations- und Beratungsangebote hinsichtlich möglicher Karrierepfade oder auch Qualifizierungsmaßnahmen für das Bildungspersonal (**Metakategorie 3**).

Anzumerken ist, dass zum Erhebungszeitpunkt der Fortschritt der InnoVET-Projekte hinsichtlich der Entwicklung und Erprobung der Qualifizierungsangebote variierte, weshalb in Einzelfällen die letztlich umgesetzte Gestaltungsstrategie noch nicht immer in der Tiefe ausdifferenziert war.

Befunde

Die Ergebnisse der durchgeführten Dokumentenanalyse der Projektanträge sowie der anschließenden Validierungserhebung zeigen, dass

- in den 13 untersuchten InnoVET-Projekten insgesamt 24 Qualifizierungsangebote (Produkte) entwickelt wurden,
- diesen Qualifizierungsangeboten insgesamt vier voneinander differenzierbare Gestaltungsstrategien (Produktkerne) zugrunde lagen und
- die 13 untersuchten InnoVET-Projekte primär Qualifizierungsangebote auf den DQR-Niveau-Stufen 4, 5 und 6 entwickelt haben. Die Entwicklung von Qualifizierungsangeboten auf der DQR-Niveau-Stufe 7 streben nur wenige Projekte an (siehe Tabelle 1).

Die den Qualifizierungsangeboten der InnoVET-Projekte zugrunde liegenden curricularen Gestaltungsstrategien stehen in enger Verbindung mit den gewählten grundlegenden Ansätzen zur Förderung von Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung sowie der Förderung der Durchlässigkeit, wie sie auch in der Literatur diskutiert werden (vgl. Euler 2019; Neu/Elsholz 2022). Sie lassen sich systematisch in Anlehnung an Hemkes und Wilbers (2019) in vier Strategien unterteilen:

- Strategie 1: InnoVET-Qualifizierungsangebote, welche bedarfsorientierte Zu- und Übergangsmöglichkeiten **innerhalb der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung** adressieren. Das heißt, der Aufstieg wird durch diese Qualifizierungsangebote innerhalb der Struktur des beruflichen Bildungssektors befördert und unterstützt.

- Strategie 2: **Reziproke InnoVET-Qualifizierungsangebote** mit dem Ziel der Förderung der Vernetzung von beruflicher und akademischer Bildung mit entsprechenden Übergangsregelungen in beiden Bildungsbereichen (bspw. durch die Integration akademischer Inhalte in eine berufliche Aufstiegsfortbildung, die zu einem späteren Zeitpunkt auch für ein Hochschulstudium angerechnet werden könnten).
- Strategie 3: **Hybride InnoVET-Qualifizierungsangebote** mit einer organisatorischen sowie curricularen Verzahnung der Lernorte beruflicher und akademischer Bildung inklusive der dort angebotenen Bildungsgänge, die zu parallelen Abschlüssen führen.
- Strategie 4: **Konvergente InnoVET-Qualifizierungsangebote**, welche neben einer curricularen und didaktischen Verzahnung darüber hinaus u. a. gemeinsame Prüfungen und eine einheitliche Qualitätssicherung der Bildungsgänge aufweisen. Vor allem dem Ziel der Gleichwertigkeit der einzelnen Qualifizierungsbestandteile soll damit Rechnung getragen werden, sodass die damit einhergehenden Abschlüsse und Zertifikate in beiden Bildungsbereichen gleichermaßen Gültigkeit besitzen.

Die folgende Tabelle 1 veranschaulicht noch einmal die wesentlichen Zusammenhänge.

Tabelle 1: Durchlässigkeitsstrategien zwischen den Bildungssektoren (Eigene Darstellung)

	Vernetzung (mit dem Ziel, die Durchlässigkeit der Qualifizierungsangebote voranzutreiben)			Verzahnung (mit dem Ziel, die Gleichwertigkeit der Qualifizierungsangebote herzustellen)
Strategie 1: Schaffung von Übergangsmöglichkeiten innerhalb der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung	Strategie 2: Schaffung reziproker Übergangsmöglichkeiten zwischen den Bildungssektoren	Strategie 3: Schaffung hybrider Qualifizierungsangebote durch curriculare Verflechtungen der jeweiligen Bildungsgänge	Strategie 4: Schaffung konvergenter Angebote, die in beiden Sektoren vollumfänglich Gültigkeit besitzen	

Die Befunde zu den InnoVET-Qualifizierungsangeboten sowohl aus der Dokumentenanalyse als auch aus der Validierungserhebung lassen sich letztlich in folgendes Raster hinsichtlich der angestrebten Niveau-Stufen und Gestaltungsstrategien einordnen (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Gestaltungsstrategien und angestrebte Niveau-Stufen der InnoVET-Qualifizierungsangebote (Eigene Darstellung)

	Strategie 1 innerhalb BB	Strategie 2 reziprok	Strategie 3 hybrid	Strategie 4 konvergent	Σ
Zusatzqualifikationen (DQR-Niveau-Stufe 4)	1	1	–	–	2
Fortbildungsstufe 1 (DQR-Niveau-Stufe 5)	2	5	3	–	10
Fortbildungsstufe 2 (DQR-Niveau-Stufe 6)	1	5	4	–	10
Fortbildungsstufe 3 (DQR-Niveau-Stufe 7)	–	1	1	–	2
Σ	4	12	8	0	24

Wie ersichtlich wird, wurden seitens der Projektakteure am häufigsten Qualifizierungsangebote auf den Niveau-Stufen 5 und 6 entwickelt. Wobei anzumerken ist, dass sich auf der Niveau-Stufe 5 mehrheitlich Angebote finden lassen, welche auf eine Vernetzung zielen. Über entsprechende Zugangsregelungen fördern die InnoVET-Projektakteure mit ihren Qualifizierungsangeboten an dieser Stelle in besonderem Maße die Übergänge zwischen der beruflichen und der akademischen Bildung. Auf der Niveau-Stufe 6 liegt wiederum der Fokus der Akteure auf der Gestaltung von Vernetzungsstrukturen zu den Angeboten auf der Niveau-Stufe 4, d. h. hier werden meist keine genuin neuen Qualifizierungen erprobt und implementiert. Die wenigsten Angebotsentwicklungen fanden auf der Niveau-Stufe 7 statt. Daneben wurden am häufigsten Qualifizierungsangebote mit einer reziproken Gestaltungsstrategie entwickelt. Konvergente Gestaltungsstrategien (Strategie 4) waren hingegen in zwei Projekten laut Projektantrag geplant, wurden jedoch bislang nicht umgesetzt. Auffällig ist demnach, dass in der Projektinitiative zur Förderung von Innovation und Exzellenz beruflicher Bildung zum einen insbesondere jene Gestaltungsstrategie kaum Berücksichtigung findet, die explizit die curriculare und didaktische Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung in Form von gemeinsam konzipierten Angeboten bis hin zu gemeinsamen Abschlüssen und Zertifikaten ermöglicht. Zum anderen wird die höchste Fortbildungsstufe in Äquivalenz zum Masterabschluss weniger stark adressiert. Entsprechend stellt sich die Frage, wie die InnoVET-Projektakteure das Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung generell sehen und bewerten und welche Position die berufliche Bildung aus ihrer Sicht hier einnimmt oder einnehmen sollte. Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie die InnoVET-Projektakteure die systematisierten Gestaltungsstrategien mit Blick auf das übergeordnete Ziel der Beförderung der Gleichwertigkeit von beruflicher Bildung und akademischer Bildung einschätzen.

3 Positionierung zentraler institutioneller Akteursgruppen

Forschungsmethodische Vorgehensweise

Vor dem Hintergrund der Ausrichtungen der in InnoVET entwickelten höherqualifizierenden Bildungsangebote erscheint eine tiefergehende empirische Analyse der Grundpositionierungen der institutionellen Akteure hinsichtlich des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung aufschlussreich. Gemeint sind an dieser Stelle die kollektiv geteilten Grundpositionierungen einer Personengruppe, die in annähernd gleiche institutionelle sowie rechtlich identische Strukturen eingebunden ist und deren Äußerungen im Idealfall vergleichbare Handlungszusammenhänge aufgrund vergleichbarer Erfahrungen offenlegen (vgl. Arnold 1983, S. 909). Zur empirischen Ermittlung dieser kollektiv geteilten Grundpositionierung einzelner berufsbildender Akteure wurden aus den qualitativen Datenstrukturen der Gruppendiskussionen Deutungsmuster herausgearbeitet (vgl. Oevermann 2001; Pfister 2020).

Der Begriff „Deutungsmuster“ geht auf Arbeiten von Ulrich Oevermann zurück. Seinen Überlegungen liegt die Annahme zugrunde, dass soziales Handeln stets regelengeleitet ist (vgl. Pfister 2020, S. 153). Er versteht Deutungsmuster als „krisenbewältigende Routinen, die sich in langer Bewährung eingeschliffen haben und wie implizite Theorien verselbständigt operieren, ohne dass jeweils ihre Geltung neu bedacht werden muss.“ (Oevermann 2001, S. 38). Anders ausgedrückt, stellen Deutungsmuster eine Art gedanklichen Leitfaden in herausfordernden Situationen dar. Ein Leitfaden, der auf kollektiv geteilte Wissensbestände zurückgreift und sich in einer herausfordernden Situation in Form von konkreten Deutungen und Praktiken offenbart (vgl. Pfister 2020, S. 151). Er hilft den Menschen, ihre situationsspezifischen Wahrnehmungen und Erfahrungen einzuordnen und an ihr bestehendes Wissen anschlussfähig zu halten (vgl. Pfister 2020, S. 154), und fungiert wie eine Art innere Gesetzmäßigkeit des sozialen Unbewussten im Kopf der Subjekte (vgl. Oevermann 2001, S. 37). Es handelt sich letztlich um überindividuell geteilte Wissens- und Argumentationsstrukturen für kollektive Handlungsschemata einer Gruppe (vgl. Pfister 2020, S. 157), welche rekonstruiert werden können (vgl. ebd.).

Entsprechend werden im Folgenden unter dem Begriff des Deutungsmusters kollektiv geteilte, handlungsleitende Wissensbestände über alltagspraktische Handlungsprobleme verstanden. Wissensbestände als „[...] soziales Unbewußtes im „Kopf“ der Subjekte [...]“ (Oevermann 2001), die „eine Art innere Logik“ einer bestimmten Personengruppe darstellen und über die Zeit relativ stabil sind (vgl. Oevermann 1973; 2001; Pfister 2020).

Zentral für die Betrachtungen der Begleitforschung sind jene Deutungsmuster der Akteure der beruflichen Bildung über die berufliche und akademische Bildung und deren Verhältnis zueinander. Dabei rücken insbesondere diejenigen institutionellen Akteursgruppen in den Mittelpunkt der Betrachtungen, welche die Entwicklung beruflicher Bildung auf der Meso- und Makroebene und damit das zielgerichtete, kollektive (teilweise unterbewusste) Handeln bei der Ausgestaltung beruflicher Qualifizierungsangebote wesentlich beeinflussen. Gemeint sind hier insbesondere Kam-

mern, berufsbildende Schulen, Fachschulen und Bildungsdienstleister. Auch in der InnoVET-Programminitiative sind diese Akteursgruppen wesentliche Initiatoren und/oder Partner der Projektarbeit. Aus diesem Grund können gerade ihre Perspektiven auf die Bildungssektoren und die verschiedenen potenziellen Gestaltungsstrategien aufschlussreiche Anhaltspunkte für die Intentionen und das Zustandekommen der entwickelten Qualifizierungsangebote liefern.

Vor dem Hintergrund dieser Zielstellung wurden in einem weiteren Arbeitsschritt der GInnoVET-Begleitforschung im Zeitraum von Mai bis November 2023 sieben Gruppendiskussionen mit den benannten relevanten Akteursgruppen durchgeführt. Dabei wurden die institutionellen Akteure über alle InnoVET-Projekte hinweg angesprochen sowie je nach Institutionszugehörigkeit gebündelt für jeweils eine Diskussion eingeladen. Insgesamt nahmen 20 Vertreter*innen von Kammern, Bildungsdienstleistern, Fachschulen, Hochschulen und berufsbildenden Schulen an den leitfadengestützten Gruppendiskussionen teil. In jeder Akteursgruppe wurde inhaltlich über folgende Themenfelder schwerpunkthaft diskutiert: das Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung, deren Gleichwertigkeit bzw. die Förderung von Gleichwertigkeit sowie mögliche Gestaltungsstrategien für Qualifizierungsangebote, wie sie auch in den InnoVET-Innovationsansätzen zu finden sind. Wobei die Gestaltungsstrategien losgelöst von den InnoVET-Projekten in einem neutralen Schaubild dargestellt wurden, um Lenkungseffekte zu vermeiden. Diskutiert wurden zudem damit einhergehende mögliche Veränderungen im Verhältnis der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung und der Hochschulbildung sowie mögliche Veränderungen im Zusammenspiel der unterschiedlichen institutionellen Akteursgruppen der beiden Bildungssektoren. Analytisch wurde dabei u. a. der Fragestellung nachgegangen, worin sich die Perspektiven der Akteursgruppen konkret unterscheiden und was dies für den potenziellen Transfer der InnoVET-Qualifizierungsansätze in das Berufsbildungssystem bedeutet.

Die Audiomitschnitte der Gruppendiskussionen wurden anonymisiert transkribiert und der Datenkorpus mittels einer strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2022) unter Berücksichtigung eines deduktiv-induktiven Vorgehens ausgewertet und kodiert. Analog zu den o. g. Untersuchungsansätzen kam zur Sicherung der Güte ein konsensuelles Verfahren zur Anwendung. Das generierte Kategoriensystem umfasst zu den benannten Themenfeldern insgesamt neun Hauptkategorien, ausdifferenziert in weitere 358 Subkategorien auf vier Unterebenen. In Tabelle 3 ist beispielhaft die Hauptkategorie 1 dargestellt und entlang von Subkategorien auf der ersten Unterebene detailliert beschrieben.

Tabelle 3: Auszug aus dem Kodierleitfaden der Gruppendiskussionen (Eigene Darstellung)

Hauptkategorie 1: Positionierung berufliche und akademische Bildung		
Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel
Abgrenzung	Äußerungen hinsichtlich der akademischen Bildung, die Rückschlüsse auf eine distanzierte Haltung vermuten lassen.	„Ich bin nicht wirklich ein Freund davon, zu sagen, wir nähern uns da an, wir haben diese Unterscheidung, wir haben unterschiedlichste Bildungszugänge, und dem tragen wir ja genau dadurch Rechnung, dass es berufsbildende Schulen gibt und dass es Universitäten gibt.“ (GD_BBS_Z. 188 ff.)
Neutrale Positionierung	Äußerungen hinsichtlich der akademischen Bildung, die Rückschlüsse auf eine neutrale Haltung zulassen.	„Im hochschulischen Bereich steht die Wissenschaftlichkeit im Vordergrund. Da werden mehr Fähigkeiten vermittelt in der wissenschaftlichen Herangehensweise. In der beruflichen Bildung liegt für mich eindeutig der Schwerpunkt in der Anwendung der Erkenntnisse, in den praktischen Fähigkeiten, Fertigkeiten. Also, das ist für mich / Das sind die großen Unterschiede. Die auch berechtigt sind, weil es beide Bedarfe gibt und beide Notwendigkeiten gibt.“ (GD_HS_Z. 628 ff.)
Annäherung	Äußerungen hinsichtlich der akademischen Bildung, die Rückschlüsse auf eine integrative Haltung vermuten lassen.	„Gleichzeitig ähm also ist es wichtig / also wir müssen die theoretischen akademischen Inhalte verzahnen mit der Praxis. Also dass es nicht zwei getrennte Bereiche sind und zwei verschiedene Welten sind, sondern ähm die Menschen müssen in die verschiedenen Einrichtungen kommen. Wir müssen es ganzheitlich denken, äh das ist ganz wichtig. Ähm äh sozusagen, um diese neuen Erkenntnisse, um die Forschungsaspekte, die im akademischen Bereich entstehen, eng zu koppeln mit dem Bedarf äh der Wirtschaft äh und mit dem Bedarf äh der Kunden.“ (GD_KA_Z. 1272 ff.)

Befunde zu grundlegenden Positionen der Akteursgruppen zur Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit der beiden Bildungssektoren

Die Analysebefunde der Gruppendiskussionen deuten darauf hin, dass bei den unterschiedlichen Akteursgruppen insgesamt die grundlegende Position vorzuherrschen scheint, dass eine höhere Transparenz bezüglich Anrechnungsmöglichkeiten und eine verbesserte Durchlässigkeit zwischen dem beruflichen und dem akademischen Bildungssektor zwar wünschenswert, eine Annäherung im Sinne einer stärkeren Verzahnung der beiden Sektoren jedoch nicht erstrebenswert ist. Eine Ausnahme bilden hier die Vertreter*innen der *Fachschulen*. Aus ihrer Sicht wird eine Annäherung als wünschenswert bzw. als notwendig erachtet, da insbesondere die berufliche Bildung auf diese Weise gestärkt sowie eine bessere Durchlässigkeit in beide Bildungsbereiche ermöglicht werden könne. Die Vertreter*innen der Fachschulen verweisen in ihrer Argumentation vermehrt auf die gesellschaftliche Bedeutung und die Notwendigkeit einer stärkeren Vernetzung und Verzahnung der Bildungssektoren sowie der hierfür erforderlichen Unterstützung seitens der Politik.

„Also diese ganze Übergangsproblematik ist in meiner Sicht dringend äh erforderlich, zu reformieren und zu ordnen. Aber das muss, wie gesagt, politisch kommen, weil wir eben hier Dinge haben, die Landesrecht betreffen, wir haben verschiedene Sozialpartner mit im Boot und wir haben die Hochschulautonomie. Und das ist wirklich kompliziert.“ (GD_FS, Z. 182 ff.)

Auch Vertreter*innen der *Bildungsdienstleister*, *Kammern* und *berufsbildenden Schulen* sehen zwar Handlungsbedarf bei der Stärkung bzw. Attraktivitätssteigerung der beruflichen Bildung sowie hinsichtlich einer besseren Durchlässigkeit, erachten jedoch hierfür eine stärkere Verzahnung der beiden Bildungsbereiche im Vergleich zum Status quo als nicht notwendig oder zielführend. In den Diskussionen wird insbesondere auf die Notwendigkeit einer angeglichenen staatlichen Finanzierungsstruktur sowie auf die Schaffung von mehr Transparenz im Hinblick auf Anerkennungsmöglichkeiten von erworbenen Kompetenzen in beiden Bildungsbereichen verwiesen. Gleichwertigkeit könne aus Sicht der Vertreter*innen der *Kammern* letztlich jedoch erst im Fortbildungsbereich realisiert werden. Neben der Forderung nach mehr Berufsorientierung sowie verbesserten Kenntnissen in der Bevölkerung hinsichtlich möglicher Berufsbilder und beruflicher Karrierepfade solle die berufliche Bildung jedoch nicht in Konkurrenz zur akademischen Bildung stehen. Vielmehr sei darauf zu achten,

„dass quasi vom ersten Tag der jeweiligen gewählten Richtung von vornherein der parallele Strang im jeweils anderen Bereich zumindest so ein bisschen mitläuft. Und ich weiß, wo ich Wissen erwerbe, wo ich anschlussfähig bin. Und die Leute das Gefühl haben, das ist zusammen gedacht und steht nicht (.) nebeneinander, wenn nicht sogar in Konkurrenz dazu.“ (GD_KA, Z. 402 ff.)

Hierzu sei es wichtig, dass die Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung in der Gesellschaft wahrgenommen wird, damit die Berufs- und Bildungswegentscheidung offen getroffen werden kann. Ferner müsse deutlich werden, dass individuelle Karrierepfade und Wechsel zwischen den Systemen möglich sind. Die Vertreter*innen der *berufsbildenden Schulen* und der *Kammern* sehen hier in der Berufsorientierung für Abiturient*innen ein wichtiges Kernelement, kritisieren jedoch die Durchführung von Gymnasiallehrkräften, die sich häufig mit der beruflichen Bildung nicht auskennen würden und Jugendliche ausschließlich auf ein Hochschulstudium vorbereiteten. Folglich müsse die berufliche Bildung bei den Eltern und Jugendlichen „wieder sexy werden“ (GD_KA, Z. 1187), damit diese nicht nach dem Abitur als einzige Option ein Studium sehen.

Befunde zu Deutungen und Positionierungen seitens der Akteursgruppen zu konkreten Gestaltungsstrategien

Mit Blick auf die unterschiedlichen Gestaltungsstrategien der in InnoVET entwickelten Qualifizierungsangebote zeigte sich in den Diskussionen eine tendenziell übereinstimmende, wenn auch mit Blick auf vorhergehende Einlassungen durchaus überraschende Bewertung seitens der Akteursgruppen.

Formate, die eine horizontale oder vertikale Kopplung³ beruflicher Aus-, Fort- und Weiterbildung vorsehen (Strategie 1), werden insbesondere von den Vertreter*innen der *Kammern* explizit positiv hervorgehoben und als besonders zielführend in den Mittelpunkt gerückt. Potenziale werden hier in der Verkürzung von Aufstiegsfortbildungen (Zeit, Kosten) und in potenziellen frühzeitigen branchenspezifischen Spezialisierungen gesehen. Vertreter*innen der *Bildungsdienstleister*, *berufsbildenden Schulen* und *Fachschulen* erwarten für derartige Angebote jedoch eher wenig Interesse bei Jugendlichen bzw. positive Effekte nur für leistungsstarke Nachfrager*innen. Es wird angemerkt, dass ein Großteil der Jugendlichen nicht über das hierfür erforderliche hohe Leistungsniveau verfügt. Zudem bestehe die Gefahr eines möglichen Qualitätsverlustes durch eine zeitliche Verkürzung der Ausbildung. Effekte mit Blick auf den Fachkräftemangel werden kaum erwartet.

„Das glaube ich, wäre eine sehr attraktive Lösung. Aber wie gesagt, da müsste man auch schauen, wo passt das hin, weil das sind dann äh doch sehr anstrengende Sachen. Es wurde bis jetzt auch betont. Und oft haben wir halt Berufseinsteiger in der Erstausbildung mit 16, 17 Jahren. Und ob die dann schon diese Reife haben, solche anstrengenden Sachen durchzuziehen, ist, sage ich mal, nicht überall gegeben, ganz vorsichtig gesprochen.“ (GD_FS, Z. 574 ff.)

Reziproke Gestaltungsansätze (Strategie 2) werden lediglich von Vertreter*innen der *Bildungsdienstleister* und *Kammern* in besonderer Weise positiv hervorgehoben, sofern klare inhaltliche Vorgaben gemacht und Anrechnungsmodalitäten auf der Basis transparenter und vor allem bundesweit einheitlicher Regelungen gesichert werden. Vertreter*innen der *Fachschulen* und *berufsbildenden Schulen* bewerten diese Form aufgrund von Herausforderungen bei der Umsetzung eher ambivalent. Die Vertreter*innen betonen, dass eine Anrechnung über verschiedene DQR-Niveau-Stufen hinweg derzeit nicht möglich sei. Befürchtet werde zudem ein möglicher Qualitätsverlust aufgrund der Vermischung unterschiedlicher Niveau-Stufen und damit verbundener Kompetenzniveaus.

„Ja, wenn diese Übergänge vielleicht noch nicht so sauber waren, [...] ob es wirklich sinnvoll ist, dass eine gewisse Zahl von [akademischen, A. d. V.] Modulen anerkannt werden für die nächsthöhere DQR-Stufe. (...) Schwierig also. Ja, sie merken schon an meinen Ausführungen, dass ich da nicht ganz schlüssig bin. Sicherlich ist es ein Problem, muss man schauen, dass die Qualität nicht darunter leidet und dass höhere Abschlüsse nicht den Ruf erlangen, nichts wert zu sein.“ (GD_BBS1, Z. 571 ff.)

Mit Blick auf hybride und konvergente Angebotsformate (Strategie 3 bzw. 4) finden sich bei den befragten Akteursgruppen mehrheitlich unterstützende und äußerst befürwortende Äußerungen und Positionierungen. Derartige Qualifizierungsangebote werden als interessante Austauschformate von beiden Bildungsbereichen angesehen. Insbe-

3 Unter einer horizontalen Kopplung eines Bildungsformats ist die Verbindung von verschiedenen Bildungsbereichen auf curriculärer Ebene zu verstehen. Von einer vertikalen Kopplung ist hingegen die Rede, wenn bei einem Bildungsformat die vor- und nachgelagerten Fortbildungsebenen konzeptionell mit eingebunden sind. Für weitere Informationen siehe Wilbers 2022, S. 26 f.

sondere die in Lehr-/Lernsituationen erlebte Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Bildungsinhalte sowie der Perspektivwechsel innerhalb der beiden Bildungsbeiriche werden positiv wahrgenommen. Zugleich wird ein Gewinn in der effektiveren Vermittlung von fachlichem Input gesehen. Als Herausforderungen werden ein hoher organisatorischer Aufwand und Abstimmungsbedarf bei den notwendigen Lernortkooperationen und beim ggf. gemeinsamen Prüfungswesen identifiziert. Erforderlich sei hier ein strategisches Gesamtkonzept, das Lehrende und Standorte verzahnt und zugleich die Bedarfe der Wirtschaft berücksichtigt. Weiterhin sei eine qualifizierte Weiterbildung des Lehrpersonals für beide Bereiche in solchen Formaten unerlässlich. Diese Herausforderungen scheinen aber der mehrheitlich positiven Bewertung dieser Strategieansätze nicht abträglich zu sein. Lediglich die Vertreter*innen der *Bildungsdienstleister* stehen diesen Strategieansätzen aufgrund des erwartbar hohen Abstimmungsbedarfs sowie der fehlenden Beteiligung ihrer Institutionen eher kritisch gegenüber. Zudem wird von dieser Akteursgruppe angemerkt, dass eine Anreicherung der beruflichen Bildung mit Anteilen aus der akademischen Bildung nicht zu einer Attraktivitätssteigerung der beruflichen Bildung führe.

„Bildungsdienstleister verdienen mit diesen Weiterbildungen ihr Geld und beschäftigen oder bezahlen ihr Personal damit. Und wenn sie dort Dinge dann anerkennen und rauskürzen, dann ist so ein Kurs möglicherweise mal schnell nicht mehr rentabel.“ (GD_BD, Z. 823 ff.)

„Also so schön und bestechend ich so einen Wechsel zwischen beiden Welten fände, da sehe ich tatsächlich eine ganze Reihe organisatorischer Probleme. Es soll aber nicht dagesprechen, sondern einfach nur sagen, warum es wahrscheinlich sehr wenig davon gibt bis jetzt.“ (GD_FS, Z. 929 ff.)

Zusammenfassend kann demnach zum einen festgehalten werden, dass bei den zentralen Akteursgruppen durchaus eine gewisse Varianz in den identifizierten Deutungsmustern hinsichtlich des anzustrebenden Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung identifizierbar ist. Jedoch zeigt sich auch, dass die beiden Bildungssektoren über die befragten Akteursgruppen hinweg (eine Ausnahme bilden hier die Fachschulen) insgesamt als parallele nebeneinanderstehende Systeme auch für die Zukunft verstanden werden. Es wird zwar eine stärkere Transparenz hinsichtlich der beiden Sektoren gefordert, um Durchlässigkeit zu sichern. Allerdings wird eine Annäherung im Sinne von stärker verzahnenden Elementen zwischen den beiden Sektoren zur Förderung von Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit aus der aktuellen Perspektive nicht in besonderem Maße als erstrebenswert angesehen. Die Grundpositionierung der befragten Akteursgruppen war demnach mehrheitlich der Subkategorie „Abgrenzung“ zuzuordnen.

Zum anderen ist jedoch auffällig, dass mit Blick auf die vorgestellten konkreten Gestaltungsstrategien 1 bis 4 sich die befragten Akteursgruppen als sehr aufgeschlossenen zeigen gegenüber den verzahnenden Gestaltungsstrategien 3 und 4. Die Vertreter*innen schrieben diesen Qualifizierungsangeboten u. a. eine höhere Wirksamkeit zu, die berufliche Bildung attraktiver zu machen, als jenen Qualifizierungsangeboten,

welche eher die traditionelle Grenzziehung zwischen den Bildungssektoren bewahren (wie Strategie 1 und 2). Dabei wurde betont, dass eine bloße Anreicherung der beruflichen Bildung mit Anteilen aus der akademischen Bildung nicht zu einer solchen Attraktivitätssteigerung führen werde, sondern vielmehr Strategien der expliziten Verzahnung notwendig wären. Hier wichen die Akteursgruppen folglich von ihrer vorher artikulierten Grundpositionierung zum anzustrebenden Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung ab.

4 Diskussion und Fazit

Mit Blick auf die zuvor dargestellten Befunde muss an dieser Stelle auf die Limitationen der Untersuchungen hingewiesen werden, sodass hier keine generalisierenden Ableitungen vorgenommen werden können. Dies betrifft zum einen, wie benannt, die Erhebungszeitpunkte hinsichtlich der Datenstrukturen für die Dokumentenanalyse und Interviewstudie, zum anderen insbesondere mit Blick auf die Gruppendiskussionen und die hier im Sinne qualitativer Forschungsansätze begrenzte untersuchte Fallzahl und das Querschnittsdesign. Letztlich geben aber die Befunde dennoch aufschlussreiche Einblicke in die Programminitiative und Hinweise für die weitere Diskussion um Innovationsansätze in der beruflichen Bildung an der Schnittstelle zur akademischen Bildung mit dem Ziel der Attraktivitätssteigerung und Exzellenzförderung.

Die erste Programminitiative InnoVET des BMBF zielte insbesondere auf die Weiterentwicklung der höheren beruflichen Bildung. Dabei zeigt sich anhand der Befunde aus der Begleitforschung auf der Basis der zwei vorgestellten Substudien, dass die höhere berufliche Bildung von den Projekten nur bis zu einem gewissen Grad in den Blick genommen wurde. Schwerpunkthaft fand die Entwicklung und Erprobung auf der Niveau-Stufe 5 des DQR statt. Insbesondere die Niveau-Stufe 7 blieb unterrepräsentiert. Des Weiteren zeichnete sich im Schnittbereich der Bildungssektoren ab, dass der Großteil der Projekte reziproke oder hybride Qualifizierungsangebote entwickelte. Konvergente Qualifizierungsangebote waren angedacht, kamen aber nicht zur letztlichen Umsetzung. Wesentliche Impulse für strukturelle Veränderungen der beruflichen Bildung auch an der Schnittstelle zur akademischen Bildung, wie bildungspolitisch diskutiert (vgl. Acker/Thiele 2024, S. 3), konnten folglich nur wenige Projekte über die von ihnen entwickelten Qualifizierungsangebote geben. Auch wenn sich künftig in der zweiten Programminitiative InnoVET PLUS durchaus neue Möglichkeiten für solche Impulse eröffnen. Die Ausrichtung der Projektansätze in InnoVET scheint durchaus passfähig zu den grundlegenden Vorstellungen der zentralen Akteursgruppen über das zukünftig anzustrebende Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung, zu deren Gleichwertigkeit und zur Durchlässigkeit zwischen den Sektoren zu sein, wie sie sich in den umgesetzten Gruppendiskussionen reflektieren. Es ist somit durchaus kongruent und schlüssig.

Auffällig bleibt jedoch, dass die befragten Akteursgruppen nach einer Kurzvorstellung konkreter Gestaltungsstrategieansätze im Rahmen der Gruppendiskussion den-

noch mehrheitlich konvergierende Ansätze als günstig und zielführend insbesondere hinsichtlich der Steigerung der Attraktivität beruflicher Bildung bewerteten. Das heißt eben jene Ansätze, die in der InnoVET-Programminitiative durch die Projekte weniger adressiert wurden und die auch nur bedingt den grundlegenden Positionen der Akteursgruppen zu Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit der beiden Bildungssektoren entsprechen. Diese scheinbar vorhandene Diskrepanz bezüglich eines mehrheitlich als zielführend erachteten Gestaltungsansatzes zur Steigerung der Attraktivität beruflicher Bildung und den schlussendlich in den Projekten gestalteten Qualifizierungsangeboten kann als ein Beispiel für den potenziellen Einfluss eines bestehenden kollektiven, für die Akteure gleichzeitig unbewussten, Deutungsmusters (vgl. Oevermann 2001, S. 67) gedeutet werden, welches letztlich das konkrete Handeln der Akteure prägt. Dementsprechend bleibt zu fragen, welche Rahmenbedingungen und Anreize zielführend sein können, um einerseits die bestehenden Deutungsmuster als handlungsleitendes Element mehr in das Bewusstsein zu rücken sowie in ihrer Rolle zu reflektieren und andererseits Möglichkeiten und Rahmen zu schaffen, die das Ausprobieren von alternativen Wegen und Modellen noch stärker unterstützen.

Literatur

- Acker, C./Thiele, P. (2024): Innovationen für eine exzellente berufliche Bildung – 5 Jahre InnoVET – ein Rück- und Ausblick. In: *berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*, 78 (2), S. 3–4.
- Annen, S./Maier, T. (Hrsg.) (2022): Akademisierung, Hybridqualifikationen und Fachkräftebedarf. Ist die Konkurrenz zwischen akademisch und beruflich Qualifizierten Mythos oder Realität? Bonn: BIBB.
- Arnold, R. (1983): Deutungsmuster. Zu den Bedeutungselementen sowie den theoretischen und methodologischen Bezügen eines Begriffs. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 29 (6), S. 893–912.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024): Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung. Bielefeld: wbv.
- Bernhard, N. (2017): Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? Veränderungsdynamiken des Verhältnisses von Berufs- und Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress Ltd.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2017): Durchlässigkeit im Bildungssystem. Möglichkeiten zur Gestaltung individueller Bildungswege. Bonn.

- Deutscher Bundestag (2019): Entwurf eines Gesetzes zur Modernisierung und Stärkung der beruflichen Bildung. Gesetzentwurf der Bundesregierung (Drucksache 19/10815). Online unter: <https://dserver.bundestag.de/btd/19/108/1910815.pdf> (Stand: 24.05.2023).
- Elsholz, U./Neu, A. (2020): Hybride Bildungsformate – Instrumente zur Förderung von Durchlässigkeit? In: Denk-doch-Mal.de. Das Online-Magazin, (3). Online unter: <https://denk-doch-mal.de/uwe-elsholz-ariane-neu-hybride-bildungsformate-instrumente-zur-foerderung-von-durchlaessigkeit/> (Stand: 19.06.2023).
- Ertl, H. (2020): Jubiläum und Novellierung des Berufsbildungsgesetzes – Aufbruch oder vertane Chance? 50 Jahre BBiG: Formalisierung der Grundlagen beruflicher Bildung in Deutschland. In: ZBW. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 116 (2), S. 165–174.
- Ertl, H./Peitz, N.-M. (2022): Gemeinsam mehrgleisig an einem Strang – Begleitforschung in InnoVET als Grundlage für nachhaltige Translationsprozesse bei Programmdurchführungen. In: ZBW – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 118 (4), S. 659–669.
- Euler, D. (2019): Berufs- und Hochschulbildung – Durchlässigkeit oder Verzahnung? In: Hemkes, B./Wilbers, K./Heister, M. (Hrsg.): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Bonn: BIBB, S. 60–77.
- Helfferrich, C. (2019): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, N./Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, S. 669–686.
- Hemkes, B./Wilbers, K. (2019): Herausforderung Durchlässigkeit – Versuch einer Annäherung. In: Hemkes, B./Wilbers, K./Heister, M. (Hrsg.): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Bonn: BIBB, S. 11–33.
- Kuhlee, D./Bünning, F./Pohl, M./Stobbe, L. (2022): Systematisch innovieren. InnoVET-Innovationsansätze als Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems. In: ZBW – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 118 (4), S. 670–683.
- Mayring, P. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 13., überarbeitete Auflage. Weinheim; Basel: Beltz.
- Neu, A./Elsholz, U. (2022): Dimensionen der Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung. In: Annen, S./Maier, T. (Hrsg.): Akademisierung, Hybridqualifikationen und Fachkräftebedarf. Ist die Konkurrenz zwischen akademisch und beruflich Qualifizierten Mythos oder Realität? Bonn: BIBB, S. 72–89.
- Oevermann, U. (1973): Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. Fragment, unveröffentlichtes Manuskript, Frankfurt a. M.
- Oevermann, U. (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. In: Sozialer Sinn, 2 (1), S. 35–81.
- Pfister, S. M. (2020): Deutungsmuster als forschungsheuristisches Konzept. Erkenntnisse aus der Rekonstruktion von Deutungsmustern der Katastrophe. In: Sozialer Sinn, 21 (1), S. 149–183.

- Pohl, M./Stobbe, L./Kunze, M./Kuhlee, D. (2023): InnoVET-Ansätze auf der Fortbildungsstufe 1 – Gestaltungsmerkmale der neuen beruflichen Qualifizierungsangebote. In: Wilbers, K. (Hrsg.): Die erste Fortbildungsstufe „Geprüfte/r Berufsspezialist/in“ der höherqualifizierenden Berufsbildung. Die Gestaltung von Fortbildungen auf dem DQR-Niveau 5 im Innovationswettbewerb InnoVET. Berlin: epubli, S. 71–98.
- Vahs, D./Brem, A. (2015): Innovationsmanagement: Von der Idee zur erfolgreichen Vermarktung. 5., überarb. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Weber, S. (2012): Mehr Durchlässigkeit im Bildungssystem durch Anrechnung. In: Loebe, H./Severing, E. (Hrsg.): Kompetenzorientierung und Leistungspunkte in der Berufsbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 179–190.
- Wilbers, K. (2022): Durchlässigkeit und industrielle Transformation auf dem DQR-Niveau 5 gestalten. Konzeption einer beruflichen Fortbildung zum/zur Geprüften Berufsspezialisten/in im InnoVET-Projekt BIRD. Berlin.
- Wolter, A. (2016): Absolventenstudien in Deutschland, Editorial. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 4/2016, S. 4–11.

Berufsbildung auf höheren Qualifikationsniveaus: Zentrale Themen und Trends in Österreich und Norwegen

KARIN LUOMI-MESSERER, JENS BJØRNÅVOLD UND MONIKA AUZINGER

Zusammenfassung

Dieser Beitrag beleuchtet die Entwicklungen im Bereich Berufsbildung auf höheren Qualifikationsniveaus außerhalb des Hochschulbereiches in Österreich und Norwegen unter Verwendung eines spezifischen Analysemodells, das in früheren Studien entwickelt und bereits zu unterschiedlichen Fragestellungen in vergleichenden Forschungsarbeiten in der Berufsbildung eingesetzt wurde. Mit besonderem Fokus auf die Qualifikation Meister*in (Österreich) bzw. den Meisterbrief (Norwegen) wird u. a. der Einfluss institutioneller Strukturen auf die Entwicklung der Qualifikationen und Programme sowie auf den allgemeinen Status und die Rolle dieses Bereichs reflektiert. Es wird gezeigt, inwiefern die Unterschiede im Bereich der „höheren Berufsbildung“ in den beiden Ländern insbesondere mit den Nationalen Qualifikationsrahmen im Zusammenhang stehen bzw. durch diese sichtbar gemacht werden.

Schlagwörter: Höhere Berufsbildung; Meister-Qualifikation; Nationaler Qualifikationsrahmen

Summary

This article explores the developments in ‘vocational education at higher qualification levels’ outside the higher education sector in Austria and Norway, using a specific analytical model developed in previous studies and applied in various comparative research projects in vocational education. With a particular focus on the master craftsperson qualifications in Austria and Norway, the article examines the influence of institutional structures on the development of qualifications and programmes, as well as on the overall status and role of this sector. The study highlights how the differences in ‘higher VET’ between the two countries are particularly related to and made visible by the national qualifications frameworks.

Keywords: Higher VET; Master Craftsperson Qualification; National Qualifications Framework

1 Einleitung

Das Thema Berufsbildung auf höheren Qualifikationsniveaus wird seit einigen Jahren im europäischen Kontext stark betont und die Mitgliedstaaten werden aufgefordert, Qualifikationen auf Niveau 5 des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) oder höher einzuführen (vgl. u. a. Rat der Europäischen Union 2020). In vielen Ländern gibt es bereits entsprechende Angebote, sowohl außerhalb als auch innerhalb des Hochschulbereichs. In den meisten Fällen bilden sie keinen eigenständigen Sektor, es gibt vielmehr häufig Überschneidungen mit beruflicher Weiterbildung, Erwachsenenbildung oder Hochschulbildung (vgl. z. B. Knight et al. 2022; OECD 2022; Luomi-Messerer/Auzinger 2019; Luomi-Messerer 2018; Bathmaker 2017; Tight 2015; Graf 2013; Kyvik 2007). Es fehlt daher oftmals an einem Verständnis für die Ziele und Funktionen dieser Angebote. Eine weitere Herausforderung für diesen Bereich besteht in seiner mangelnden Sichtbarkeit sowie in der oft fehlenden Gleichwertigkeit mit akademisch orientierten Qualifikationen. Aufgrund der Vielfalt der Angebote wird auch das gegenseitige Verständnis für diese Qualifikationen im transnationalen Kontext erschwert. Unterschiedliche Maßnahmen sollen dem entgegenwirken, wie etwa die Zuordnung zu nationalen Qualifikationsrahmen (NQR).

Zu beobachten ist, dass auch Berufsbildungssysteme mit teils ähnlich ausgestalteten Merkmalen, wie sie etwa Österreich und Norwegen aufweisen, unterschiedliche Wege auf höheren Qualifikationsniveaus einschlagen: In beiden Ländern gibt es eine lange Tradition von beruflichen Bildungsangeboten, die zu einem hohen Ausmaß im betrieblichen Kontext stattfinden. Dabei schließen Lernende Verträge im Hinblick auf die Erlangung eines Berufsabschlusses oder eines Gesellenbriefes in einem Ausbildungsberuf ab und können auf diesem Weg die Qualifikation Meister*in (Österreich) bzw. den Meisterbrief (Norwegen) erwerben. Während beide Länder auch ein vergleichbares Hochschulsystem aufweisen, unterscheiden sich die Strukturen und Entwicklungen außerhalb des Hochschulbereiches: Um die Sichtbarkeit zu erhöhen, wurde in Österreich etwa, teilweise nach dem Vorbild Deutschlands, ein Bundesgesetz über die höhere berufliche Bildung (NQR-Niveaus 5–7) erarbeitet; dieses Gesetz trat mit Mai 2024 in Kraft (vgl. Bundesministerium Arbeit und Wirtschaft 2024). In Norwegen wurden ebenfalls politische Initiativen ergriffen, um die Berufsbildung auf höheren Qualifikationsniveaus zu stärken, wobei hier insbesondere NQR-Niveau 5 in den Blick genommen wird, jedoch ohne Klärung möglicher Entwicklungen jenseits dieses Niveaus (vgl. NOKUT 2023)¹.

Dieser Beitrag wird zunächst Definitionsansätze für den Bereich der Berufsbildung auf höheren Qualifikationsniveaus präsentieren, um in weiterer Folge anhand der Situation in Österreich und Norwegen zu reflektieren, welchen Einfluss die ver-

¹ Der vorliegende Beitrag wurde Ende 2024 erstellt. Am 6. Mai 2025 hat allerdings das norwegische Parlament (Innst. 266 S (2024–25)) die Entwicklung von Abschlüssen der höheren Berufsausbildung auf den NQR-Niveaus 6 und 7 empfohlen. Dies ermöglicht potenziell die Entwicklung einer zweiten beruflichen Säule der höheren Bildung in Norwegen und ist eine Antwort auf die wachsende Kritik an den bestehenden Beschränkungen für die Entwicklung der Berufsbildung (wie in diesem Beitrag beschrieben). In dem Parlamentsbeschluss wird die künftige Rolle des Meisterbriefes im Zusammenhang mit dem NQR und der höheren Berufsbildung nicht geklärt.

schiedenen institutionellen Strukturen auf die Entwicklung der Qualifikationen und Programme sowie auf den allgemeinen Status und die Rolle dieses Bereichs haben. Es wird dabei ein Analysemodell verwendet, das in früheren Studien entwickelt und bereits zu unterschiedlichen Fragestellungen in vergleichenden Forschungsarbeiten in der Berufsbildung eingesetzt wurde.

2 Definitionsansätze und Analysemodell

2.1 Ab- und Eingrenzungen

Die Forderung nach Berufsbildung auf höheren Qualifikationsniveaus findet sich in einer Reihe von europäischen Politikdokumenten der letzten Jahre, wie etwa im Communiqué von Brügge (Bruges Communiqué 2010), der Neuen Europäischen Agenda für Kompetenzen (Europäische Kommission 2016), der Empfehlung zur beruflichen Bildung (Rat der Europäischen Union 2020) und der Osnabrücker Erklärung (2020). Oft wird dabei auf höhere EQR-Niveaus verwiesen (EQR-Niveau 5 und höher), aber keine nähere Definition gegeben. Es gibt europaweit kein einheitliches Verständnis davon, was unter „Berufsbildung auf höheren Qualifikationsniveaus“ zu verstehen ist, und es besteht eine gewisse Unklarheit darüber, was die verschiedenen Bildungsangebote, die so bezeichnet werden, jeweils bedeuten bzw. beinhalten.

Im Bereich der tertiären Bildung wurden in den letzten Jahren einige Typologien oder Klassifikationen vorgeschlagen (vgl. z. B. Ulicna/Luomi-Messerer/Auzinger 2016; Cedefop 2019; Moodie 2022; OECD 2022), die zumindest zum Teil auf eine bessere Sichtbarmachung von beruflicher oder professioneller Bildung auf höheren Niveaus abzielen sowie auf eine Klärung ihrer Rolle hinsichtlich einer adäquaten Mischung von Kompetenzen, die für den Arbeitsmarkt und die Gesellschaft insgesamt erforderlich ist. So weist etwa die OECD in ihrer Studie „Higher vocational and professional pathways to tertiary education“ (OECD 2022) auf eine beobachtete Diversifizierung der Programme hin sowie auf die Herausforderungen, die mit der Definition von tertiärer Bildung verbunden sind, welche aber für qualitativ hochwertiges Datenmaterial und internationale Vergleichbarkeit erforderlich wäre. Laut UNESCO (2012) kann der tertiäre Bildungsbe-
reich insgesamt in berufsbezogene und akademische Studiengänge unterteilt werden. Dies ist zwar ein möglicher Ausgangspunkt, aber das Fehlen international vereinbarter Definitionen in diesem Bereich macht es schwierig, auf Basis der ISCED-Klassifizierungen² ein klares Bild der Entwicklungen zu zeichnen. Dies gilt insbesondere für Bildungsgänge und Qualifikationen auf den höchsten Ebenen (EQR 6 bzw. ISCED 6 und darüber), für die die Länder Daten auf der Grundlage ihrer eigenen nationalen Definitionen vorlegen. Dies führt dazu, dass Bildungsgänge, die auf (vermutlich) dieselben Berufe und Tätigkeiten vorbereiten, mitunter von den Ländern unterschiedlich eingestuft werden. Um diese Schwachstelle zu beheben, führte die OECD die oben genannte Studie durch, in der die tertiäre Bildung in den OECD-Ländern auf der Grundlage quali-

2 Die Internationale Standardklassifikation im Bildungswesen (ISCED) ist das zentrale Instrument zur statistischen Erfassung und Klassifizierung und dient dem internationalen Vergleich von Bildungsabschlüssen.

tativer und quantitativer Daten verglichen wurde (auf Basis von Sekundäranalyse, Dialog mit den Ländern im Rahmen einer Ad-hoc-Arbeitsgruppe sowie der Erhebung und Analyse von Daten zur tertiären Berufsbildung). Als Conclusio wird folgende Typologisierung der tertiären Bildung vorgeschlagen (vgl. OECD 2022, S. 37 ff.):

- Typ 1: Programme, die eine anwendungsbezogene allgemeine und berufliche Bildung vermitteln, die darauf abzielt, den Lernenden die für die Ausübung eines bestimmten Berufs erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln;
- Typ 2: Programme, die eine anwendungsorientierte allgemeine und berufliche Bildung vermitteln, die die Lernenden mit den Kenntnissen und Fertigkeiten ausstattet, die für die Arbeit innerhalb einer Berufsfamilie oder eines Industriesektors erforderlich sind;
- Typ 3: Programme, die eine disziplinorientierte Ausbildung in den reinen Wissenschaften, Geisteswissenschaften und Künsten vermitteln. Diese Programme sollten zwar auch arbeitsmarktrelevante Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, diese sind jedoch in sehr unterschiedlichen Kontexten anwendbar und sollen die Lernenden nicht auf einen bestimmten Beruf, eine bestimmte Berufsfamilie oder einen bestimmten Wirtschaftszweig vorbereiten.

Auch im Rahmen der von Cedefop (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) in Auftrag gegebenen Studie zum Thema „Das Wesen und die Rolle der Berufsbildung in Europa im Wandel“ wurde der Versuch unternommen, Definitionen zu entwickeln, um zwischen verschiedenen berufsorientierten höheren Bildungswegen zu unterscheiden. Diese Studie zeigt, dass die Programme des Typs 1 und 2, die wie oben beschrieben von der OECD identifiziert wurden, institutionell und rechtlich den drei folgenden „Sphären“ zugeordnet werden können (vgl. Cedefop 2019, S. 142):

- „professional higher education“: Dieser Begriff bezieht sich auf höhere berufliche und berufsbezogene Studiengänge, die dem Qualifikationsrahmen des Europäischen Hochschulraums (QF-EHEA) zugeordnet sind, insbesondere Short-Cycle-Studien (Kurzstudien) und berufsbezogene Bachelor- und Masterabschlüsse (wie sie etwa an Fachhochschulen angeboten werden);
- „higher VET“: Dieser Begriff umfasst beruflich orientierte Bildungsangebote und Qualifikationen, die vollständig außerhalb des QF-EHEA liegen und über ihre Aufnahme in einen NQR mit den EQR-Niveaus 5 bis 8 verbunden sind bzw. deren Lernergebnisse diesen Niveaus entsprechen („höhere Berufsbildung“);
- „higher vocational and professional education and training (higher VPET)“: Dies ist der Oberbegriff für die beiden zuvor genannten „Sphären“.

Die Grenzen zwischen diesen Formen oder Sphären sind zum Teil unscharf und es lassen sich immer wieder Graubereiche identifizieren. Den Ergebnissen der Forschungsprojekte, die sich mit den Veränderungen und Entwicklungen in der Berufsbildung seit 1995 beschäftigten, ist jedoch zu entnehmen, dass ein erhebliches Wachstum der berufsbezogenen Hochschulbildung („professional higher education“) zu beobachten ist, das einem eher bescheidenen Wachstum im Bereich der „höheren Berufsbil-

„higher VET“) gegenübersteht (vgl. Cedefop 2019, S. 120). Der vorliegende Beitrag bezieht sich insbesondere auf „höhere Berufsbildung“. Dennoch spielen auch die anderen Sphären eine wichtige Rolle für die jeweiligen Entwicklungen in diesem Feld und werden daher in die Analyse zum Teil einbezogen.

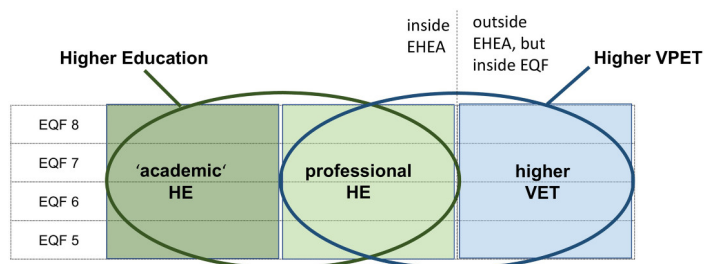


Abbildung 1: Formen berufsbasierter höherer Bildungswege (Quelle: Cedefop 2019, S. 15)

2.2 Drei Perspektiven zur Analyse der Berufsbildung

Um die Entwicklungen in der „höheren Berufsbildung“ zu beleuchten, beziehen wir uns auf das „Drei-Perspektiven-Modell“, das in früheren Studien über „Das Wesen und die Rolle der Berufsbildung in Europa im Wandel“ (Cedefop 2017; Cedefop 2019) und die „Zukunft der Berufsbildung“ (Cedefop 2023a) entwickelt und verfeinert wurde, um die Konzepte der Berufsbildung in den einzelnen Ländern und ihre Veränderungen im Laufe der Zeit zu analysieren (vgl. z. B. Markowitsch/Grollmann/Bjørnåvold 2020; Markowitsch 2022). Das Modell setzt sich aus wesentlichen Charakteristika der Berufsbildung zusammen, die aus drei, sich teilweise überschneidenden Perspektiven betrachtet werden: Perspektive des Bildungssystems, sozioökonomische und pädagogische bzw. epistemologische Perspektive.

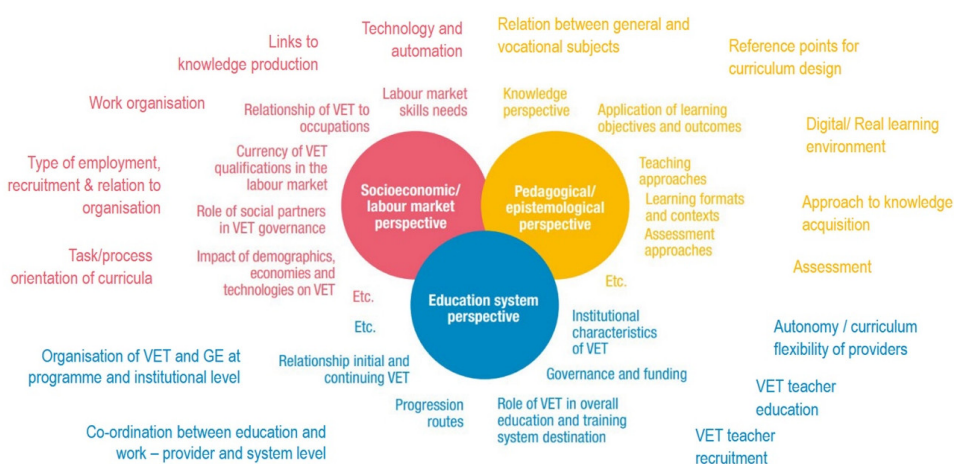


Abbildung 2: Das „Drei-Perspektiven-Modell“ zur Analyse der Berufsbildung (Quelle: Bjørnåvold/Pouliou 2022, S. 13)

Um Trends im Bereich der „höheren Berufsbildung“ in diesem Beitrag nachzuzeichnen, beschränkt sich dieser Beitrag auf ausgewählte Aspekte dieses Modells, die sich aus vorhergehenden Studien (vgl. Cedefop 2019) als besonders relevant für dieses Thema herausgestellt haben:

- Pädagogische und epistemologische Perspektive: Der Fokus liegt hier insbesondere auf dem Qualifikationsprofil (in Bezug auf die intendierten Lernergebnisse) sowie auf dem pädagogisch-didaktischen Ansatz und den Lehr-Lern-Formaten und -kontexten.
- Perspektive des Bildungssystems: Aus dieser Perspektive wollen wir den Blick auf die Rolle und die Position der „höheren Berufsbildung“ im gesamten Bildungssystem richten, auf das Qualifikationsniveau der Bildungsangebote, die institutionelle Landschaft der Anbieter dieser Programme oder Qualifikationen sowie auf den Stellenwert der Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt und im Bildungssystem.
- Sozioökonomische Perspektive: Aus diesem Blickwinkel wird insbesondere die Rolle, welche die „höhere Berufsbildung“ in der Gesellschaft spielen kann oder die ihr zugeschrieben wird, beleuchtet sowie die Governance-Struktur in diesem Bereich.

Wir werden nun die Charakteristika und Trends der Angebote im Bereich der „höheren Berufsbildung“ in Österreich und Norwegen anhand der genannten Aspekte herausarbeiten und gegenüberstellen. Im Zentrum der Betrachtungen aus den drei Perspektiven in den folgenden Abschnitten stehen beispielhaft für den Bereich der „höheren Berufsbildung“ die österreichische Qualifikation Meister*in und der norwegische Meisterbrief, da diese Angebote in ähnlichen Traditionen entstanden und als Weiterbildungspfad – meist in Anschluss an einen Lehrabschluss – konzipiert sind.

3 Kontext und aktuelle Entwicklungen in Österreich und Norwegen

Österreich verfügt über ein starkes Berufsbildungssystem auf der Sekundarstufe II, das sich im Wesentlichen in zwei Bereiche gliedert: zum einen in das österreichische Lehrlingssystem (duales System) und zum anderen in die vollschulische Berufsausbildung. Die wichtigste Form des vollschulischen Systems, die Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS), führt zu einer Doppelqualifikation, die sowohl einen Berufsabschluss als auch den Zugang zur Hochschulbildung ermöglicht, während eine abgeschlossene Lehrlingsausbildung nicht automatisch den Zugang zur Hochschulbildung ermöglicht (obwohl in den letzten Jahren derartige Wege eingerichtet wurden). Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, dass die letzten beiden Jahrgänge einer fünfjährigen BHS in ISCED auf Stufe 5 klassifiziert werden und der Abschluss dem NQR-Niveau 5 zugeordnet ist. Die BHS ist demnach Teil der „höheren Berufsbildung“.

Im Hochschulbereich bilden das Studienangebot und die Studienabschlüsse an den öffentlichen Universitäten den größten Anteil (etwas unter zwei Drittel), etwas

mehr als ein Viertel fällt an den Fachhochschulbereich und der Rest an die Pädagogischen Hochschulen und Privathochschulen. Laut „Österreichischem Hochschulplan 2030“ stellen alle Sektoren „wissenschaftsorientierte und berufsqualifizierende Angebote – basierend auf forschungsgeleiteter Lehre – bereit, sodass in Österreich – vor allem auch aufgrund der Größe des Universitätssektors im Vergleich zu vielen anderen Ländern – keine binäre Hochschulstruktur im klassischen Sinn besteht“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2022, S. 6 f.)³, auch wenn diese Klassifikation im internationalen Vergleich oftmals verwendet wird. Insbesondere fachhochschulische Angebote (Bachelor- und Master-Studien) würden im Sinne der oben angeführten Differenzierung als „professional higher education“ bezeichnet werden können; allerdings gilt dies auch für eine Reihe von Studienangeboten, die von anderen hochschulischen Institutionen angeboten werden. Darüber hinaus können seit der Reform der hochschulischen Weiterbildung 2021 Hochschulelehrgänge im Bereich der beruflichen Höherqualifizierung – in Kooperation mit außerhochschulischen Bildungseinrichtungen und zugeschnitten auf die jeweilige berufsspezifische Fachrichtung – angeboten und damit die Abschlüsse „Bachelor Professional (BPr)“ bzw. „Master Professional (MP)“ erworben werden.

Außerhalb des formalen Bildungsbereichs gibt es eine Reihe weiterer Angebote in der beruflichen Erwachsenen- und Weiterbildung, die der „höheren Berufsbildung“ zuzurechnen sind, aber in der Regel nicht in ISCED klassifiziert und nur zum Teil dem NQR zugeordnet sind. Der österreichische NQR ermöglicht es jedoch, sowohl formale (d. h. gesetzlich geregelte) als auch nicht formale Qualifikationen von außerhalb des QF-EHEA auf den Niveaus 5–8 abzubilden. Diese sind derzeit insbesondere auf den Niveaus 5 und 6 zu finden (vgl. OeAD | Koordinierungsstelle für den NQR Österreich 2024). Bis dato sind allerdings nur wenige der Angebote aus diesem Bereich dem NQR zugeordnet worden und es gibt eine Vielzahl von Programmen und Kursen unterschiedlicher Anbieter, die nicht immer zu Qualifikationen im Sinne des NQR führen (weil etwa keine Lernergebnisbeschreibungen vorhanden sind oder das Feststellungsverfahren fehlt). Der bislang sehr vielfältige Bereich, der von Abschlüssen unterschiedlicher Art geprägt ist, soll künftig jedoch stärker konsolidiert werden: Das Ende Februar 2024 kundgemachte Bundesgesetz über die höhere berufliche Bildung (HBB-Gesetz) trat am 01.05.2024 in Kraft (vgl. Republik Österreich 2024a). Mit diesem Gesetz wird in Österreich ein eigenes Bildungssegment etabliert, das berufspraktisch ausgerichtete, bedarfsorientiert erstellte Qualifikationen der beruflichen Weiterbildung umfasst. Für diese Qualifikationen legt das HBB-Gesetz verbindliche Standards (d. h. ein verbindliches Qualitätssicherungsregime) für die Entwicklung sowie die Durchführung von Validierungs- bzw. Prüfverfahren fest. Zudem sind in diesem Gesetz für jede HBB-Stufe Abschlussbezeichnungen geregelt, um die Einheitlichkeit zu unterstreichen bzw. sichtbarer zu machen. Das Gesetz bildet somit den zentralen Rahmen für die höhere berufliche Bildung und für die stärkere Systematisierung und Strukturierung dieses

3 Der Begriff „binäre Struktur“ für ein Hochschulsystem bezieht sich auf das Vorhandensein klar unterscheidbarer Hochschultypen: akademische und forschungsorientierte Universitäten auf der einen Seite und Hochschulen mit starker Anwendungs- und Berufspraxisorientierung auf der anderen.

Bildungsbereichs (vgl. z. B. Tritscher-Archan 2024). Wenngleich dieses Gesetz noch sehr jung ist, so bezieht es sich auch auf Qualifikationen, die bereits dem NQR zugeordnet sind und als „Vorbilder“ für die künftig neu zu entwickelnden Qualifikationen gelten:

- Meister*in (weitere Informationen zu dieser Qualifikation in den nachfolgenden Kapiteln) und Befähigungsprüfung für das reglementierte Gewerbe: NQR-Niveau 6; in einem Handwerk ist die Meisterprüfung die primäre Qualifikation, die zur Ausübung des Gewerbes berechtigt, in anderen reglementierten Gewerben die Befähigungsprüfung; beide Prüfungen können ab dem 18. Lebensjahr abgelegt werden, eine Vorbildung ist nicht unbedingt erforderlich, i. d. R. liegt aber ein Lehrabschluss vor;
- Ingenieur*in (Qualifikationsbezeichnung gem. IngG 2017): NQR-Niveau 6; die Zugangsvoraussetzungen sind Reife- und Diplomprüfung einer inländischen höheren technischen und gewerblichen Lehranstalt (HTL) bzw. land- und forstwirtschaftlichen Lehranstalt (HLFS) und drei Jahre aufbauende fachbezogene Praxis oder eine vergleichbare Qualifikation und sechs Jahre Praxis; sowie
- die Qualifikation „Duale Akademie Professional“: NQR-Niveau 5; zwei- bis dreijährige duale Berufsausbildung für Personen mit Hochschulreife (vgl. OeAD|Koordinierungsstelle für den NQR Österreich 2024).

In *Norwegen* wird die berufliche Bildung auf der Sekundarstufe II sowohl in Schulen (dreijährige Ausbildung) als auch in Kooperation mit öffentlichen oder privaten Unternehmen angeboten. Das Hauptmodell umfasst zwei Jahre in der Schule (einschließlich praktischer Ausbildung in Werkstätten und Unternehmen), gefolgt von einer zweijährigen Lehre in Unternehmen. Der Abschluss erfolgt in Form einer praktisch-theoretischen Fach- oder Gesellenprüfung (Fagprøve oder svenneprøve), die zu einer Qualifikation auf NQR-Niveau 4 führt. Mit dieser Qualifikation gibt es auch die Möglichkeit, eine akademische Ausbildung zu absolvieren, etwa über einen einjährigen Brückenkurs in Kernfächern (påbyggingsår) oder über die direkte Zulassung zu bestimmten, speziell konzipierten Bachelor-Studiengängen (Y-veien). Des Weiteren berechtigt die Fach- oder Gesellenprüfung dazu, die zweijährige Ausbildung (teknisk fagskoleutdanning) an den technischen Fachschulen zu absolvieren, die zu einer Qualifikation auf NQR-Niveau 5 führt (fagtekniker) (vgl. Cedefop; Norwegian Directorate for Higher Education and Skills 2022). Mit einem einschlägigen Gesellen- oder Fachbrief und mehrjähriger Berufserfahrung kann man auch an der Meisterprüfung teilnehmen und einen Meisterbrief (meistertbrev) erwerben (weitere Informationen zu dieser Qualifikation in den nachfolgenden Kapiteln). Das norwegische Hochschulsystem wird als ein binäres System beschrieben, bestehend aus Universitäten und Fachhochschulen (Høyskole, „University Colleges“ mit berufsqualifizierendem Charakter), das sich in Richtung eines einheitlichen Systems entwickelt. Auch wenn den Fachhochschulen in letzter Zeit eine höhere Priorität eingeräumt wurde, spiegelt das Gesamtbild eine langfristige Strategie wider, die darauf abzielt, verschiedene Hochschuleinrichtungen und -programme (einschließlich beruf-

lich orientierter) unter dem Dach der Universitäten zu vereinen (vgl. Nyen/Hagen Tønder 2019).

Der NQR in Norwegen umfasst alle formalen Qualifikationen der allgemeinen, beruflichen und Hochschulbildung. Er ist jedoch nicht offen für Qualifikationen außerhalb des formalen Bereichs und auch der Meisterbrief wurde dem NQR bislang nicht zugeordnet (vgl. NOKUT o. J.). Der norwegische Meisterbrief ist rechtlich und verwaltungstechnisch mit dem Ministerium für Handel und Fischerei (Nærings- og fiskeridepartementet) verbunden und wurde traditionell nicht als Teil des Bildungs- und Ausbildungssystems behandelt. In den letzten Jahren wurde argumentiert – z. B. von Vertreter*innen des Meisterprüfungsausschusses (Mesterbrevnemda) in ihrem Beitrag zur Evaluierung des NQR (vgl. NOKUT 2023, S. 108) –, dass eine Verbindung zur allgemeinen und beruflichen Bildung, vorzugsweise durch eine Aufnahme in den NQR, erforderlich ist. Derzeit (Stand November 2024) ist unklar, ob und wie dies gelöst werden wird.

In Norwegen wird auch darüber diskutiert, ob die berufliche Bildung auf höherer Ebene insgesamt stärker betont werden sollte (siehe z. B. Norwegian Parliament 2017). Dies ist insbesondere im Zusammenhang mit der seit mehreren Jahrzehnten stattfindenden und zunehmend kritisierten Entwicklung des Hochschulwesens zu einem einheitlichen, universitären System zu sehen, da dies eine – so die kritischen Stimmen – inakzeptable Akademisierung mit sich bringe, die die Entwicklung arbeitsmarktorientierter und praxisbezogener Programme und Qualifikationen untergrabe (vgl. Samarbeidsrådet for yrkesutdanning/Cedefop 2023). Diese Diskussion bezieht sich aber auch auf die Beschränkung des NQR-Niveaus 5 auf die Abschlüsse der Fachschulen, da dies ein Hindernis für die Entwicklung neuer Programme auf höheren Niveaus (6 und darüber hinaus) angesehen wird. Die Beschränkung auf Niveau 5 macht es folglich schwierig, die höhere berufliche Bildung in der Richtung zu stärken, die beispielsweise im österreichischen Fall aufgezeigt wurde.

4 Analyse der Trends im Bereich „höhere Berufsbildung“ anhand des „Drei-Perspektiven-Modells“

4.1 Pädagogische und epistemologische Perspektive

In den letzten 25 Jahren ist in den europäischen Ländern sowohl „vocational drift“ in Bezug auf den *Inhalt oder das Profil* berufsbildender Programme und Qualifikationen auf höheren Niveaus („Verberuflichung“, im Sinne der verstärkten Akzentuierung des Berufsbezugs), aber auch „academic drift“ („Akademisierung“, im Sinne einer stärkeren Betonung akademischer Prinzipien), zu beobachten (vgl. Cedefop 2019, S. 119). Programme und Abschlüsse der „höheren Berufsbildung“ haben jedoch traditionell einen starken Schwerpunkt auf praxisorientiertem Wissen und weniger auf akademischem oder disziplinärem Wissen, so auch die Qualifikation Meister*in in Österreich und der Meisterbrief in Norwegen. Sie wären Typ 1 in der oben angeführten OECD-Typologisierung der tertiären Bildung zuzuordnen (vgl. OECD 2022).

Zum *Erwerb* einer österreichischen HBB-Qualifikation, wie auch der Qualifikation Meister*in, werden die erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten in der Berufspraxis durch praktisches Tun und Erfahrungslernen erworben. Ergänzend kann es Kurse, Schulungen oder Lehrgänge geben, in denen theoretische Grundlagen vermittelt und Fertigkeiten vertieft werden. Die Anerkennung der Kompetenzen erfolgt im Rahmen eines Validierungs- bzw. Zertifizierungsverfahrens (z. B. einer Prüfung) bei einer vom Wirtschaftsministerium autorisierten Validierungs- und Prüfungsstelle. Auch der Erwerb des Meisterbriefes in Norwegen basiert auf einschlägiger Berufserfahrung; die Teilnahme an Kursen, die von Fachschulen angeboten werden, ist – wie auch in Österreich – nicht zwingend erforderlich (siehe z. B. Dornmayr/Lengauer/Riepl 2023). Während in Norwegen mehrjährige Berufserfahrung Voraussetzung für den Erwerb des Meisterbriefes ist (mindestens zwei Jahre nach der Fach- oder Gesellenprüfung), ist dies keine Voraussetzung zum Zugang zur Prüfung für den Erwerb der Qualifikation Meister*in in Österreich (wenngleich weitgehend üblich); die einzige gesetzliche Bedingung ist, dass die Person mindestens 18 Jahre alt sein muss (vgl. WKO 2024). Insgesamt sind die Abschlüsse aus beiden Ländern einer jahrhundertealten europäischen Lehrlingstradition zuzuordnen, welche die Bedeutung des systematischen Lernens durch Arbeitspraxis betont.

Von den Inhaber*innen dieser Qualifikationen wird in beiden Ländern nicht nur erwartet, dass sie fortgeschrittene technische Fertigkeiten in ihrem jeweiligen Fachgebiet erworben haben, sondern sie müssen auch über die Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen verfügen, die für die Leitung eines Unternehmens und die Führung von Mitarbeiter*innen erforderlich sind (vgl. Bjørnåvold 2023). Vergleicht man das Profil dieser Qualifikationen aus den beiden Ländern, so zeigt sich, dass ein hohes Maß an Ähnlichkeit in Bezug auf die intendierten Lernergebnisse (Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen) besteht. Obwohl mitunter Unterschiede in der Gewichtung festgestellt werden können (z. B. in Bezug auf die Betonung von Wissen gegenüber Fertigkeiten und technischen gegenüber Managementkompetenzen), können die Qualifikationen hinsichtlich ihrer Breite und Tiefe als vergleichbar eingeschätzt werden (vgl. Bjørnåvold 2023).

4.2 Perspektive des Bildungssystems

Bei der Einführung der HBB in Österreich spielt der NQR eine wichtige Rolle: Auf Basis des HBB-Gesetzes können künftig Qualifikationen auf drei Niveaus mit folgenden Abschlussbezeichnungen entwickelt werden: Höhere Berufsqualifikation (NQR-Niveau 5), Fachdiplom (NQR-Niveau 6) und Höheres Fachdiplom (NQR-Niveau 7). Ursprünglich war angedacht, HBB-Qualifikationen auch auf Niveau 8 zu entwickeln (vgl. Hölbl 2022; Mayr 2023). Im HBB-Gesetz (Republik Österreich 2024a) ist zwar auch noch in § 1 (2) davon die Rede, dass Qualifikationen, die gemäß diesem Bundesgesetz verordnet werden, sich an den Qualifikationsniveaus *ab* Niveau 5 des NQR orientieren müssen. In weiterer Folge geht aus dem Gesetz jedoch klar hervor, dass auf dieser Basis neue Qualifikationen nur auf den Niveaus 5 bis 7 entwickelt werden können. Allerdings wird im Gesetz (vgl. § 16) auch auf die Entwicklung einer Dachmarke für die höhere

berufliche Bildung in Österreich verwiesen, die berufliche oder berufspraktisch ausgerichtete Qualifikationen *ab* Niveau 5 des NQR umfassen soll. Ein paar Qualifikationen, darunter seit 2018 auch die Qualifikation Meister*in, sind bereits jetzt auf NQR-Niveau 6 zu finden. Dazu wurden etwa in der Initiative „Fit4NQR“ die Anforderungen für die Meister*in-Qualifikation grundlegend neu strukturiert, modernisiert und kompetenzorientiert gestaltet (vgl. Cedefop 2021, S. 5).

Im norwegischen Berufsbildungssystem ist hingegen das derzeit höchste erreichbare Niveau in der Berufsbildung das NQR-Niveau 5; die höheren Niveaus sind ein Monopol des Hochschulsektors. Die oben erläuterten Ähnlichkeiten und Äquivalenzen der Meister*in-Qualifikationen – nicht nur mit jener aus Österreich, sondern auch aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz (vgl. Bjørnåvold 2023) – spiegeln sich demnach nicht in der formalen Stellung des norwegischen Meisterbriefs wider.⁴ Es gibt jedoch Diskussionen (vgl. Samarbeidsrådet for yrkesutdanninger/Cedefop 2023) zu einer neuen Strukturierung der höheren Niveaus innerhalb des NQR (5 bis 8). Eine Option dabei ist, dass es zwei parallele und getrennte Lernergebnisdeskriptoren für die Hochschulbildung und die höhere Berufsbildung geben könnte (2-Säulen-Modell), die zweite Option besteht in der Entwicklung eines gemeinsamen Satzes von Deskriptoren (vgl. NOKUT 2023).

Diese unterschiedlichen Zugänge in den beiden Ländern können u. a. mit einer unterschiedlichen *Wertschätzung* der Berufsbildung auf höheren Qualifikationsniveaus bzw. „höherer Berufsbildung“ erklärt werden. Während diesen Qualifikationen und Programmen in Österreich tendenziell die gleiche bzw. mitunter sogar höhere Wertschätzung als akademischen Hochschulprogrammen zukommt, genießen in Norwegen beruflich orientierte Hochschulprogramme im Allgemeinen zwar ein hohes Ansehen; die Abschlüsse der Fachschulen und der Meisterbrief hingegen sind weniger bekannt (vgl. Cedefop 2019, S. 61).

4.3 Sozioökonomische Perspektive

Die *Rolle* der „höheren Berufsbildung“ besteht insbesondere in der Sicherstellung des Angebots an hoch qualifizierten Arbeitskräften, von Innovation und wirtschaftlichem Wachstum sowie von individuellem und sozialem Fortschritt, wobei auf eine enge Ausrichtung auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes Bedacht genommen wird. In Österreich wird von der Einführung der HBB als Dachmarke für staatlich anerkannte Weiter- und Höherqualifizierung zudem mehr Kohärenz und Struktur erwartet – durch eine gemeinsame Vorgehensweise bei der Entwicklung neuer HBB-Qualifikationen, gemeinsame Qualitätsstandards und Qualifikationsbezeichnungen. Außerdem soll damit diesem Bereich zu einer besseren Sichtbarkeit und Vergleichbarkeit mit anderen Abschlüssen verholfen werden (vgl. Republik Österreich 2024b).⁵

Die Meister-Qualifikationen in den beiden Ländern scheinen weitgehend dieselben Ziele zu verfolgen und nach ähnlichen Bedürfnissen gestaltet zu sein. Österreich

4 Mitunter wird der Meisterbrief auch nicht als Qualifikation anerkannt, da argumentiert wird, dass der damit verbundene Titel von einer bezahlten Mitgliedschaft in der Vereinigung der Handwerksmeister abhängt und daher nicht unabhängig von dieser Mitgliedschaft geführt werden kann.

5 Aus diesem Grund wird auch eine ISCED-Klassifikation angestrebt (siehe dazu Schmid/Luomi-Messerer 2023).

und Norwegen unterscheiden sich jedoch teils in den *Governance*-Merkmale im Bereich der Berufsbildung auf höheren Qualifikationsniveaus insgesamt. In der Regel spiegelt sich eine traditionell starke Beteiligung der Sozialpartner oder anderer Arbeitsmarkttakteure im Bildungsbereich auch in den Governance-Strukturen auf höheren Ebenen wider. Dies ist auch in Bezug auf die österreichische Qualifikation Meister*in und die HBB insgesamt der Fall. So können etwa Einrichtungen der Sozialpartner Qualifikationsanbieter für HBB-Qualifikationen sein und sie sind auch im Beirat, der das Bundesministerium für Arbeit und Wirtschaft bei der Umsetzung des HBB-Gesetzes berät und unterstützt, vertreten (vgl. Republik Österreich 2024a). Norwegen stellt in dieser Hinsicht jedoch eine Ausnahme dar, da die Sozialpartner zwar eine starke Rolle in der Berufsbildung bis Niveau 5 spielen (sie sind etwa auch für den Meisterbrief verantwortlich), hingegen wenig Einfluss auf höheren Niveaus haben.

5 Fazit

Die Analyse anhand der ausgewählten Aspekte des „Drei-Perspektiven-Modells“ zeigt, dass die Unterschiede im Bereich der „höheren Berufsbildung“ in den beiden Ländern insbesondere mit dem NQR im Zusammenhang stehen bzw. durch diesen sichtbar gemacht werden. Es ist weiters festzustellen, dass die Mischung und Ausgewogenheit von Input- und Outcome-Faktoren, die in die Diskussionen und Entscheidungen über die NQR-Zuordnung einer Qualifikation einfließen, von politischen Erwägungen im jeweiligen Land abhängen.

Dazu ist erstens zu vermerken, dass das Niveau der Qualifikationen auf der Grundlage der erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen und nicht nach der Einrichtung oder dem Sektor, in dem sie erworben wurden, bestimmt werden sollte. Zweitens ist zu beachten, dass das traditionelle Hochschulsystem (im Sinne des Bologna-Prozesses und des QF-EHEA) kein Monopol auf die Vergabe von Qualifikationen auf höherem Niveau hat. Trotz anfänglicher Kontroversen haben Länder wie Österreich die „höhere Berufsbildung“ weiter ausgebaut und auch entsprechende Qualifikationen auf höheren NQR-Niveaus zugeordnet. Dem NQR-Niveau 8 wurde in Österreich jedoch noch kein Abschluss der „höheren Berufsbildung“ zugeordnet und auch auf Basis des HBB-Gesetzes wird keine Qualifikation auf diesem Niveau entwickelt. In Norwegen ist die Diskussion der „Nutzung“ der höheren Niveaus für nicht-hochschulische Qualifikationen und die „höhere Berufsbildung“ noch im Gange und noch nicht entschieden. Die Öffnung der höheren Niveaus für die „höhere Berufsbildung“, wie sie in Österreich oder auch Deutschland und der Schweiz zu beobachten ist, wurde nicht generell in ganz Europa übernommen. Mehrere Länder, darunter eben auch Norwegen, haben NQRs eingeführt, die die höheren Niveaus (6–8) ausschließlich mit den Einrichtungen und Abschlüssen verknüpfen, die unter den Bologna-Prozess und den QF-EHEA fallen. Dadurch wird der umfassende Charakter der NQRs geschwächt und das Monopol des traditionellen Hochschulsektors auf die Vergabe von Qualifikationen auf höheren Niveaus gestärkt.

Die Nichtaufnahme des norwegischen Meisterbriefs in den NQR kann als direkte Folge der Art und Weise gesehen werden, wie Norwegen den EQR und seinen Lernergebnisansatz ursprünglich interpretiert hat: Die norwegischen Qualifikationen wurden den NQR-Niveaus vorwiegend auf Basis der Hierarchie der Institutionen, wie sie 2010/2012 bestand, zugeordnet. Anstatt sich schrittweise für ein breiteres Spektrum von Qualifikationen zu öffnen, scheint der NQR damit die bestehenden Strukturen zu verfestigen und faktisch die Zuordnung neuer Qualifikationen und eine Neubewertung des Qualifikationsniveaus auszuschließen. Dies wird durch die Nichteinbeziehung des Meisterbriefs deutlich, aber auch durch die derzeitige Beschränkung des Niveaus 5 auf die Fachschulen und die allgemeine Zurückhaltung, die „höhere Berufsbildung“ auf Niveau 6 und darüber hinaus zu stärken.

6 Ausblick

In der für Cedefop durchgeführten Studie über „Das Wesen und die Rolle der Berufsbildung in Europa im Wandel“ (Cedefop 2020) wurden basierend auf der Analyse des Verhältnisses von beruflicher und allgemeiner Bildung sowie den Veränderungen innerhalb der Berufsbildung drei Szenarien für die Zukunft der Berufsbildung entwickelt: „1. Eine pluralisierte Berufsbildung mit lebenslangem Lernen als zentralem Merkmal, bei der die Unterscheidung zwischen berufsbezogener und allgemeiner Bildung zunehmend obsolet wird. 2. Eine distinktive Berufsbildung mit berufsfachlicher Kompetenz als zentralem Bezugspunkt, einer klaren Abgrenzung von der allgemeinen Bildung und einer gewissen Vormachtstellung innerhalb des Bildungssystems. 3. Eine zweckspezifische (bzw. marginalisierte) Berufsbildung, die praktisch nur eine Reparaturfunktion und untergeordnete Rolle im Bildungssystem spielt und ausschließlich auf arbeitsplatzspezifische Qualifizierung reduziert ist“ (Markowitsch/Grollmann/Bjørnåvold 2020, S. 18). Die „höhere Berufsbildung“ kann sowohl im Szenario der pluralisierten als auch der distinktiven Berufsbildung eine Rolle spielen. Die folgende Abbildung zeigt, dass zwischen 1995 und 2015 in einigen wenigen europäischen Ländern, darunter zumindest teilweise in Norwegen, eine Stärkung der Berufsbildung im Sinne der Verbesserung oder des Versuchs der Beibehaltung ihres unverwechselbaren Charakters zu beobachten ist. In allen anderen Ländern, so auch in Österreich, scheinen Pluralisierungstendenzen stärker zu sein (vgl. Cedefop 2020, S. 156).

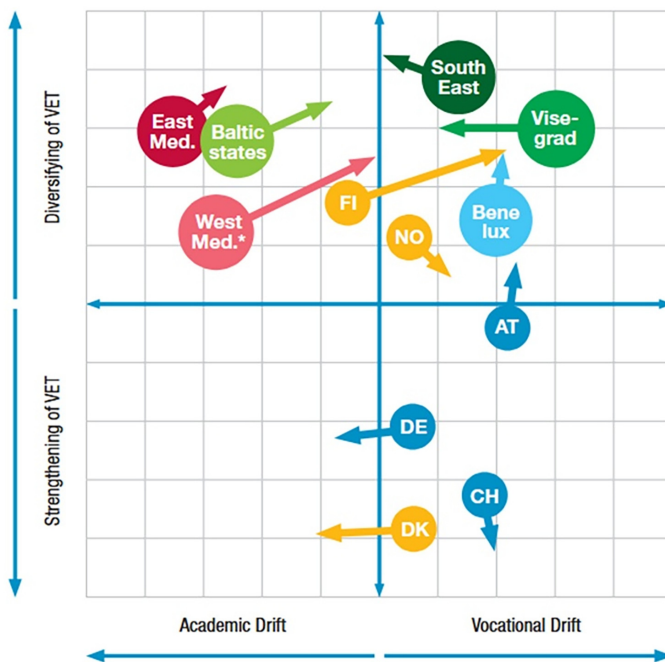


Abbildung 3: Schematische Darstellung der Entwicklung europäischer Berufsbildungssysteme, für ausgewählte Länder und Ländergruppen, 1995–2015 (Quelle: vgl. Cedefop 2020, S. 156)

Legende: Der Anfang des Vektors zeigt die Position im Jahr 1995, das Ende des Vektors die Position im Jahr 2015.

Das HBB-Gesetz aus 2023 kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass sich die Pluralisierungstendenzen in Österreich seit 2015 weiter fortgesetzt haben. Im Rahmen des Cedefop-Projekts zur „Zukunft der Berufsbildung in Europa“ wurde 2022 in Norwegen ein Szenario-Workshop mit 50 Teilnehmer*innen aus allen Systembereichen und Interessengruppen durchgeführt. Bei der Entwicklung der Szenarien für die berufliche Bildung in Norwegen bis zum Jahr 2035 (Samarbeidsrådet for yrkesutdanning/Cedefop 2023) kristallisierte sich vor allem das Szenario zur Entwicklung einer distinktiven Berufsbildung heraus. Unter anderem wurde die Notwendigkeit identifiziert, die Berufsbildung im Hochschulbereich auszubauen, z. B. durch eine stärkere Profilierung der Berufsbildung im Hochschulsystem (vgl. Cedefop 2023b, S. 168). Inwieweit diese Trends weiter fortgesetzt werden, wäre in Nachfolgestudien zu beleuchten. In welcher Form sowie auf welchen Niveaus und in welchem Verhältnis zum hochschulischen Bereich (QF-EHEA) sich die „höhere Berufsbildung“ in Österreich und Norwegen künftig entwickeln wird, bleibt abzuwarten.

Literatur

- Bathmaker, A.-M. (2017): Post-secondary education and training, new vocational and hybrid pathways and questions of equity, inequality and social mobility: introduction to the special issue. In: *Journal of vocational education and training* (1), S. 1–9. Online unter: <https://doi.org/10.1080/13636820.2017.1304680> (Stand: 29.03.2025).
- Bjørnåvold, J. (2023): A Comparison of the Content of Master Craft Qualifications (Carpentry and Hairdressing) in Five European Countries (Austria, France, Germany, Norway and Switzerland). Online unter: <https://www.mesterbrev.no/wp-content/uploads/2022/12/A-comparison-of-European-Master-Crafts-qualifications1.docx> (Stand: 29.03.2025).
- Bjørnåvold, J./Pouliou, A. (2022): Researching VET – Looking back to look ahead. The Future of VET: the way forward. Online unter: https://www.cedefop.europa.eu/files/day_2_research_contributions_-_j._bjornavold_a._pouliou.pdf (Stand: 29.03.2025).
- Bruges Communiqué (2010): The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011–2020. Online unter: <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/bruges-communique.pdf> (Stand: 29.03.2025).
- Bundesministerium Arbeit und Wirtschaft (2024): Höhere Berufliche Bildung (HBB-Gesetz). Online unter: <https://www.bmaw.gv.at/Themen/Lehre-und-Berufsausbildung/HBB-Gesetz.html> (Stand: 29.03.2025).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2022): Der österreichische Hochschulplan 2030. Wien, im Dezember 2022. Online unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:797df284-3ede-437e-9806-ebd6683fb880/Final_Brosch%C3%BCre_Hochschulplan_A4_BF.pdf (Stand: 29.03.2025).
- Cedefop (2017): The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 1: conceptions of vocational education and training: an analytical framework. Luxembourg: Publications Office. Online unter: <http://dx.doi.org/10.2801/532605> (Stand: 29.03.2025).
- Cedefop (2019): The changing nature and role of vocational education and training in Europe: volume 6: vocationally oriented education and training at higher education level expansion and diversification in European countries. Luxembourg: Publications Office. Online unter: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/02004> <http://dx.doi.org/10.2801/532605> (Stand: 29.03.2025).
- Cedefop (2020): Vocational education and training in Europe, 1995–2035: scenarios for European vocational education and training in the 21. Jahrhundert. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Online unter: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/794471> (Stand: 29.03.2025).
- Cedefop (2021): European inventory of NQFs 2020 – Austria. Online unter: https://www.cedefop.europa.eu/files/austria_-_european_inventory_on_nqf_2020.pdf (Stand: 29.03.2025).

- Cedefop (2023a): The future of vocational education and training in Europe: 50 dimensions of vocational education and training: Cedefop's analytical framework for comparing VET. Luxembourg: Publications Office. Online unter: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/57908> (Stand: 29.03.2025).
- Cedefop (2023b): The future of vocational education and training in Europe: synthesis report. Luxembourg: Publications Office. Online unter: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/08824> (Stand: 29.03.2025).
- Cedefop/Norwegian Directorate for Higher Education and Skills (2022): Vocational education and training in Europe – Norway: system description [From Cedefop; ReferNet. Vocational education and training in Europe database]. Online unter: <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/norway-u2> (Stand: 29.03.2025).
- Dornmayr, H./Lengauer, B./Riepl, M. (2023): Meister- und Befähigungsprüfungen in Österreich. Wien. ibw research brief (113). Online unter: <https://ibw.at/resource/download/2583/ibw-researchbrief-113-de.pdf> (Stand: 29.03.2025).
- Europäische Kommission (2016): Eine Neue Europäische Agenda für Kompetenzen. Humankapital, Beschäftigungsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit gemeinsam stärken. Online unter: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&from=ro> (Stand: 29.03.2025).
- Graf, L. (2013): The hybridisation of vocational training and higher education in Austria, Germany and Switzerland. Opladen: Budrich UniPress.
- Hölbl, A. (2022): Höhere Berufliche Bildung. Anerkennung und Weiterentwicklung informell erworbener Kompetenz. Präsentation i. R. der AK-Veranstaltung „Validierung kann, darf, soll, muss...“, 20. Oktober 2022.
- Knight, E./A. Bathmaker/G. Moodie/K. Orr/S. Webb/Wheelahan, L. (2022): Equity and Access to High Skills through Higher Vocational Education. Cham: Palgrave Macmillan.
- Kyvik, S. (2007): Academic drift: a reinterpretation. In: The Officers and Crew of HMS Network (Hrsg.): Towards a cartography of higher education policy change: a festschrift in honour of Guy Neave. Enschede: CHEPS, S. 333–338.
- Luomi-Messerer, K. (2018): Vocationally oriented education and training at higher education levels: Expansion & diversification in European countries. Präsentation bei der Konferenz „Vocational education and training in Europe –taking stock and looking ahead“ (7–8.11.2018, Wien, AT).
- Luomi-Messerer, K./Auzinger, M. (2019): VET at Higher Levels: Reflections on Change Processes During the Last Two Decades. A Comparison of Austria and the Netherlands. Präsentation bei der ECER 2019.
- Markowitsch, J. (2022): Trends und Unterschiede in der Berufsbildung in Europa. Ergebnisse aus aktueller Forschung für Cedefop. 4. Nationale Tagung des Schweizerischen Observatoriums für die Berufsbildung OBS EHB, 15.11.2022. Online unter: <http://tinyurl.com/4famx29v> (Stand: 29.03.2025).
- Markowitsch, J./Grollmann, P./Bjørnåvold, J. (2020): Berufsbildung 2035: Drei Szenarien für die Berufsbildung in Europa. In: BWP, 49 (3), S. 17–21.

- Mayr, T. (2023): Höhere berufliche Bildung in Österreich. Hintergründe und Chancen. Präsentation bei der WKO-Veranstaltung zur Höheren Berufsbildung, 3. April 2023. Online unter: <https://www.wko.at/oe/weiterbildung/hbb-mayr-ibw-wkoe-2023-4-13.pdf> (Stand: 29.03.2025).
- Moodie, G. (2022): A Typology of Tertiary Education Systems. In: Knight, E./Bathmaker, A.-M./Orr, K./Webb, S./Wheelahan, L./Moodie, G. (Hrsg.): Equity and Access to High Skills through Higher Vocational Education. Cham: Palgrave Macmillan.
- NOKUT (o. J.): Norwegian qualifications framework for lifelong learning. Online unter: <https://www.nokut.no/en/norwegian-education/the-norwegian-qualifications-framework-for-lifelong-learning/> (Stand: 29.03.2025).
- NOKUT (2023): Evaluering av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring, Oslo. Online unter: <https://www.nokut.no/norsk-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslang-laring/evaluering-av-nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslang-laring/> (Stand: 29.03.2025).
- Norwegian Parliament (2017): Meld. St. 9, 2016–2017, Fagskolemeldingen. Online unter: <https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/meld.-st.-9-20162017/id2522412/> (Stand: 29.03.2025).
- Nyen, T./Hagen Tønder, A. (2019): The changing nature and role of vocational education and training in Europe. VET in higher education: Case study focusing on Norway. Online unter: https://www.cedefop.europa.eu/files/norway_cedefop_changing_nature_of_vet_-_case_study_0.pdf (Stand: 29.03.2025).
- OeAD – Koordinierungsstelle für den NQR Österreich (2024): Qualifikationsregister. NQR-Zuordnungen. Online unter: <https://www.qualifikationsregister.at/nqr-regis-ter/nqr-zuordnungen/> (Stand: 29.03.2025).
- OECD (2022): Pathways to Professions Understanding Higher Vocational and Professional Tertiary Education Systems, OECD Reviews of Vocational Education and Training. Paris: OECD Publishing. Online unter: <https://www.oecd.org/publications/pathways-to-professions-a81152f4-en.html> (Stand: 29.03.2025).
- Osnabrücker Erklärung (2020): Osnabrücker Erklärung zur beruflichen Bildung als Motor für den Wiederaufbau und den gerechten Übergang zu einer digitalen und ökologischen Wirtschaft. Online unter: <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/f731da19-6d0b-11ec-9136-01aa75ed71a1> (Stand: 29.03.2025).
- Rat der Europäischen Union (2020): Empfehlung des Rates vom 24. November 2020 zur beruflichen Aus- und Weiterbildung für nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit, soziale Gerechtigkeit und Resilienz (2020/C 417/01). Online unter: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32020H1202\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32020H1202(01)) (Stand: 29.03.2025).
- Republik Österreich (2024a): Bundesgesetz über die höhere berufliche Bildung (HBB-Gesetz). Online unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2024_I_7/BGBLA_2024_I_7.pdf (Stand: 29.03.2025).
- Republik Österreich (2024b): Erläuterungen – Bundesgesetz über die höhere berufliche Bildung (HBB-Gesetz). Online unter: https://www.bundeskanzleramt.gv.at/dam/jcr:79730a2f-d084-4a12-ba97-3a87c7f1212d/78_14_erlaeu.pdf (Stand: 29.03.2025).

- Samarbeidsrådet for yrkesutdanninger/Cedefop (2023): Yrkesutdanningenes framtid i Norge – Fremtidsbilder 2035. Rapport (1) fra Oslo workshop 1. November 2022. Online unter: <https://sryogfagligerad.no/wp-content/uploads/2024/05/Cedefop-og-SRY-Norske-yrkesutdanninger-mot-2035.pdf> (Stand: 29.03.2025).
- Schmid, K./Luomi-Messerer, K. (2023): ISCED-Zuordnung für eine „Höhere Berufliche Bildung“. ibw/3s-Expertise. Online unter: [https://www.bmaw.gv.at/dam/jcr:36a418fc-cbf4-4cf7-b62f-1f2ad5809e9c/_Bericht_ISCED_HBB_endversi on2_AXES_V8_31072023.cleaned%20\(005\).pdf](https://www.bmaw.gv.at/dam/jcr:36a418fc-cbf4-4cf7-b62f-1f2ad5809e9c/_Bericht_ISCED_HBB_endversi on2_AXES_V8_31072023.cleaned%20(005).pdf) (Stand: 29.03.2025).
- Tight, M. (2015): Theory development and application in higher education research: the case of academic drift. In: Journal of educational administration and history 47 (1), S. 84–99.
- Tritscher-Archan, S. (2024): Höhere berufliche Bildung (HBB). ibw aktuell (22). Online unter: <https://ibw.at/resource/download/2759/nr22-ibw-aktuell-hbb.pdf> (Stand: 29.03.2025).
- Ulicna, D./Luomi-Messerer, K./Auzinger, M. (2016): Study on higher vocational education and training in the EU. Brussels: European Commission. Online unter: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/cf35147d-0a60-11e7-8a35-01aa75ed71a1> (Stand: 29.03.2025).
- UNESCO (2012): International Standard Classification of Education. ISCED 2011. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. Online unter: <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> (Stand: 29.03.2025).
- WKO (2024): Meisterprüfung und Befähigungsprüfung. Online unter: <https://www.wko.at/weiterbildung/meisterpruefung-befaehtigungspruefung> (Stand: 29.03.2025).

Perspektiven für eine zukunftsfähige Weiterentwicklung der höherqualifizierenden Berufsbildung in Deutschland

ARIANE NEU

Zusammenfassung

Ein Abschluss der höherqualifizierenden Berufsbildung (HQBB) wirkt sich positiv auf die persönliche Entwicklung, das Einkommen sowie die Fach- und Führungskarriere beruflich qualifizierter Personen aus. Ferner stellen beruflich Fortgebildete für Unternehmen eine wichtige Qualifikationsgruppe dar. Trotz eines entsprechenden Fachkräftebedarfs und der positiven Effekte für die Individuen sind in Deutschland jedoch seit Jahren die Teilnehmendenzahlen in der HQBB gesunken. Zurückgeführt wird dies u. a. auf eine mangelnde Attraktivität der HQBB für Bildungsnachfragende, insbesondere im Vergleich zur hochschulischen Bildung. Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag, basierend auf qualitativen Interviews mit Teilnehmenden sowie institutionellen Akteur*innen der HQBB, den Fragen nach, wie von den Befragten die derzeitigen institutionellen und curricularen Strukturen der HQBB eingeschätzt werden und wo sie Weiterentwicklungsbedarfe sehen.

Schlagwörter: Aufstiegsfortbildung; höhere Berufsbildung; Fortbildung; Attraktivität der Berufsbildung

Summary

Completing higher VET has a positive effect on the personal development, income and professional career of appropriately qualified people. Furthermore, people with a qualification of higher VET represent an important qualification group for companies. Despite the corresponding need for skilled workers and the positive effects for individuals, the number of participants in higher VET has been falling in Germany for years. This is attributed, among other things, to a lack of attractiveness of higher VET for education inquirers, especially in comparison to academic education. Against this background, the article, based on qualitative interviews with participants and institutional actors in higher VET, examines the questions of how the respondents assess the current institutional and curricular structures of higher VET and where they see a need for further development in this regard.

Keywords: upgrading training; higher VET; advanced vocational training; attractiveness of vocational education and training

1 Einleitung – Ausgangslage

Der Abschluss einer beruflichen Aufstiegsfortbildung respektive der höherqualifizierenden Berufsbildung¹ (HQBB) wirkt sich positiv auf die persönliche Entwicklung, das Einkommen sowie die Fach- und Führungskarriere beruflich qualifizierter Personen aus, wie u. a. die Ergebnisse der regelmäßigen BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragungen sowie der DIHK-Erfolgsstudie Weiterbildung zeigen. So haben Personen mit einem Abschluss der HQBB im Vergleich zu beruflich ausgebildeten Personen ohne eine solche berufliche Fortbildung im Durchschnitt ein höheres Einkommen, sie haben häufiger eine Fachkarriere (Projekt- oder Budgetverantwortung) gemacht und sie üben auch öfter eine Vorgesetztenfunktion aus (vgl. u. a. Hall 2014; 2020; DIHK 2014; 2023a sowie Hall/Santiago-Vela in diesem Band). Im Vergleich zu Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss verdienen beruflich Fortgebildete im Durchschnitt zwar etwas weniger (vgl. u. a. Hall 2020), sie weisen aber seit 2010 regelmäßig durchschnittlich die niedrigste Erwerbslosenquote auf (vgl. Röttger et al. 2020, S. 13). 2021 betrug diese lediglich 1,8 Prozent. Im Vergleich dazu lag die Erwerbslosenquote von Personen mit Hochschulabschluss im Jahr 2021 bei 2,7 Prozent und für alle Qualifikationsgruppen zusammen bei 4,2 Prozent (vgl. AGBB 2024, S. 306). Die HQBB eröffnet Individuen somit berufliche und persönliche Entwicklungschancen, stärkt die Beschäftigungsfähigkeit und trägt damit zur gesellschaftlichen Integration bei.

Aber auch für Unternehmen ist die HQBB bedeutsam. So stellen beruflich Fortgebildete auch in Zeiten einer fortschreitenden Tertiarisierung und Digitalisierung für eine Vielzahl von Betrieben eine wichtige Qualifikationsgruppe dar. Maier et al. (2024) prognostizieren bspw. auf Basis der regelmäßigen BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsprojektionen bis zum Jahr 2040 für das deutsche Beschäftigungssystem einen konstant hohen Bedarf an Fachkräften für Spezialistentätigkeiten. Zur Ausübung dieser Tätigkeiten ist üblicherweise der Abschluss einer beruflichen Aufstiegsfortbildung oder ein hochschulischer Bachelorabschluss notwendig (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2021, S. 27). Die Anzahl an entsprechend qualifizierten Personen wird laut den Prognosen von Maier et al. (2024) bis zum Jahr 2040 allerdings sinken. Darauf deuten auch die in den letzten Jahrzehnten stark rückläufigen Zahlen bei den Fortbildungsprüfungsteilnehmenden hin. Während im Jahr 1992 noch 132.424 Personen eine nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder Handwerksordnung (HwO) geregelte Aufstiegsfortbildungsprüfung erfolgreich bestanden haben, lag dieser Wert im Vergleich dazu im Jahr 2022 nur noch bei 83.511 Personen (vgl. Friedrich 2024, S. 368). Entsprechend äußern deutsche Unternehmen mit steigender Tendenz Schwierigkeiten, benötigte Fachkräfte mit einem Abschluss der höherqualifizierenden Berufsbildung über den externen Arbeitsmarkt akquirieren zu können (vgl. DIHK 2023b).² Zugleich mangelt es den Unternehmen aber auch an dual ausgebildeten Fachkräften (vgl. ebd.), sodass auch über den innerbetrieblichen Arbeitsmarkt eine zunehmend kleiner werdende Gruppe an Nach-

1 Zur definitorischen Klärung des Begriffs „höherqualifizierende Berufsbildung“ siehe das einleitende Editorial in diesem Band.

2 Wobei sich Unterschiede je nach Branche, Betriebsgröße und Region zeigen (vgl. DIHK 2023b).

wuchskräften zur Verfügung steht, die über eine entsprechende höherqualifizierende Fortbildung weiterentwickelt werden könnte.

Zurückgeführt werden diese Entwicklungen insbesondere auf eine mangelnde Attraktivität beruflicher Bildung für Bildungsnachfragende, insbesondere im Vergleich zur hochschulischen Bildung (vgl. u. a. Baethge/Wieck 2015, S. 5; Deutscher Bundestag 2019). Die Attraktivität eines Bildungsangebotes aus Sicht von Lernenden kann sich dabei aus ganz unterschiedlichen Faktoren ergeben. Werden diese systematisiert, so kann zum einen zwischen Faktoren, die sich aus der Bildungsphase selbst ergeben (z. B. Rahmenbedingungen der Lernprozesse), und solchen, die aus den mit einem Bildungsangebot verbundenen Zukunftsperspektiven (z. B. Verwertungsmöglichkeiten von Bildungsabschlüssen) erwachsen, unterschieden werden (vgl. Heublein et al. 2018, S. 3). Zum anderen kann zwischen extrinsischen (z. B. Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsperspektiven, Sozialprestige von Bildungsabschlüssen) und intrinsischen Faktoren (wie bspw. persönliche Interessen und Neigungen) differenziert werden (vgl. Wissenschaftsrat 2014, S. 53; Mischler 2017, S. 58; Wiesner 2017, S. 269).

Bezüglich der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsaussichten verweisen die soeben dargestellten statistischen Daten für Absolvent*innen der HQBB grundsätzlich auf recht positive Zukunftsperspektiven. Wie verschiedene Studien zeigen, ist diese höherqualifizierende Berufsbildung unter jungen Erwachsenen jedoch kaum bekannt (vgl. u. a. Born/Pollmer 2016, S. 99; Schneider et al. 2017, S. 25; Mottweiler 2018), sodass der berufliche Bildungsweg im Vergleich zum hochschulischen Bildungsweg häufig als „berufliche Sackgasse“ (Tillmann et al. 2015, S. 103) wahrgenommen wird. Um daher u. a. mehr Transparenz über die Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb der beruflichen Bildung zu schaffen und die Gleichwertigkeit zur hochschulischen Bildung hervorzuheben, wurden jüngst mit der Novelle des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) zum 1. Januar 2020 die drei aufeinander aufbauenden Fortbildungsstufen der höherqualifizierenden Berufsbildung gesetzlich verankert und neue Abschlussbezeichnungen („Geprüfte*r Berufsspezialist*in“, „Bachelor Professional“, „Master Professional“) für eben diese ermöglicht (vgl. Deutscher Bundestag 2019, S. 2; BMBF 2021, S. 22; BMAS/BMBF 2021, S. 45 f.). Inwieweit es dadurch allerdings tatsächlich zu einer Attraktivitätssteigerung und letztendlich zu einer Expansion der Teilnehmendenzahlen in der HQBB kommen wird, kann derzeit noch nicht abschließend beantwortet werden. So ist es ein noch andauernder Prozess, die neuen Abschlussbezeichnungen in die Fortbildungsordnungen aufzunehmen und das nun gesetzlich verankerte dreistufige Fortbildungskonzept in die Breite zu tragen (vgl. u. a. Mottweiler et al. sowie Peitz et al. in diesem Band).

Vor diesem Hintergrund geht ein von der Hans-Böckler-Stiftung gefördertes Forschungsprojekt an der FernUniversität in Hagen den Fragen nach, wie Akteure und Akteurinnen der beruflichen Bildung die derzeitigen institutionellen und curricularen Strukturen der HQBB einschätzen und inwieweit sie für eben diese Strukturen Weiterentwicklungsbedarfe sehen (insbesondere auch im Sinne einer Attraktivitätssteigerung für potenzielle Teilnehmende). Erste Befunde aus diesem Forschungsprojekt (Projektlaufzeit 03/2023 bis 12/2025) werden im vorliegenden Beitrag vorgestellt. Dazu

wird im nachfolgenden Kapitel 2 zunächst das Forschungsdesign sowie theoretische Bezüge erläutert und im anschließenden Kapitel 3 die ersten Befunde präsentiert. Der Beitrag endet in Kapitel 4 mit einem zusammenfassenden Fazit.

2 Forschungsdesign und theoretische Bezüge

Zur Beantwortung der eingangs formulierten Forschungsfragen wurden u. a. leitfadengestützte, offene Experteninterviews eingesetzt, um auf diese Weise das komplexe Erfahrungswissen zentraler Akteure und Akteurinnen der beruflichen Bildung zu rekonstruieren und deren Einschätzungen zur zukunftsorientierten Gestaltung der höherqualifizierenden Berufsbildung herauszuarbeiten. Für derartige Untersuchungsanliegen sind leitfadengestützte, offene Experteninterviews ein in der Bildungsforschung etabliertes Erhebungsinstrument (vgl. u. a. Friebertshäuser/Langer 2013, S. 438; Meuser/Nagel 2013, S. 457).

Seit Projektbeginn im März 2023 wurden bislang 40 Expert*innen (Stand: März 2025) mittels dieser Methode interviewt; darunter elf Vertreter*innen von Unternehmen (Personalverantwortliche auf operativer und strategischer Ebene), fünf Repräsentant*innen von Arbeitnehmervertretungen (Betriebsräte und Gewerkschaftsfunktionäre), zwölf Vertreter*innen der zuständigen Stellen (Industrie- und Handelskammern sowie Handwerkskammern) sowie zwölf Vertreter*innen von in die HQBB involvierten Bildungseinrichtungen. Die Auswahl dieser Interviewpartner*innen orientierte sich am Expertenverständnis von Meuser/Nagel (1991), wonach Personen als Expert*innen gelten, die „selbst Teil des Handlungsfeldes sind, das den Forschungsgegenstand ausmacht“ (vgl. ebd., S. 443). Ebenso folgte auch die konkrete Durchführung der Interviews den methodischen Empfehlungen von Meuser/Nagel (1991).

Ergänzend zu diesen Experteninterviews wurden seit Projektbeginn bislang vier problemzentrierte Interviews mit Teilnehmenden und Absolvent*innen der HQBB geführt. Im Mittelpunkt stand hierbei die Frage, wie aus Sicht von Teilnehmenden die Qualität und Attraktivität der HQBB gesteigert werden könnte. Methodisch stützte sich die Durchführung dieser problemzentrierten Interviews auf die Ausführungen von Witzel (1982; 1985; 2000).

Alle Interviews wurden digital per Videokonferenzsystem durchgeführt und unter Berücksichtigung des Datenschutzes und Einverständnisses der Teilnehmenden digital aufgezeichnet (reine Audioaufnahmen).

In theoretischer Hinsicht wurde für die Erstellung der Interviewleitfäden sowohl für die Experteninterviews als auch für die problemzentrierten Interviews insbesondere auf das Curriculum-Modell der Erziehungswissenschaftler Merzens/Strittmatter (1975) zurückgegriffen. Diesem Modell liegt ein recht weit gefasster Curriculum-Begriff zugrunde, der nicht nur die Lernziele und -inhalte, sondern auch die Lernorganisation sowie -evaluation umfasst (vgl. Merzens/Strittmatter 1975; Elbers 1975). Diese vier Elemente eines Curriculums stehen laut Merzens/Strittmatter in einem interdependenten Verhältnis zueinander; sie beeinflussen sich also wechselseitig. Ferner gehen die Auto-

ren in ihrem Modell auf die Wechselbeziehungen zwischen einem Curriculum und externen Variablen ein. Hier benennen Merzens/Strittmatter (1975) insbesondere die subjektiven Bedingungen und Bedürfnisse der Individuen, die Bedürfnisse der Gesellschaft, kulturimmanente Wertsysteme sowie rechtliche und administrative Rahmenbedingungen, die Einfluss auf die Ausgestaltung der curricularen Elemente haben. Auf diese Weise ermöglicht das Modell eine systematische Analyse von Bildungsformaten und deren Entstehungshintergründen.

Die systematische Auswertung der vollständig transkribierten Interviews erfolgte schließlich mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Dabei kam eine Kombination deduktiver und induktiver Verfahrensweisen zum Einsatz. Das heißt, mithilfe der von Mayring (2015) beschriebenen Analysetechnik der inhaltlichen Strukturierung wurden zunächst anhand von zuvor aus dem bisherigen Forschungsstand respektive dem Curriculum-Modell von Merzens/Strittmatter (1975) und den leitenden Forschungsfragen abgeleiteten Ordnungskriterien gezielt Inhalte aus dem Datenmaterial herausgefiltert. Ergänzend wurden über die von Mayring (2015) beschriebene Analysetechnik der induktiven Kategorienbildung auch unerwartete Themenaspekte sowie individuelle Deutungsmuster der Befragten berücksichtigt. Zur Unterstützung dieses Analyseprozesses wurde die Software MAXQDA eingesetzt.

Die Untersuchung konzentriert sich dabei auf Fortbildungsberufe der nach BBiG/HwO geregelten höherqualifizierenden Berufsbildung. Ferner wurden drei verschiedene Berufsgruppen gem. Klassifikation der Berufe 2010 (überarbeitete Fassung 2020) ausgewählt, um auf diese Weise sowohl berufsgruppenspezifische Unterschiede berücksichtigen als auch berufsgruppenübergreifende Gestaltungsperspektiven erarbeiten zu können. Die Auswahl der Berufsgruppen erfolgte gezielt vor dem Hintergrund ihrer Spezifität. So repräsentiert die Berufsgruppe „82 Nichtmedizinische Gesundheits-, Körperpflege- und Wellnessberufe, Medizintechnik“ Fortbildungsberufe (z. B. Hörakustikermeister*in, Orthopädietechnikermeister*in, Augenoptikermeister*in), die mehrheitlich in einem relativ spezifischen Branchenspektrum vorzufinden sind. Demgegenüber können die Fortbildungsberufe der Berufsgruppe „71 Berufe in Unternehmensführung und -organisation“ (bspw. Betriebswirt*in, Fremdsprachenkorrespondent*in und Personaldienstleistungsfachwirt*in) eher als Querschnittsberufe betrachtet werden, die prinzipiell in allen Branchen angetroffen werden können und somit eine geringe Branchenspezifität aufweisen. Eine Zwischenposition nehmen in dieser Hinsicht die nach BBiG/HwO geregelten Fortbildungsberufe der Gruppe „26 Mechatronik-, Energie-, Elektroberufe“ ein (z. B. Industriemeister*in [Mechatronik/Elektrotechnik], Elektrotechnikermeister*in und Prozessmanager*in [Elektrotechnik/Mikrotechnologie]). Das heißt, sie sind als nicht so branchenspezifisch zu betrachten wie die Berufe der Gruppe 82, sie weisen zugleich aber auch nicht eine so große Branchenunabhängigkeit auf wie die Berufe der Gruppe 71.

Tabelle 1: Übersicht zu den untersuchten Berufsgruppen (Quelle: Eigene Darstellung)

Berufe mit hoher Branchenspezifität	Berufe mit mittlerer Branchenspezifität	Berufe mit geringer Branchenspezifität
Berufsgruppe „82 Nichtmedizinische Gesundheits-, Körperpflege- und Wellnessberufe, Medizintechnik“	Berufsgruppe „26 Mechatronik, Energie-, Elektroberufe“	Berufsgruppe „71 Berufe in Unternehmensführung und -organisation“
z. B. Hörakustikermeister*in, Orthopädietechnikermeister*in, Augenoptikermeister*in	z. B. Industriemeister*in (Mechatronik/Elektrotechnik) und Elektrotechnikermeister*in	z. B. Betriebswirt*in, Fremdsprachenkorrespondent*in und Personaldienstleistungsfachwirt*in

3 Perspektiven für die Weiterentwicklung der höherqualifizierenden Berufsbildung – Erste Befunde

Im Folgenden werden erste Befunde der bislang geführten und ausgewerteten qualitativen Interviews vorgestellt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die systematische Auswertung der Interviews noch nicht vollständig abgeschlossen ist (Stand: März 2025). Bei den präsentierten Befunden handelt es sich also um erste Eindrücke hinsichtlich der Einschätzungen der Befragten zu den institutionellen und curricularen Strukturen der höherqualifizierenden Berufsbildung sowie zu diesbezüglichen Weiterentwicklungsbedarfen. Diese werden nachfolgend entlang einer aus dem Curriculum-Modell von Merckens/Strittmatter (1975) hergeleiteten Systematik dargestellt. Entsprechend werden zunächst die Einschätzungen der Befragten zu den Zugangsbedingungen ausgeführt. Es folgen die Befunde zu den Lernzielen und -inhalten sowie zur Lernorganisation und -evaluation.

Zugangsbedingungen

Der Zugang für potenzielle Teilnehmende der HQBB setzt für Fortbildungen der ersten und zweiten Stufe (Berufsspezialist*in und Bachelor Professional) grundsätzlich den Abschluss eines anerkannten Ausbildungsberufes voraus. Für eine Aufstiegsfortbildung der dritten Stufe (Master Professional) ist i. d. R. ergänzend noch ein Abschluss der vorangegangenen zweiten Fortbildungsstufe erforderlich (vgl. §§ 53b-d BBiG).

Traditionell sehen Fortbildungsordnungen als Voraussetzung für die Zulassung zu einer nach BBiG/HwO geregelten Fortbildungsprüfung ferner ein gewisses Mindestmaß an einschlägiger Berufspraxis vor. Dieser Umfang ist in den letzten Jahrzehnten durch die Gesetz-/Verordnungsgeber allerdings deutlich gesenkt worden. In zahlreichen Fortbildungsberufen der untersuchten Berufsgruppen sogar auf null Monate,

sofern eine einschlägige, anerkannte, mindestens dreijährige Berufsausbildung vorliegt (vgl. u. a. § 49 HwO).³

Dieser Entwicklung steht die Mehrzahl der befragten Expert*innen ambivalent gegenüber. Einerseits wird diese begrüßt, um bspw. mit dem Hochschulsystem konkurrenzfähig zu sein, in welches gerade Leistungsstärkere mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung alternativ unmittelbar nach Ausbildungsabschluss einmünden könnten. Andererseits wird aber auch gesehen, dass solchen Teilnehmenden, die unmittelbar nach Ausbildungsabschluss in eine Aufstiegsfortbildung einmünden, gewisse Erfahrungswerte fehlen, die bei früheren Teilnehmendengenerationen vorausgesetzt werden konnten.

So schildert ein*e Experte/-in:

„Wenn Sie sich die Meisterqualifikation angucken und dann geht es ja bei der Meisterqualifikation nicht darum, der bessere Geselle zu sein, sondern es geht ja darum, das Rüstzeug zu haben, um die Verantwortung, die betriebliche Verantwortung zu übernehmen. Und Verantwortung bedeutet, dass ich für das einstehe, was ich und in meinem Umfeld gemacht wird. Und die Verantwortung definiere ich immer in drei Richtungen. Das eine ist eben die Verantwortung meinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gegenüber, die Verantwortung eben für die wirtschaftliche Existenz des Betriebes und auch die Verantwortung eben gegenüber den Kundinnen und Kunden. Und wenn Sie sich jetzt diese Führungsverantwortung gegenüber diesen Mitarbeitern angucken und dann ist das etwas anderes, ob ich ja, jetzt lediglich irgendwie ein Berufsausbildungssystem auswendig lerne oder ob ich wirklich verstehe, dass ich, wenn ich Menschen führe, für diese Menschen eben auch wirklich Verantwortung trage. Und da meine ich, dass man diese, [...] da ist, aus meiner Sicht, der Auszubildende noch nicht in der Lage, das in der erforderlichen Form zu überblicken. Ich halte überhaupt nichts davon, dass man alte Hürden wieder aufbaut, weil das wird ja oft beweint, dass man eben keine praktische Erfahrung mehr haben muss, dass man direkt schon nach der Gesellenprüfung die Meisterprüfung machen kann. Nicht ... früher war bestimmt nicht alles besser, früher war alles anders, aber bestimmt nicht alles besser [...].“ (EI-BE1, Abs. 10)

Wenngleich auch berichtet wurde, dass unter den Fortbildungsprüfungskandidat*innen nach wie vor die gesamte Altersspanne zu finden sei und es auch noch Personen gibt, die sich nach mehreren Jahren Berufserfahrung dazu entscheiden, eine Aufstiegsfortbildung zu absolvieren.

Zudem zeigten sich in den Interviews Unterschiede zwischen den eher kaufmännischen Fortbildungsberufen auf der einen Seite und den eher handwerklichen sowie gewerblich-technischen Fortbildungsberufen auf der anderen Seite. So wird in den kaufmännischen Berufen häufiger beobachtet, dass Teilnehmende unmittelbar nach Ausbildungsabschluss in eine Aufstiegsfortbildung einmünden als in den gewerblich-technischen oder handwerklichen Berufen. Gerade in den kaufmännischen Berufen wird dies aber auch als weniger problematisch angesehen, da: „*Rechnungswesen, Recht*

3 Auf die verschiedenen Sonderregelungen bezüglich des formalen Zugangs zur HQBB wird aufgrund ihrer Komplexität an dieser Stelle nicht näher eingegangen. Es sei aber darauf verwiesen, dass es solche gibt und insbesondere auch eine langjährige einschlägige Berufstätigkeit Zugangsmöglichkeiten eröffnet, die aufgrund des Fehlens bspw. einer einschlägigen, anerkannten Berufsausbildung sonst nicht bestünden.

und Steuern sind Themen im ersten Prüfungsteil in der Regel. Die sind unabhängig von Arbeitserfahrung, die kann ich mir jetzt schon mal aneignen.“ (EI-ZS22, Abs. 12) Bei den handwerklichen und gewerblich-technischen Berufen sei hingegen mehr „praktische Lebens- und Arbeitserfahrung“ (EI-ZS22, Abs. 12) erforderlich. In der Summe sahen die Befragten aber keinen dringenden Bedarf, an diesen formalen Zugangsregelungen etwas zu ändern.

Ähnliches gilt für den Besuch eines theoretisch ausgerichteten Prüfungsvorbereitungskurses, der den aktuellen Regelungen nach für die Zulassung zu einer nach BBiG/HwO geregelten Fortbildungsprüfung nicht verpflichtend ist. Die Absolvierung eines solchen Kurses wird zwar von der Mehrzahl der Befragten für sinnvoll erachtet, dennoch würden sie auch hier an den bestehenden Regelungen tendenziell festhalten. Begründet wird dies insbesondere damit, dass die Mehrzahl der Prüfungsteilnehmenden i. d. R. ohnehin vorher einen entsprechenden Prüfungsvorbereitungskurs besuche. Dies bestätigen auch die Zahlen der regelmäßigen DIHK-Erfolgsstudie Weiterbildung, einer standardisierten Umfrage der Deutschen Industrie- und Handelskammer (DIHK) unter Aufstiegsfortbildungsabsolvent*innen (vgl. DIHK 2014; 2023a).

Die Kosten für die Teilnahme an prüfungsvorbereitenden Kursen (als ein weiterer Aspekt der Zugangsbedingungen) variieren stark und können sich zusammen mit den Prüfungsgebühren auf bis zu 17.000 Euro und mehr belaufen. Zum Großteil sind diese Kosten grundsätzlich von den Fortbildungsteilnehmenden selbst zu tragen; wenngleich es im Sample auch Unternehmen gibt, die ihren Mitarbeiter*innen entsprechende finanzielle Unterstützung bieten und die Kosten teilweise oder ganz übernehmen. Die Teilnehmenden selbst können je nach persönlichen Voraussetzungen und individueller Lebenslage ferner finanzielle Unterstützung im Rahmen des Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetzes (AFBG) erhalten. Dieses ermöglicht eine individuelle und altersunabhängige Förderung für die Absolvierung einer beruflichen Aufstiegsfortbildung in Form von Darlehen und Zuschüssen, wobei Förderleistungen zum Lebensunterhalt einkommens- und vermögensabhängig vollständig als Zuschuss und Leistungen zur Deckung der Lehrgangs- und Prüfungsgebühren einkommens- und vermögensunabhängig zur Hälfte als Zuschuss und zur anderen Hälfte als Darlehen gezahlt werden (vgl. AFBG). Darüber hinaus gewähren gegenwärtig zahlreiche Bundesländer erfolgreichen Absolvent*innen der höherqualifizierenden Berufsbildung sogenannte Meisterboni/Meistergründungsprämien von teilweise mehreren Tausend Euro.

Vor diesem Hintergrund sieht die überwiegende Mehrzahl der befragten Vertreter*innen der Unternehmen, Bildungseinrichtungen und zuständigen Stellen prinzipiell keine Weiterentwicklungsnotwendigkeiten hinsichtlich der Finanzierung der höherqualifizierenden Berufsbildung. Für die bislang befragten Teilnehmenden war die Finanzierungsfrage hingegen schon zentraler und eine Hürde, die es zum einen aufgrund des bürokratischen Aufwandes eines Förderantrages gemäß AFBG und zum anderen aber auch aufgrund der eigenen Scheu, einen Kredit aufnehmen zu müssen, erst einmal zu überwinden galt. Kritik an dem „bürokratischen Wahnsinn“ (EI-BE23, Abs. 35) und den damit verbundenen teilweise sehr langen Bearbeitungszeiten von Förderanträgen im Rahmen des AFBG gab es bei aller Zufriedenheit mit der grundsätz-

lichen Höhe des Aufstiegs-BAföG allerdings auch von Seiten der anderen Befragten-
gruppen. Hier wurde daher sowohl von Teilnehmenden als auch von institutionellen
Akteuren und Akteurinnen der Wunsch nach Bürokratieabbau geäußert.

Der Option, die Absolvierung von Prüfungsvorbereitungskursen im Bereich der
HQBB für die Teilnehmenden grundsätzlich kostenlos anzubieten, stehen einige der
befragten Expert*innen skeptisch gegenüber. Hier werden bspw. Mitnahmeeffekte be-
fürchtet bzw. eine geringere Ernsthaftigkeit, mit der eine Aufstiegsfortbildung aufge-
nommen werden würde, sodass die derzeit sehr niedrigen Abbrecherzahlen steigen und
die Erfolgsquoten sinken könnten. So wurde auch von einem/einer Unternehmensver-
treter*in berichtet, dass es in seiner/ihrer Region ein Angebot eines Berufskollegs gäbe,
welches den Teilnehmenden den kostenlosen Besuch eines Prüfungsvorbereitungskur-
ses im Bereich der HQBB ermöglicht. Dieses Angebot würde vom Berufskolleg unter
den Auszubildenden auch sehr stark beworben, sodass sich zahlreiche Kandidat*innen
dafür interessieren und dafür anmelden würden, es zugleich aber auch eine hohe Abbre-
cherquote gäbe.

Auf der anderen Seite gibt es aber auch Befragte, die einer solchen Option positiv
gegenüberstehen, da sie sich dadurch zum einen eine größere soziale Ausgewogenheit
unter den Teilnehmenden erhoffen und zum anderen dies auch im Sinne der Gleich-
wertigkeit mit dem Hochschulsystem für gerechtfertigt halten; schließlich werde die
Hochschulbildung auch nicht über Teilnehmendengebühren finanziert, sondern vom
Staat.

Lernziele

Hinsichtlich der Lernziele ist die Mehrzahl der bislang angebotenen beruflichen Auf-
stiegsfortbildungen nach Wahrnehmung der Mehrheit der befragten institutionellen
Akteure und Akteurinnen vor allem auf ein Kompetenzniveau der zweiten Fortbil-
dungsstufe (Meister*in/Fachwirt*in/Bachelor Professional/DQR-Stufe 6) ausgerich-
tet. Diese seien zudem, ähnlich wie die wenigen Fortbildungsangebote auf der dritten
Fortbildungsstufe (Master Professional/DQR-Stufe 7), sehr stark auf Führungslauf-
bahnen bzw. auf das Führen eines eigenen Unternehmens ausgerichtet. Im Bereich
der Mechatronik-, Energie- und Elektroberufe sowie der nichtmedizinischen Gesund-
heitsberufe wird der Stellenwert dieser Aufstiegsfortbildungen der zweiten Stufe res-
pektive des Meistertitels nach wie vor auch als hoch eingestuft bzw. wurde von einem
entsprechenden betrieblichen Fachkräftebedarf sowie konstant hohen Teilnehmen-
denzahlen in den Prüfungsvorbereitungskursen berichtet. Wie die nachfolgenden bei-
den Interviewzitate beispielhaft deutlich machen, spielen dabei aber auch gesetzliche
Vorgaben eine Rolle, die eine entsprechende Qualifikation respektive den Meistertitel
für die Ausübung bestimmter beruflicher Tätigkeiten zur Voraussetzung machen.

„Wir haben ja ein System, das, also wir haben ja, wenn Sie so wollen, in den Gesundheits-
handwerken einen gelenkten Markt, ja. In diesem System ist nach wie vor die Meisterqualifi-
kation die Grundlage, um sich in diesem System eben selbstständig zu machen und mit den
Kostenträgern, eben diese individuellen Hilfsmittel abzurechnen.“ (EI-BE1, Abs. 4)

„Also jetzt gerade im Elektrobereich ist es oft so, dass einfach die, die da keine gesetzliche Erlaubnis haben, den Schaltschrank aufzumachen, da was drin zu machen; aus gutem Grund. Das heißt, ein reiner Elektroingenieur kann die Tätigkeit eines Elektroniklers gar nicht machen, weder inhaltlich noch formal.“ (EI-U12, Abs. 51)

Ergänzend zu diesem Fachkräftebedarf auf DQR-Stufe 6 äußerten die befragten Unternehmensvertreter*innen vor allem im Bereich der Mechatronik-, Energie- und Elektroberufe darüber hinaus einen wachsenden Fachkräftebedarf für Spezialistentätigkeiten, den sie durch die aktuell angebotenen Aufstiegsfortbildungen nicht in ausreichendem Maße abgedeckt sehen. Entsprechend wird insbesondere für die erste und dritte Fortbildungsstufe (Berufsspezialist*in und Master Professional bzw. DQR-Stufen 5 und 7) ein Bedarf an neuen/weiteren beruflichen Aufstiegsfortbildungen gesehen, die auf die Ausbildung von Fachexpertise ausgerichtet sein sollten und bspw. Absolvent*innen auf der DQR-Stufe 7 dazu befähigen, technisch komplexe Prozesse planen und betreuen zu können; wobei der Bedarf an Fachkräften auf der Berufsspezialisten-Ebene deutlich größer und relevanter sei als auf der Master-Professional-Ebene.

In einem solchen Ausbau an Fortbildungsberufen auf der zweiten und dritten Fortbildungsstufe werden insbesondere im Bereich der Mechatronik-, Energie- und Elektroberufe neben der Deckung des benötigten Fachkräftebedarfs darüber hinaus die Chancen gesehen, a) stärker zwischen Fach- und Führungslaufbahnen differenzieren zu können und b) eine kontinuierliche Fortentwicklung zu ermöglichen, indem zum einen dem Bachelor Professional eine Fortbildung zum/zur Berufsspezialist*in vorgelegt werden kann und zum anderen die Möglichkeit besteht, nach dem Bachelor Professional noch einen Master Professional anzuschließen. Dies sei gerade deshalb sinnvoll, da nach Wahrnehmung der Mehrzahl der befragten institutionellen Akteure und Akteurinnen die Absolvierung einer beruflichen Aufstiegsfortbildung insbesondere bei Leistungsstärkeren zunehmend früher im Lebenslauf erfolge bzw. unmittelbar nach Ausbildungsabschluss. Dadurch stehen die Unternehmen vor der Herausforderung, dass Mitarbeiter*innen quasi schon mit Anfang zwanzig bereits über einen Abschluss der DQR-Stufe 6 verfügen und sich über den beruflichen Bildungsweg kaum noch Weiterentwicklungsmöglichkeiten bieten. Vor allem in Großunternehmen kommt des Weiteren hinzu, dass durch einen Ausbau an Fortbildungsberufen auf den DQR-Stufen 5 und 7 der Vielzahl an Fortbildungswilligen unterschiedliche Optionen geboten werden könnten. Denn insbesondere größere Unternehmen scheinen grundsätzlich keinen Mangel an Fortbildungsabsolvent*innen bzw. an Kandidat*innen für eine berufliche Aufstiegsfortbildung zu haben, eher im Gegenteil. Dies hängt möglicherweise damit zusammen, dass größere Unternehmen auch im Bereich der dualen Berufsausbildung i. d. R. nach wie vor noch ausreichend Bewerber*innen haben und dort eine „Bestenauswahl“ vornehmen können, die dann auch entsprechende Karrierevorstellungen haben. So schildert ein*e Vertreter*in eines Großunternehmens:

„Also wir haben tatsächlich, wir bekommen, einfach mal um die Größenordnung zu nennen, wir bekommen pro Jahr 2000 Bewerbungen auf unter 100 Ausbildungsplätze. [...] Also wir können da nicht jammern, wir bekommen die Bewerbungen nach wie vor. Und mein Eindruck, ohne dass ich Daten habe, ist, dass wir tatsächlich tendenziell zu viele in

der beruflichen Aufstiegsfortbildung haben. Also sprich: Die, die wir ausbilden, die auch häufig, wir rekrutieren natürlich, wir wählen aus einem großen Potenzial aus, wir haben sehr viele Abiturienten in unseren, auch in den BBiG-Berufen, und davon gehen viele in eine Fortbildung nach der Ausbildung und so viele entsprechende Stellen haben wir dann auch nicht. Also es ist tendenziell, aber ich habe dazu keine Statistik und wäre auch schwer, die zu, zu erreichen. Aber tendenziell habe ich eher das Gefühl, dass mehr eine Aufstiegsfortbildung machen als wir benötigen.“ (EI-U12, Abs. 15)

Bei der Berufsgruppe der nichtmedizinischen Gesundheitsberufe wurde in einem Ausbau an Fortbildungen auf der ersten und dritten Fortbildungsstufe (Berufsspezialist*in und Master Professional) hingegen vereinzelt die Sorge eines „künstlich erzeugten“ Fachkräftemangels gesehen, da dies ggf. zur Folge haben könnte, dass durch den Gesetzgeber/die Krankenkassen ein Master Professional für bestimmte Tätigkeiten vorausgesetzt wird, die heute noch ein Bachelor Professional durchführen darf.

Für die Berufsgruppe im Bereich der Unternehmensführung und -organisation zeigt sich wiederum ein eher gemischtes Bild. Insgesamt scheinen diese kaufmännischen Berufe sehr viel stärker als die anderen beiden Berufsgruppen von einer Konkurrenz mit hochschulischen Bildungsabschlüssen sowie betriebsinternen Personalentwicklungsmaßnahmen betroffen zu sein, sodass sie vor allem in größeren Unternehmen eher von geringerer Bedeutung zu sein scheinen. Entsprechend berichteten auch einzelne Vertreter*innen von Bildungseinrichtungen und zuständigen Stellen in den kaufmännischen Berufen von stagnierenden oder gar rückläufigen Teilnehmendenzahlen. Dies scheint aber vor allem auf die eher generalistisch angelegten Aufstiegsfortbildungen bspw. zum/zur Wirtschafts- oder Industriefachwirt*in sowie zum/zur Betriebswirt*in zuzutreffen. So schildert ein*e Vertreter*in eines Großunternehmens:

„Also ich habe den Eindruck, ob jemand einen Fachwirt hat oder nicht, interessiert bei uns niemanden. Also das war das, was immer in den Umfragen rauskam, dass das ein Abschluss ist, der genauso aufwendig ist wie jeder andere Abschluss, den man in der Abendschule macht, aber der nicht dazu führt, dass man in irgendeiner Form, dass es eine Tür öffnet, dass das irgendwie eine Gehaltsstufe mehr bringt oder irgendwas.“ (EI-U12, Abs. 79)

Einzelne Befragte gehen daher für diese eher generalistisch angelegten kaufmännischen Fortbildungsberufe davon aus, dass diese in Zukunft weiter an Bedeutung verlieren werden, wenn es nicht geschafft wird, deren Attraktivität wieder zu stärken.

Die stärker spezialisierend angelegten Fortbildungen bspw. zum/zur Personalfachkaufmann/-frau scheinen von der Konkurrenz mit dem Hochschulsystem oder betriebsinternen und -spezifischen Maßnahmen hingegen weniger betroffen und wurden von einigen Unternehmensvertreter*innen als weiterhin bedeutsam eingestuft. Diesbezüglich wurde von einigen eher mittelständischen Unternehmen auch ein entsprechender Fachkräftemangel berichtet. Diese Unternehmen standen daher auch dem Ausbau an Fortbildungsberufen auf der Berufsspezialisten-Ebene positiv gegenüber.

Zugleich wurde von einigen befragten Expert*innen aber auch berichtet, dass sie bei potenziellen Teilnehmenden insbesondere ein Interesse an den eher generalistisch ausgelegten Aufstiegsfortbildungen wahrnehmen und ein geringeres an den stärker

spezialisierenden. Zudem äußerte ein*e Experte/-in die Vermutung, dass die Berufsspezialisten-Qualifikation bei potenziellen Teilnehmenden evtl. auch deshalb auf wenig Interesse stoßen könnte, „weil es den Leuten glaube ich zu lange dauert in Summe“ (EI-BE25, Abs. 36) und sich die Frage stellt, warum erst eine Berufsspezialisten-Qualifikation absolviert werden soll, wenn der Zugang zum Bachelor Professional i. d. R. auch ohne diese Vorstufe möglich ist.

Die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung befragten Teilnehmenden/Absolvent*innen zeigten sich an eher spezialisierenden Aufstiegsfortbildungen nicht ganz uninteressiert; auch wenn sie selbst zum Teil eher generalistisch angelegte Fortbildungen der DQR-Stufe 6 absolviert haben. Ein*e Absolvent*in äußerte die Vermutung, dass er/sie durch eine solche spezialisierende Fortbildung evtl. konkreter auf seine/ihre heutige berufliche Tätigkeit vorbereitet worden wäre.

Neben der Entwicklung neuer, stärker auf die Fachexpertise und weniger auf Führungskompetenzen ausgerichteter Fortbildungsberufe wurde von den befragten Expert*innen ferner die Weiterentwicklungsoption ins Spiel gebracht, Fortbildungsberufe vermehrt mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen auszustatten.

Mit Blick auf die Ordnungsarbeit wird insbesondere von den befragten Vertreter*innen der Bildungseinrichtungen, aber auch von einigen der zuständigen Stellen ferner Weiterentwicklungsbedarf im Hinblick auf die Geschwindigkeit gesehen, mit der die Fortbildungsverordnungen sowie die mit diesen korrespondierenden Rahmenpläne aktualisiert werden. Hier wurde daher mehrfach der Wunsch geäußert, sowohl die Fortbildungsordnungen als auch die Rahmenpläne regelmäßiger und schneller zu aktualisieren. Beziehungsweise müsse da mehr „Adrenalin ins System“ (EI-ZS22, Abs. 28), wie sich ein*e Vertreter*in einer zuständigen Stelle äußerte. Nach Ansichten mehrerer Befragter zielen einige der Fortbildungsverordnungen gegenwärtig auf Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in der beruflichen Praxis nicht mehr von Relevanz seien, wohingegen neuere Entwicklungen und Innovationen noch nicht Bestandteil der Fortbildungsordnungen seien. So schildert ein*e Vertreter*in einer Bildungseinrichtung: „[...] wo es schon so ein bisschen frevelhaft ist, wie weit wir hinterherhinken, was noch in der Prüfungsverordnung steht, was aber in der Praxis überhaupt völlig antiquiert ist.“ (EI-BE23, Abs. 75) Dies sehen mehrere Befragte auch als ein Attraktivitätsproblem der beruflichen Bildung und als einen Nachteil gegenüber dem Hochschulsystem, in dem aktuelle Entwicklungen und Innovationen tendenziell sehr viel schneller Eingang in die Lehre fänden. Als ein Lösungsansatz für mehr Aktualität wurde daher von einem/einer Vertreter*in einer zuständigen Stelle auf die Systemakkreditierungen im Hochschulsystem verwiesen:

„Hochschulen haben die Möglichkeit – ich mache das mal jetzt im Vergleich, dann kann man es ganz gut sehen – Hochschulen haben ja immer den Vorteil, wenn sie einmal akkreditiert, systemakkreditiert sind, können sie relativ schnell neue Studiengänge mit verheißungsvollen Namen auf den Markt werfen. Das ist cool, das ist attraktiv, da bewegt sich was, das ist dynamisch und für viele junge Menschen auch interessant. [...] Das ist bei uns nicht so in der höheren Berufsbildung. Wir arbeiten mit Verordnungen, die zwar bundeseinheitlich sind, einheitliche Prüfungstage, das ist ja auch toll, ist eine gleichbleibende Qualität, die allerdings sehr, sehr starr ist. Sie ist zwar sehr offen gestaltet, das heißt, es

werden große Themenblöcke genannt, die sehr, sehr weit auslegbar sind, aber letzten Endes, das Produkt, so wie es am Markt erscheint, hat sich nicht, seit langem nicht verändert. Also unsere Verordnungen sind gerne mal 10,12 und noch älter, sie sind noch älter. Und jetzt ist natürlich die Frage für die Attraktivität, was macht ein Produkt attraktiv? Das ist ja das, wenn es regelmäßig erneuert wird, wenn etwas Neues reinkommt an Thema. Da haben wir auch die Möglichkeiten dazu, aber dass das mal in der Öffentlichkeit gesagt wird, dass da wieder was Neues drin ist oder so, das fehlt eben. Das ist auch ganz wichtig für die Attraktivität, dass sich da einfach etwas bewegt.“ (EI-ZS22, Abs. 28)

Wie aus diesem Interviewzitat aber auch hervorgeht, scheint eine solche Systemakkreditierung allerdings wenig kompatibel mit grundlegenden Strukturen der HQBB in Deutschland, wie dem Berufsprinzip (standardisierte Kompetenzbündel) sowie dem korporatistischen Prinzip (Einbindung der Sozialpartner) (vgl. hierzu auch die Ausführungen im einleitenden Editorial zu diesem Band). Gerade diese Kernmerkmale werden von anderen Befragten aber wiederum auch als eine Stärke der HQBB gesehen.

Lerninhalte

Bezüglich der Lerninhalte (die im vorangegangenen Abschnitt zu den Lernzielen teilweise auch schon mit angesprochen wurden) gibt es für die Mehrzahl der nach BBiG/HwO geregelten Aufstiegsfortbildungen Rahmenpläne für die theoretisch ausgerichteten Prüfungsvorbereitungskurse, bspw. von der DIHK, vom Zentralverband der Deutschen Elektro- und Informationstechnischen Handwerke (ZVEH) oder von der Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (ZWH). Für Anbieter der Prüfungsvorbereitungskurse sind diese Rahmenpläne jedoch nicht verpflichtend. Das heißt, die Bildungsanbieter können ihre Kurse im Bereich der beruflichen Aufstiegsfortbildung relativ frei gestalten (vgl. Neu 2022). Alle befragten Bildungseinrichtungen gaben allerdings an, sich bei der inhaltlichen Ausgestaltung ihrer Prüfungsvorbereitungskurse dennoch maßgeblich an den vorhandenen Rahmenplänen zu orientieren. Diese Lerninhalte werden dann teilweise um Inhalte zu aktuellen Entwicklungen, neuen Technologien, Innovationen etc. ergänzt, die die Bildungseinrichtungen durch die Rahmenpläne nicht ausreichend abgedeckt sehen.

Für die Nachfrageseite, insbesondere potenzielle Teilnehmende, ist nach außen hin allerdings nicht immer klar erkennbar, welche Lerninhalte von den Bildungsanbietern abgedeckt werden und welche nicht. Diese Intransparenz wurde von den bislang befragten Teilnehmenden und auch von einigen Unternehmensvertreter*innen als durchaus herausfordernd angesprochen, weil sich dadurch die Qualität der Kurse und auch die grundsätzliche Eignung eines Kurses für die eigenen Bedarfe schwerer einschätzen ließe. Anstelle einer gesetzlich verpflichtenden Vorgabe von Lerninhalten (als ein mögliches Instrument zur Schaffung von mehr Transparenz) wurde von einigen Befragten diesbezüglich allerdings ebenfalls eher eine Art Akkreditierungsverfahren analog zum Hochschulsystem als Weiterentwicklungsoption präferiert, um auf diese Weise einerseits eine einheitliche Qualität der Vorbereitungskurse zu gewährleisten und andererseits unterschiedliche inhaltliche Schwerpunktsetzungen der Bildungseinrichtungen offen zu lassen. Letzteres wird von einzelnen Befragten durchaus auch als Chance gesehen, um so auch unterschiedlichen Interessen der Teilnehmenden

und Unternehmen entsprechen zu können. Einige der befragten Bildungseinrichtungen lassen sich auch schon freiwillig bspw. durch Fachgesellschaften akkreditieren, um sich dadurch als Bildungsanbieter zu profilieren. Oder auch weil:

„Ich halte es aber auch für unser Lehrerkollegium für sehr sinnvoll, dass sie sich dann eben auch wirklich, auch im Zeitraum von fünf Jahren nochmal Gedanken machen, wie haben sich denn meine Lehrinhalte entwickelt? Stimmen meine Lehrinhalte mit den Prüfungsinhalten noch überein. Weil das sind ja alles so Sachen, wir sind alle nur Menschen und dann hat man ein Skript, was nicht mehr zur Präsentation passt, und dann hat man eine Präsentation, die im Prinzip nicht mehr zu den Prüfungsfragen der Prüfungskommission passt, [...], und das muss man ja dann eben aufeinander abstimmen.“ (EI-BE1, Abs. 16)

Ähnlich wie für die eher theoretisch ausgerichteten Prüfungsvorbereitungskurse gibt es auch für eine evtl. vorhandene berufliche Praxis (siehe hierzu auch die Ausführungen in den Abschnitten Zugangsbedingungen sowie Lernorganisation) im Bereich der beruflichen Aufstiegsfortbildung keine verpflichtenden Vorgaben hinsichtlich der Lerninhalte. Wie aus den Interviews hervorgeht, verfügt auch keines der befragten Unternehmen über einen in irgendeiner Form strukturierten (internen) Fortbildungsplan für Fortbildungsteilnehmende. Stattdessen ist es i. d. R. abhängig von Absprachen mit dem/der jeweils unmittelbaren Vorgesetzten, welches berufliche Aufgabenspektrum einem Fortbildungsteilnehmenden zugewiesen wird und inwieweit dies mit der angestrebten Aufstiegsfortbildung kompatibel ist. Die Vorteile eines inhaltlich strukturierenden betrieblichen Fortbildungsplanes insbesondere für die Lernenden, wie bspw. eine bessere Planbarkeit von Lernprozessen und verbesserte Möglichkeiten zum Erwerb einer umfassenden beruflichen Handlungsfähigkeit, werden zwar gesehen, aber mehrheitlich wird ein solcher betrieblicher Fortbildungsplan von den befragten Unternehmensvertreter*innen als wenig standardisierbar erachtet. Mit Blick auf eine innerbetriebliche Standardisierung wurde u. a. angeführt, dass Fortbildungsabsolvent*innen mehrheitlich betriebliche Positionen mit jeweils spezifischen Tätigkeitsprofilen besetzen, sodass deswegen eine Standardisierung wenig sinnvoll sei. Bezüglich einer überbetrieblichen Standardisierung wurde zudem geäußert, dass für diese jeweils spezifischen betrieblichen Positionen i. d. R. auch eine hohe Relevanz von Betriebsgeheimnissen bzw. -spezifika bestünde. Darüber hinaus wurde von mehreren befragten Expert*innen geschildert, dass in den Betrieben aufgrund von Digitalisierung, Automatisierung, Spezialisierung etc. teilweise auch nicht alle zu einem Fortbildungsberuf gehörenden Tätigkeiten tatsächlich auch stattfinden. Lediglich der/die Vertreter*in eines Großunternehmens, bei dem ein größerer Bedarf an Mitarbeiter*innen mit einem bestimmten Kompetenzprofil bzw. Fortbildungsberuf besteht, hielt eine innerbetriebliche Standardisierung für realisierbar und auch überlegenswert. Und auch einzelne der befragten Teilnehmenden/Absolvent*innen standen solchen strukturierten betrieblichen Fortbildungsplänen positiv gegenüber; wenngleich auch von diesen mit Blick auf den eigenen Arbeitgeber berichtet wurde, dass die tatsächliche Umsetzung eines solchen Fortbildungsplanes evtl. gar nicht so einfach sei.

Lernorganisation

Hinsichtlich der Lernorganisation ist an dieser Stelle noch einmal darauf hinzuweisen, dass weder der Besuch von Prüfungsvorbereitungskursen noch eine parallel dazu stattfindende Berufstätigkeit in den entsprechenden Ordnungsmitteln für die höherqualifizierende Berufsbildung vorgeschrieben ist (siehe Abschnitt Zugangsbedingungen). Gleichwohl wird die Dualität von Theorie und Praxis von den Befragten prinzipiell als elementar für die höhere Berufsbildung geschildert und als deren Stärke im Vergleich zur klassischen Hochschulbildung. Die berufsbezogene Verzahnung von praxisintegriertem Lernen im Betrieb mit theoretisch ausgerichtetem Lernen in einer Bildungseinrichtung steigert nach Ansichten aller Befragten den Lernerfolg und fördert den Erwerb einer umfassenden beruflichen Handlungsfähigkeit.

Um den berufsbegleitenden Besuch von Prüfungsvorbereitungskursen zu ermöglichen, bieten die befragten Bildungseinrichtungen teilweise unterschiedliche Kursvarianten an wie bspw. berufsbegleitend am Abend, berufsbegleitend am Wochenende oder berufsbegleitend in Form von Wochenblöcken. Zugleich werden aber auch Vollzeit-Varianten angeboten.

Die Unternehmen präferieren laut Auskunft der Befragten i. d. R. berufsbegleitende Varianten, um Mitarbeiter*innen im Unternehmen halten zu können und ggf. bereits betriebsspezifisch zu qualifizieren. Dafür gewähren sie ihren Mitarbeiter*innen mehrheitlich auch flexible Arbeitszeitmodelle und vereinzelt auch zeitliche Ressourcen bzw. Lernzeiten während der Arbeitszeit, sofern die Fortbildung aus betrieblicher Sicht als sinnvoll erachtet wird. Unter den bislang befragten Teilnehmenden/Absolvent*innen befanden sich auch ausschließlich Personen, die einen Prüfungsvorbereitungskurs berufsbegleitend besuchten bzw. besucht haben und dafür teilweise ihre Arbeitszeit reduziert haben. Auch laut DIHK-Erfolgsstudie Weiterbildung erfolgt die Teilnahme an Prüfungsvorbereitungskursen mehrheitlich berufsbegleitend und in Form von Teilzeitunterricht (vgl. DIHK 2023a).

Insgesamt nehmen die befragten institutionellen Akteure und Akteurinnen bei den Teilnehmenden derzeit allerdings eher einen starken Trend in Richtung Vollzeitkurse wahr, wie folgendes Interviewzitat beispielhaft zeigt:

„Ja, der Klassiker war ja früher: ‚Ich arbeite fünf Tage. Ab Freitagmittag besuche ich die Meisterschule und samstags und dann ist gut.‘ Das gibt es immer noch, aber wir nehmen schon eher, also die Vollzeitkurse sind tendenziell deutlich besser gebucht bei uns als die Teilzeitkurse.“ (EI-BE23, Abs. 14)

Vor diesem Hintergrund wird von einer Vielzahl der befragten Vertreter*innen der Bildungseinrichtungen und zuständigen Stellen im Bereich der Lernorganisation ein Weiterentwicklungsbedarf in der Hinsicht gesehen, flexiblere Bildungsangebote zu schaffen, die den Teilnehmenden eine gute Vereinbarkeit von Beruf, Familie und Fortbildung ermöglichen. Mehrfach wurde dabei auch auf das Hochschulsystem und die Konkurrenz mit eben diesem verwiesen, welches den Wahrnehmungen der Befragten nach in den letzten Jahren auch eine deutliche zeitliche und räumliche Flexibilisierung der Bildungsangebote erfahren habe.

Für die höhere Berufsbildung wurde von den Befragten vor allem eine Erhöhung des Anteils an Online-Lehre als eine Option zur zeitlichen und räumlichen Flexibilisierung benannt. Bislang wird mehrheitlich Präsenzlehre angeboten, die vereinzelt um Elemente der Online-Lehre ergänzt wird. Zugleich wurde aber auch von Erfahrungen (insbesondere aus Zeiten der Corona-Pandemie) berichtet, wonach Online-Lehre gerade bei der Vermittlung handwerklicher Fertigkeiten ihre Grenzen habe.

Da neben dem Trend zu Vollzeitkursen zugleich auch die Entwicklung beobachtet wird, dass der Umfang an Berufspraxis sinkt, den Fortbildungsprüfungskandidat*innen mitbringen (siehe hierzu Abschnitt Zugangsbedingungen), und es für eine evtl. vorhandene Berufspraxis keine Form der Standardisierung gibt (siehe hierzu Abschnitt Lerninhalte), scheint den Prüfungsvorbereitungskursen gerade im Bereich der handwerklich und gewerblich-technisch ausgerichteten Fortbildungsberufen auch eine hohe Relevanz in der Vermittlung von berufspraktischen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zuzukommen. Bei den handwerklich geprägten Berufen verfügt daher die Mehrzahl der befragten Bildungseinrichtungen über entsprechende Werkstätten, in denen für den jeweiligen Fortbildungsberuf zentrale handwerkliche Fertigkeiten erlernt werden können und so eine umfassende Fortbildung sichergestellt werden soll. Ferner können die Bildungseinrichtungen auf diese Weise bspw. auch ganz neue Technologien in die Fortbildung integrieren, die in den Unternehmen evtl. in der Breite noch gar nicht vorhanden sind.

Um diese meist kostenintensiven Werkstätten finanzieren zu können, greift die Mehrzahl dieser im Sample vertretenen Bildungseinrichtungen auf finanzielle Förderung durch den Staat zurück, die sie als überbetriebliche Bildungsstätten erhalten. Diese staatliche Förderung als überbetriebliche Bildungsstätte im Bereich der beruflichen Aufstiegsfortbildung wird allerdings als unzureichend, unzuverlässig und zu bürokratisch empfunden. Die befragten Bildungseinrichtungen wünschen sich diesbezüglich daher eine größere Verlässlichkeit über die Höhe der staatlichen Förderungen (und damit auch eine bessere Planungssicherheit) sowie Bürokratieabbau.

Von einigen befragten Expert*innen wurde ferner berichtet, dass ihnen Bildungsformate im Bereich der HQBB bekannt seien bzw. sie als Bildungseinrichtung solche anbieten oder planen anzubieten, bei denen sich im Prinzip eine stärkere institutionelle und curriculare Verzahnung von berufsfachlich ausgerichtetem Theorielernen in einer Bildungseinrichtung und praxisintegriertem Lernen im Betrieb finden lässt, bspw. über strukturierte Rahmen- bzw. Fortbildungspläne für beide Lernorte. Bei diesen Bildungsformaten gibt es eine enge Lernortkooperation zwischen Bildungseinrichtung und Unternehmen. Meist handelt es sich dabei um Konzepte, die von Bildungseinrichtungen exklusiv mit einzelnen Großunternehmen durchgeführt werden, die für einen bestimmten Fortbildungsberuf einen größeren Fachkräftebedarf haben. In diesen Fällen findet vor allem auch eine enge zeitliche und räumliche Abstimmung zwischen den beiden Lernorten statt, wobei sich i. d. R. die Bildungseinrichtungen nach den Bedürfnissen der Unternehmen richten. Vereinzelt gibt es aber auch Bildungseinrichtungen, die solche stärker dual konzipierten Aufstiegsfortbildungen für eine Gruppe von mehreren vor allem klein- und mittelständischen Unternehmen anbieten.

Während die Mehrzahl der befragten Teilnehmenden/Absolvent*innen solche stärker dual konzipierten Bildungsformate sehr interessant findet und sich davon u. a. eine verbesserte Theorie-Praxis-Verzahnung versprechen, geht die Mehrheit der befragten institutionellen Akteure und Akteurinnen davon aus, dass solche Konzepte eher auf einzelne Angebote beschränkt bleiben werden und sich nicht als ein generelles Konzept für die HQBB wird durchsetzen können. Begründet wird dies u. a. damit, dass nicht jeder potenzielle Teilnehmende sich bei der Absolvierung einer Aufstiegsfortbildung schon so eng an ein Unternehmen binden wollen würde, wie es solche dualen Konzepte erfordern würden. Ferner werden auch ganz praktische Umsetzungsprobleme gesehen, da nicht jedes Unternehmen das komplette Aufgabenspektrum eines Fortbildungsberufes auch tatsächlich abdecken könne.

Ein Element der Lernorganisation ist auch das Bildungspersonal respektive die im Rahmen der Prüfungsvorbereitungskurse eingesetzten Dozierenden. Diese verfügen bei den befragten Bildungseinrichtungen mehrheitlich mindestens selbst über einen fachlich passenden höherqualifizierenden Fortbildungsabschluss, teilweise auch über hochschulische Bildungsabschlüsse. Allerdings wurde von mehreren Bildungseinrichtungen berichtet, dass es zunehmend Probleme gibt, fachlich und didaktisch-methodisch kompetente Dozierende in ausreichender Anzahl zur Verfügung zu haben, vor allem Dozierende, die selbst aus der betrieblichen Praxis kommen und über ein ausreichendes Maß an Berufserfahrung verfügen. Letzteres wird als ein wichtiges Qualitätskriterium der Prüfungsvorbereitungskurse gesehen. Aber auch der didaktisch-methodischen Kompetenz der Dozierenden wird große Bedeutung beigemessen. So schilderte ein*e Vertreter*in einer Bildungseinrichtung:

„[...] also Didaktik und Methodik ist ja eine ganz wesentliche Frage für, auch für die Erwachsenenbildung. Und da fällt man ja auch wieder nicht als Dozent vom Himmel, sondern man braucht eine verdammt lange Lernkurve, bis man da angelangt ist, dass man weiß, wie kommt das, was ich vermitteln will, auch tatsächlich bei meinen Zuhörerinnen und Zuhörern an.“ (EI-BE1, Abs. 18)

Aufgrund des Mangels an entsprechend fachlich und didaktisch-methodisch kompetenten Dozierenden sehen einzelne Befragte daher den Bedarf, Qualifikationsstandards zu definieren, über die Dozierende im Bereich der höheren Berufsbildung verfügen sollten, um ein gewisses Qualitätsniveau aufrechtzuerhalten. Ein*e Unternehmensvertreter*in regte diesbezüglich konkret an, dass Dozierende regelmäßig an Weiterbildung teilnehmen sollten, um auch in fachlicher Hinsicht selbst auf dem neuesten Stand zu bleiben. Dies könnte bspw. ähnlich wie bei der Fortbildungspflicht für Ärzte und Ärztinnen über ein Punktesystem organisiert werden. Allerdings wurde von diesem/dieser Befragten gleichzeitig auch die Ambivalenz solcher Qualifikationsstandards gesehen. So würden diese ggf. die Hürden für eine Dozententätigkeit erhöhen und dadurch den Mangel an Dozierenden im Bereich der HQBB weiter verstärken. Dieser Mangel führt gegenwärtig schon dazu, dass es in stark nachgefragten Prüfungsvorbereitungskursen

Wartelisten für Teilnehmende gibt. Gerne würden die Bildungseinrichtungen in diesen Bereichen mehr Kurse anbieten, doch dazu fehlen ihnen insbesondere die Dozierenden, wie folgendes Interviewzitat beispielhaft zeigt:

„Wir können leider dem Bedarf nicht gerecht werden. Das halte ich auch im Moment für eine unserer größten Risiken und Herausforderungen. [...] Weil wir das Problem haben, dass wir nicht genug Dozierende finden, die einfach der Nachfrage gerecht werden.“ (EI-BE23, Abs. 2)

Zurückgeführt wird dieser Mangel an Dozierenden von den Befragten auf unterschiedliche Aspekte. Einerseits spielt der generelle Fachkräftemangel auf dem deutschen Arbeitsmarkt eine zentrale Rolle: Viele Fachkräfte sind in ihren Hauptberufen so stark eingebunden, dass sie kaum über freie Ressourcen verfügen, um zusätzlich nebenberuflich eine Lehrtätigkeit auszuüben. Andererseits wurde in den Interviews aber auch die geringe Attraktivität einer solchen Dozententätigkeit als hemmender Faktor benannt. So sei bspw. *„die Vergütungsstruktur nicht attraktiv genug.“* (EI-BE23, Abs. 8) Beide Aspekte stehen zudem in gewisser Weise im Zusammenhang, denn aufgrund des Fachkräftemangels bieten sich potenziellen Dozierenden häufig attraktivere respektive besser bezahlte Beschäftigungsalternativen. Hier steckt die höherqualifizierende Berufsbildung quasi in einem strukturellen Dilemma: Gerade in jenen Berufen, in denen der Fachkräftebedarf besonders hoch ist, besteht gleichzeitig eine besonders große Nachfrage nach Aufstiegsfortbildungen – eine Nachfrage, die aber aufgrund des Mangels an Dozierenden, der wiederum mit dem generellen Fachkräftemangel in der Wirtschaft zusammenhängt, nicht ausreichend bedient werden kann.

Von einem/einer Befragten wurde ferner der Weiterentwicklungsbedarf geäußert, die Berufsschulen stärker in die HQBB einzubinden und zu beruflichen Kompetenzzentren weiterzuentwickeln. Dadurch ließen sich auf der Angebotsseite viele Synergieeffekte herstellen und personelle und räumliche Ressourcen könnten besser genutzt werden. Für die Teilnehmendenseite könnte dies zudem zu einer verbesserten Durchlässigkeit bzw. dem Abbau von Teilnahmehürden beitragen, da zum einen der Bildungsanbieter bereits bekannt sei und zum anderen die Berufsschulen staatlich finanziert seien und sich somit der Finanzierungsaufwand für Teilnehmende verringern würde.

Lernevaluation

Hinsichtlich der Lernevaluation wurde von mehreren Befragten ein deutlicher Weiterentwicklungsbedarf mit Blick auf die Prüfungsdurchführung gesehen. Zuständig für die Durchführung der Fortbildungsprüfungen gem. BBiG/HwO sind die jeweils zuständigen Stellen/Kammern. Diese haben Prüfungsausschüsse einzurichten, die aus mindestens drei für das jeweilige Prüfungsgebiet sachkundigen Mitgliedern bestehen und sich zudem in gleicher Zahl sowohl aus Beauftragten der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer zusammensetzen müssen sowie (außer bei zulassungspflichtigen Handwerken) mindestens eine Lehrkraft einer berufsbildenden Schule. Diese Mitglieder üben diese Funktion ehrenamtlich aus (vgl. §§ 56, 40 und 46 BBiG bzw. §§ 42h, 34 und 37a HwO). Gerade

mit Blick auf diese ehrenamtlichen Prüfer*innen wurde von den Befragten von einem großen Mangel berichtet und dieser als problematisch angesprochen. Der Mangel besteht dabei sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht. Das heißt, aufgrund des quantitativen Mangels an Prüfer*innen werden nach Ansichten der Befragten häufig Personen als Prüfer*innen eingesetzt, die in qualitativer Hinsicht nicht unbedingt die geeignetsten seien. Die Eignung bezieht sich dabei sowohl auf fachliche als auch auf pädagogische Aspekte.

Dieser Mangel wird u. a. darauf zurückgeführt, dass Arbeitgeber (u. a. aufgrund des allgemeinen Fachkräftemangels) zunehmend zögern, ihre Mitarbeiter*innen für eine ehrenamtliche Prüfertätigkeit von der Arbeit freizustellen. Gleichzeitig nimmt auch die Bereitschaft entsprechend qualifizierter Fachkräfte ab, sich ehrenamtlich in Prüfungsausschüssen zu engagieren und dafür ggf. auch Freizeit zu investieren.

In der Folge seien viele Prüfungsausschüsse vor allem durch ältere Personen geprägt, die über mehr zeitliche Ressourcen verfügen und bereit sind, sich ehrenamtlich als Prüfer*in zu engagieren. Nach Einschätzungen zahlreicher Befragter besteht dabei die Herausforderung, dass diese älteren Prüfer*innen fachlich nicht immer auf dem neuesten Stand seien. Dies könne die Qualität der Prüfungen potenziell beeinträchtigen. So schilderte ein*e Vertreter*in einer Bildungseinrichtung:

„Teilweise sind die Prüfer viel zu alt. Also wenn ich mir so vorstelle, ein Großteil der Prüfer ist im Rentenalter und wenn da ein 70-Jähriger einen Anfang 20-Jährigen oder Mitte 20-Jährigen was fragt, der macht dem Prüfer doch was vor, ganz ehrlich. Also das ist, also nicht in jeden Fall, aber kann ihm was vormachen, gerade wenn es um den Einsatz von digitalen Instrumenten, KI oder sonst irgendwas geht. Da werden dann Fragen gestellt, also das ist schwierig.“ (EI-BE25, Abs. 26)

Auf der anderen Seite kann es aber auch genau der umgekehrte Fall sein, sodass Prüfer*innen aufgrund ihrer langjährigen Berufserfahrung über so viel Fachexpertise verfügen, dass sie tendenziell zu hohe Anforderungen an die Prüflinge stellen.

Bei allen befragten zuständigen Stellen werden zwar Schulungen für Prüfer*innen angeboten, die sich insbesondere auf die Prüfungsdurchführung beziehen. Dennoch wurde von mehreren Befragten ein weitergehender Schulungsbedarf gesehen; zum einen im Bereich der pädagogischen Kompetenzen, zum anderen aber auch im Bereich der fachlichen Expertise. Vereinzelt wurde von Interviewpartner*innen auch der Bedarf geäußert, das Prüfungswesen im Bereich der höheren Berufsbildung gänzlich zu professionalisieren.

„Ich persönlich würde das ganze Prüfungswesen ohne Ehrenamt machen. Ich würde es professionalisieren und tatsächlich ein professionelles Prüfungszentrum sozusagen einrichten. Nicht, dass ich etwas gegen die Ehrenämter habe, überhaupt nicht, ich finde es ganz toll, dass die sich da engagieren. Aber wir haben da schon manche Experten, die sich dann auch verwirklichen wollen. Und da ist das Problem, dass man die Prüfer gar nicht findet. Eine gewisse Überalterung. Und wir haben tatsächlich das Problem, dass die, dass das Anspruchsdenken teilweise zu hoch ist.“ (EI-BE25, Abs. 26)

Bezüglich der Lernevaluation schilderte die Mehrzahl der befragten Bildungseinrichtungen ferner, dass sie aufgrund der Tatsache, dass sie selbst nicht die Prüfungen abnehmen, sondern dies durch die zuständigen Stellen erfolgt, teilweise gar keine Informationen darüber haben, wie viel Prozent ihrer Kursteilnehmenden die Prüfungen hinterher auch bestehen. Einige äußerten in diesem Zusammenhang zudem, dass dies für sie als Bildungseinrichtung eine wichtige Information sei, um die Qualität der von ihnen angebotenen Vorbereitungskurse besser beurteilen zu können. Hier wurde daher der Wunsch nach einem besseren Informationsaustausch kundgetan.

4 Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass von den Befragten hinsichtlich der derzeitigen Zugangsbedingungen kaum Weiterentwicklungsbedarf gesehen wird. Verbesserungsvorschläge kamen in diesem Bereich vor allem mit Blick auf die Beantragung einer Förderung im Rahmen des AFBG durch die Teilnehmenden zur Sprache. Hier wurde vor allem der Wunsch nach Bürokratieabbau geäußert. Hilfreich für den Zugang zu Angeboten der HQBB könnten ferner zentrale Beratungsstellen sein, die sowohl Teilnehmende als auch Unternehmen hinsichtlich der Vielfalt und teilweise intransparenten Angebote der HQBB beraten.

Bezüglich der Lernziele und -inhalte lässt sich resümieren, dass insbesondere im Bereich der Mechatronik-, Energie- und Elektroberufe sowie zum Teil auch für die Berufsgruppe der Unternehmensführung und -organisation aufgrund des zunehmenden Bedarfs an Fachkräften für Spezialistentätigkeiten ein Weiterentwicklungsbedarf gesehen wird, der vor allem den Ausbau an Fortbildungsberufen für Fachkarrieren betrifft. Optimierungsbedarf wurde in diesem Zusammenhang ferner hinsichtlich der Geschwindigkeit geäußert, mit der die Fortbildungsordnungen sowie die mit diesen korrespondierenden Rahmenpläne aktualisiert werden. Neben dem Wunsch nach einer Beschleunigung von Neuordnungsverfahren wurde diesbezüglich auch ein grundsätzlicher Systemwechsel angeregt, in dem auf die Akkreditierungsverfahren im Hochschulsystem verwiesen wurde. Nach Ansichten einzelner Befragter könne die Einführung von Akkreditierungsverfahren nicht nur zu mehr Aktualität im Bereich der Lerninhalte beitragen, sondern zugleich evtl. auch eine einheitliche Qualität der Prüfungsvorbereitungskurse gewährleisten, ohne Lerninhalte verpflichtend vorzugeben.

Hinsichtlich der Lernorganisation wird von den Befragten die Dualität von Theorie und Praxis prinzipiell als elementar für die höhere Berufsbildung geschildert und als deren Stärke. Um diese Dualität zu ermöglichen, sehen die Befragten insbesondere einen Weiterentwicklungsbedarf bezüglich der zeitlichen und räumlichen Flexibilität, mit der an Prüfungsvorbereitungskursen teilgenommen werden kann. Dringlicher scheint im Bereich der Prüfungsvorbereitungskurse aber der Mangel an fachlich und pädagogisch geeigneten Dozierenden zu sein, der zurzeit einerseits den Ausbau an neuen Fortbildungsangeboten hemmt und andererseits die hohe Qualität der Vorbereitungskurse gefährdet. Hier wird daher der Bedarf gesehen, die Attraktivität der Do-

zierendentätigkeit in der HQBB zu steigern. Ferner kam die Einführung von Qualifikationsstandards als Weiterentwicklungsbedarf zur Sprache.

Ähnliches wie für die Dozierenden gilt auch für die ehrenamtlichen Prüfer*innen, die letztendlich die Lernevaluation durchführen. Auch hier besteht derzeit ein großer Mangel an fachlich und pädagogisch geeigneten Personen. Vorgeschlagen wurde hier daher, u. a. umfangreiche Schulungen für ehrenamtliche Prüfer*innen anzubieten. Hilfreich könnten darüber hinaus auch hier Qualifikationsstandards sein. Sowohl bei den Dozierenden als auch bei den Prüfer*innen könnte dies allerdings zu einem weiteren Rückgang an Personen führen, die für eine solche Tätigkeit zur Verfügung stehen. Alternativ wurde von einem/einer Befragten als eine Option zur Verbesserung der Prüfungsdurchführung angeregt, das Prüfungswesen in der HQBB vollständig zu professionalisieren.

All dies sind erste Anknüpfungspunkte und Ideen für eine zukunftsfähige Weiterentwicklung der HQBB in Deutschland aus Sicht der Befragten. Viele dieser Ideen bedürfen einer tiefergehenden Betrachtung und Analyse hinsichtlich ihrer Realisierbarkeit sowie der mit ihnen verbundenen Implikationen. Hierfür sind weitere Forschungsarbeiten nötig.

Insgesamt blickten aber alle Befragten für die HQBB grundsätzlich positiv in die Zukunft. Das heißt, im Großen und Ganzen wird nicht davon ausgegangen, dass die HQBB als Qualifizierungsweg gänzlich an Bedeutung verlieren wird. Die in den letzten Jahrzehnten tendenziell rückläufigen Teilnehmendenzahlen in der HQBB werden mehrheitlich nicht in erster Linie auf unattraktive institutionelle und curriculare Strukturen zurückgeführt, sondern zum einen auf die stark gesunkenen Teilnehmendenzahlen im Bereich der dualen Berufsausbildung und den damit verbundenen Rückgang an potenziellen Teilnehmenden. Zum anderen aber auch auf den nach wie vor geringen Bekanntheitsgrad der HQBB und den mit ihr verbundenen Entwicklungsmöglichkeiten, sowohl bei potenziellen Teilnehmenden als auch bei den Unternehmen respektive bei Personalverantwortlichen. Die HQBB und ihre Gleichwertigkeit mit der Hochschulbildung müsse somit weiter gestärkt und in der Bevölkerung mehr bekannt gemacht werden.

Literatur

AGBB – Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024): Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung. Bielefeld: wbv.

Bundesagentur für Arbeit (2021): Klassifikation der Berufe 2010 – überarbeitete Fassung 2020. Band 1: Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen. Nürnberg. Online unter: https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Grundlagen/Klassifikationen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010-Fassung2020/Printausgabe-KldB-2010-Fassung2020/Generische-Publikationen/KldB2010-PDF-Version-Band1-Fassung2020.pdf?__blob=publicationFile&v=23 (Stand: 03.02.2025).

- Baethge, M./Wieck, M. (2015): Wendepunkt in der deutschen Bildungsgeschichte. Neue Konstellation zwischen Berufsausbildung und Hochschulstudium. In: Mitteilungen aus dem SOFI, 9 (22), S. 2–6. Online unter: https://sofi.uni-goettingen.de/fileadmin/Publikationen/Mitteilungen_aus_dem_SOFI_22.pdf (Stand: 03.02.2025).
- BMAS/BMBF – Bundesministerium für Arbeit und Soziales/Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021): Umsetzungsbericht Nationale Weiterbildungsstrategie. Berlin: BMAS/BMBF. Online unter: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a805-umsetzungsbericht-nationale-weiterbildungsstrategie.pdf?__blob=publicationFile&v=5 (Stand: 03.02.2025).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021): Berufsbildungsbericht 2021. Bonn: BMBF.
- Born, V./Pollmer, M. (2016): Höhere Berufsbildung – Chancenreiche berufliche Bildungs- und Karrierewege im Handwerk. Ordnungspolitische Positionen zur Stärkung der Attraktivität der Berufsbildung. In: Die berufsbildende Schule, 68 (3), S. 98–103.
- Deutscher Bundestag (2019): Gesetzentwurf der Bundesregierung. Entwurf eines Gesetzes zur Modernisierung und Stärkung der beruflichen Bildung. Drucksache 19/10815 vom 11.06.2019. Online unter: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/19/108/1910815.pdf> (Stand: 03.02.2025).
- DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2014): Aufstieg mit Weiterbildung. Umfrage-Ergebnisse 2014. 8. Umfrage unter Absolventen der IHK-Weiterbildungsprüfungen. Berlin: DIHK. Online unter: <https://www.ihk.de/blueprint/servlet/resource/blob/1075870/618092e531971f416e786209039e/weiterbildungserfolgsumfrage-2014-bundesergebnisse-data.pdf> (Stand: 03.02.2025).
- DIHK – Deutsche Industrie- und Handelskammer (2023a): 10. DIHK-Erfolgsstudie Weiterbildung 2023. Zentrale Ergebnisse. Berlin: DIHK. Online unter: <https://www.dihk.de/resource/blob/96312/74a793ddced52f8a301d94609b8c52ef/erfolgsstudie-weiterbildung-barrierefrei-data.pdf> (Stand: 03.02.2025).
- DIHK – Deutsche Industrie- und Handelskammer (2023b): Fachkräfteengpässe gefährden Transformation und Innovation. DIHK-Report Fachkräfte 2023/2024. Berlin, Brüssel: DIHK. Online unter: <https://www.dihk.de/resource/blob/107882/f8e2f248f04af10e6a22d5a0fcb38df9/fachkraefte-dihk-fachkraeftereport-2023-data.pdf> (Stand: 03.02.2025).
- Elbers, D. (1975): Analyse von Curriculumprozessen – der weitere Ansatz: Curriculumprozess als Ereignisablauf zwischen Planungsentscheidung und Unterrichtsergebnis. In: Frey, K. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch. Band I. München, Zürich: R. Piper & Co., S. 211–220.
- Friebertshäuser, B./Langer, A. (2013): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 437–455.

- Friedrich, M. (2024): Fortbildungsprüfungen nach BBiG/HwO. In: BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2024. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB, S. 367–374.
- Hall, A. (2014): Lohnt sich Aufstiegsfortbildung? Analysen zum objektiven und subjektiven Berufserfolg von Männern und Frauen. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 43 (4), S. 18–21.
- Hall, A. (2020): Lohnt sich höherqualifizierende Berufsbildung? Berufliche Positionen, Einkommen und subjektiver Nutzen von Fortbildungsabschlüssen. BIBB Report 2/2020. Bonn: BIBB. Online unter: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/16574> (Stand: 03.02.2025).
- Heublein, U./Hutzsch, C./König, R./Kracke, N./Schneider, C. (2018): Die Attraktivität der beruflichen Bildung bei Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern. Berlin: BMBF.
- Maier, T./Kalinowski, M./Schur, A./Zika, G./Schneemann, C./Mönnig, A./Wolter, M. I. (2024): Weniger Arbeitskraft, weniger Wachstum. Ergebnisse der achten Welle der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsprojektionen bis zum Jahr 2040. BIBB Report 1/2024. Bonn: BIBB. Online unter: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/download/19940> (Stand: 03.02.2025).
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Merkens, H./Strittmatter, P. (1975): Empirische Verfahren der Curriculumanalyse. In: Frey, K. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch. Band I. München, Zürich: R. Piper & Co. Verlag, S. 197–210.
- Meuser, M./Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 441–471.
- Meuser, M./Nagel, U. (2013): Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 457–471.
- Mischler, T. (2017): Die Attraktivität von Ausbildungsberufen im Handwerk. Eine empirische Studie zur beruflichen Orientierung von Jugendlichen. Bielefeld: wbv.
- Mottweiler, H. (2018): Wie lassen sich Aus- und Fortbildungsberufe attraktiver gestalten? In: Denk-doch-mal.de – Online-Magazin für Arbeit – Bildung – Gesellschaft. Ausgabe 01–18. Akademisierung: Eine wirklich starke Herausforderung für Betriebe, Hochschulen und Gewerkschaften. Online unter: https://denk-doch-mal.de/wp-content/uploads/2022/07/1_18.pdf (Stand: 03.02.2025).
- Neu, A. (2022): Höhere beruflich-betriebliche Bildung – Das Dualitätsprinzip in der tertiären Berufsbildung. In: Kögler, K./Weyland, U./Kremer, H.-H. (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022. Opladen et al.: Verlag Barbara Budrich, S. 37–52.

- Röttger, C./Weber, B./Weber, E. (2020): Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquote. Aktuelle Daten und Indikatoren. Nürnberg: IAB. Online unter: http://doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/Qualo_2020.pdf (Stand: 03.02.2025).
- Schneider, H./Franke, B./Woisch, A./Spangenberg, H. (2017): Erwerb der Hochschulreife und nachschulische Übergänge von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2015 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Forum Hochschule. 4/2017. Hannover: DZHW. Online unter: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201704.pdf (Stand: 03.02.2025).
- Tillmann, F./Schaub, G./Lex, T./Kuhnke, R./Gaupp, N. (2015): Attraktivität des dualen Ausbildungssystems aus Sicht von Jugendlichen. Bonn: BMBF.
- Wiesner, K.-M. (2017): Image und Attraktivität der deutschen Berufsbildung für Studierende in Deutschland. In: Schlögl, P./Stock, M./Moser, D./Schmid, K./Gramlinger, F. (Hrsg.): Berufsbildung, eine Renaissance? Motor für Innovation, Beschäftigung, Teilhabe, Aufstieg, Wohlstand, ... Bielefeld: wbv, S. 267–278.
- Wissenschaftsrat (2014): Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demografischen Wandels. Drs. 3818–14. Darmstadt. Online unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf> (Stand: 03.02.2025).
- Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt a. M., New York: Campus-Verlag.
- Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 227–255.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 1 (1), Art. 22. Online unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> (Stand: 03.02.2025).

Höherqualifizierende Berufsbildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation – Eine Bestandsaufnahme der Qualifizierungsmöglichkeiten für Ausbilder*innen zum Thema Nachhaltigkeit

JULIA HUFNAGL UND SILVIA ANNEN

Zusammenfassung

Nachhaltigkeit spielt beim Qualifizierungsbedarf betrieblicher Ausbilder*innen eine zunehmend bedeutsame Rolle. Der vorliegende Beitrag beantwortet die Frage, welche Qualifizierungsmöglichkeiten für Ausbilder*innen in der Finanzdienstleistungs- und IT-Branche mit Fokus auf für die sozial-ökologische Transformation relevante Kompetenzen bestehen. Dazu wurden in einem multimethodischen Ansatz sowohl 22 Interviews als auch 17 Fortbildungsverordnungen qualitativ ausgewertet. Die Ergebnisse geben Auskunft über die betriebliche Praxis der höherqualifizierenden Berufsbildung im Kontext von Nachhaltigkeit und machen u. a. deutlich, dass es an thematisch einschlägigen beruflichen Aufstiegsfortbildungen für Ausbilder*innen fehlt. Der Beitrag gibt darüber hinaus praktische und bildungspolitische Handlungsempfehlungen und zeigt Forschungsdesiderate auf.

Schlagwörter: Betriebliches Bildungspersonal; Ausbilder*innen; BBNE; Nachhaltigkeit; höherqualifizierende Berufsbildung

Summary

The concept of sustainability is becoming increasingly important in the context of the qualifications required of corporate educators. This article addresses the question of the training opportunities available to company training staff in the financial services and IT sector, with a particular focus on the competencies relevant to the socio-ecological transformation. To address this question, 22 interviews and 17 training regulations were analyzed qualitatively using a multi-method approach. The results of this study provide insight into the current state of continuing education in the context of sustaina-

bility. The findings indicate a notable absence of professionally oriented training programs for trainers. Additionally, the article offers practical and educational policy recommendations for action and identifies research desiderata.

Keywords: Company training personnel; VET instructors; VET for sustainable development; sustainability; continuing education

1 Einleitung

Umweltrisiken, soziale Risiken wie Polarisierung, fehlende ökonomische Potenziale und unfreiwillige Migration sind globale wirtschaftliche Herausforderungen der nächsten Jahre (vgl. World Economic Forum 2024). Nachhaltigkeit nimmt vor diesem Hintergrund insbesondere in den gesellschaftlich und ökonomisch bedeutsamen Finanzdienstleistungs- (FDL-) und Informationstechnologie- (IT-) Branchen eine immer prominenter Rolle ein (vgl. u. a. Klein et al. 2021, S. 58). Für die notwendige sozial-ökologische Transformation gilt die FDL-Branche als ‚Ankerbranche‘ mit direkten und indirekten nachhaltigkeitsrelevanten Wirkungen, als Schlüsselbranche für eine nachhaltige Entwicklung der Wirtschaft sowie als Vorreiter in der Nachhaltigkeitsberichterstattung (vgl. Sassen et al. 2021, S. 7). Ähnlich wird auch die IT-Branche als ‚Enabler‘ und Impulsgeber in Bezug auf Nachhaltigkeit gesehen (vgl. Will-Zocholl/Kämpf 2016, S. 12 f.). Die Steuerung von Investitionsströmen sowie die Bereitstellung digitaler Infrastruktur für die sozial-ökologische Transformation sind entscheidende Hebel, die von den beiden Branchen ausgehen. In beiden Branchen steigt der Druck auf Unternehmen, nachhaltig im sozialen, ökologischen und ökonomischen Sinne zu agieren (vgl. u. a. Tschütscher 2022, S. 88; Wagner 2017, S. 16 f.).

Auch die betriebliche Aus- und Weiterbildung ist von diesen Entwicklungen betroffen, denn der Umgang mit den genannten Risiken stellt für Unternehmen mittlerweile eine Überlebensfrage dar. Gleichzeitig kann Nachhaltigkeit ein Instrument zur Mitarbeiterrekrutierung und -bindung sein. Zudem nehmen auch politische Anforderungen in dem Bereich zu: So fordert ein Thesenpapier der Arbeitsgruppe 9 + 1 (2022) „die Umgestaltung zu einer nachhaltigen Wirtschaft und die Internationalisierung“ (ebd., S. 11) in der Berufsbildung. Die Vereinten Nationen (2015) formulieren in den Sustainable Development Goals (SDGs) die Forderung nach transformativen Bildungsansätzen für nachhaltige Entwicklung. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2021) verlangt zudem mit der Einführung der Standardberufsbildposition *Umweltschutz und Nachhaltigkeit*, dass während der gesamten Ausbildungszeit Kompetenzen zu befördern sind, die dazu führen, dass Auszubildende „Vorschläge für nachhaltiges Handeln für den eigenen Arbeitsbereich entwickeln“ (BIBB 2021, S. 13) können. Eine Erkenntnis durchgeführter Modellversuche ist allerdings, dass die Aktualisierung der Standardberufsbildpositionen nicht ausreicht, um eine Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) zu verankern (vgl. Melzig 2024, S. 35). Die BBNE hat als zentrales

Ziel, Lernende und Lehrende zur kompetenten Mitgestaltung einer nachhaltigen Zukunft zu sensibilisieren, motivieren und zu befähigen (vgl. Rebmann/Schlömer 2018, S. 2).

Bei der Transformationsgestaltung nimmt das betriebliche Bildungspersonal eine entscheidende Rolle ein (vgl. u. a. Hecker et al. 2021, S. 143). Dieses ist gefordert, die notwendigen Kompetenzen zur Umsetzung der unternehmerischen Nachhaltigkeitsstrategie zunächst selbst zu erwerben und dann deren Vermittlung in der Aus- und Weiterbildung sicherzustellen. Über welche Kompetenzen Mitarbeiter*innen im Kontext nachhaltigen Wirtschaftens verfügen müssen, ist eine Kernfrage, mit der sich die BBNE seit einigen Jahren befasst. Dabei stehen unternehmensinterne Qualifizierungsmöglichkeiten sowie berufspädagogische und fachliche Aufstiegsfortbildungen zur Verfügung. Die Nutzung dieser Angebote ist ein Indikator für die Umsetzung von BBNE (vgl. Hecker et al. 2021; Pabst et al. 2024). Bemühungen im Bereich der BBNE werden insgesamt aktuell als unzureichend betrachtet (vgl. Rauner 2020). Gleichzeitig fordern zahlreiche Autor*innen und Expert*innen bei ihrer Umsetzung eine Berücksichtigung von Branchen- und Berufsspezifika (vgl. zusammenfassend Hufnagl/Annen 2024). Dieser Beitrag untersucht den aktuellen Stand der Umsetzung in der FDL- und IT-Branche und beantwortet anhand von Interviewdaten und einer Dokumentenanalyse die Frage, wie Ausbilder*innen im Rahmen höherqualifizierender Berufsbildung für die sozial-ökologische Transformation qualifiziert werden.

2 Fortbildungsmöglichkeiten für Ausbilder*innen

Der Kreis des betrieblichen Ausbildungspersonals ist heterogen und umfasst Betriebsinhaber*innen, Führungskräfte, Ausbildungsleitungen, betriebliche Ausbilder*innen – jeweils sowohl haupt- als auch nebenberuflich – sowie ausbildende Fachkräfte und das Ausbildungspersonal in überbetrieblichen Ausbildungsstätten (vgl. Anselmann et al. in diesem Band; Brünner 2014, S. 7; Grollmann/Ulmer 2020, S. 535). Insgesamt gibt es zum betrieblichen Bildungspersonal wenig Forschung (vgl. Bahl et al. 2012; Brünner 2014; Dietrich/Vonken 2011; Grollmann/Ulmer 2020, S. 536).

Ausbilder*innen nehmen eine spezifische Rolle innerhalb des betrieblichen Bildungspersonals ein. Nach Ausbildereignungsverordnung (AEVO) (2009, § 3) müssen Ausbilder*innen eine berufs- und arbeitspädagogische Eignung in verschiedenen Handlungsfeldern aufweisen. Die Ausbildung der Ausbilder*innen (AdA) bereitet auf die Ausbildereignungsprüfung vor und ist eine Voraussetzung für eine Tätigkeit als Ausbilder*in nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO). Allerdings ist das Bildungspersonal bisher häufig nicht systematisch auf die komplexen Anforderungen in der Praxis vorbereitet (vgl. Anselmann et al. in diesem Band). So deckt die AdA nur einen Teil der in der Praxis von Ausbilder*innen erwarteten Kompetenzdimensionen zur Umsetzung der Nachhaltigkeitsstrategie ab (vgl. Hufnagl/Annen 2024, S. 18).

Ausbilder*innen können sich sowohl unternehmensintern als auch über Aufstiegsfortbildungen weiterqualifizieren. Die für betriebliche Ausbilder*innen relevanten Aufstiegsfortbildungen in der FDL- und IT-Branche lassen sich in berufspädagogische und fachliche Qualifizierungen unterteilen (siehe Abbildung 1).



Abbildung 1: Berufspädagogische und fachliche Weiterbildungsmöglichkeiten für Ausbilder*innen (Quelle: Eigene Darstellung)

2.1 Berufspädagogische Qualifizierung

Mit der Wiedereinführung der AEVO im Jahr 2009 wurden die beiden Fortbildungsregelungen der Berufspädagog*innen und Weiterbildungspädagog*innen eingeführt, um den hohen Anforderungen an das betriebliche Bildungspersonal in der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung gerecht zu werden (vgl. Anselmann et al. in diesem Band; Bahl et al. 2012, S. 5; Schley et al. 2020, S. 3). Die AdA ist eine Voraussetzung für diese berufspädagogischen Fortbildungen.

Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagog*innen sind für die betrieblichen Aus- und Weiterbildungsprozesse verantwortlich. Sie betreuen, bewerten und unterstützen die Auszubildenden und Mitarbeitenden besonders während des Lernprozesses und bei der Anwendung des Gelernten in der Praxis. Dieser Abschluss ist der zweiten Fortbildungsstufe bzw. im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) dem Niveau 6 zugeordnet, was dem Niveau des hochschulischen Bachelorabschlusses entspricht (vgl. Hackel 2014, S. 31). Als verantwortliche Personen für Aus- und Weiterbildung gestalten sie diesen Bereich sowohl operativ als auch methodisch (vgl. Anselmann et al. in diesem Band). Geprüfte Berufspädagog*innen befassen sich mit der Entwicklung neuer Bildungskonzepte und -methoden. Der Abschluss ist der dritten Fortbildungsstufe zugeordnet, die neben der Vertiefung bereits erworbener Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten mit dem Erwerb neuer Kompetenzen einhergeht, die für die verantwortliche Führung von Organisationen oder die Bearbeitung neuer, komplexer Aufgaben und Problemstellungen erforderlich sind (DQR-Niveau 7) (vgl. Anselmann et al. in diesem Band; Hackel 2014, S. 32; Müller 2024, S. 5 f.). Sie planen und organisieren in enger Zusammenarbeit mit Ausbilder*innen sowie der Personal- und Geschäftsleitung betriebliche Aus- und Weiterbildungsprozesse, identifizieren erforderliche Qualifika-

tionen und integrieren diese in den Lernprozess. Unternehmensinterne Seminare und Kurse unterstützen Ausbilder*innen und Ausbildungsverantwortliche in ihren täglichen Tätigkeiten.

2.2 Fachliche Qualifizierung

Branchenübergreifend wird ein Großteil der betrieblichen Ausbildung durch ausbildende Fachkräfte ohne pädagogische Qualifizierung geleistet, die typischerweise in Fachabteilungen angesiedelt sind (vgl. u. a. Kiepe 2021) und die branchenspezifische fachliche höhere berufliche Qualifizierungsangebote nutzen. Diese fachlichen Qualifizierungsangebote (vgl. Abbildung 1) stehen auch Ausbilder*innen zur Verfügung.

Die zweite Fortbildungsstufe des mit der Novellierung des BBiG 2020 gesetzlich verankerten Drei-Stufen-Modells umfasst Fortbildungsabschlüsse, die auf die Übernahme von Fach- und Führungsaufgaben abzielen (DQR-Stufe 6). Dabei sollen die Absolvent*innen eigenständig Leitungsprozesse in Organisationen steuern, eigenverantwortlich arbeiten und Mitarbeiter*innen führen können (vgl. § 53c Abs. 2 BBiG/ § 42c Abs. 2 HwO). In der FDL-Branche gibt es auf dieser Stufe neben der Fortbildung zum/zur Bankfachwirt*in weitere Angebote mit Schwerpunkt auf Leasing- und Immobilienleasinggeschäfte oder Beratung (vgl. Hackel 2014, S. 31 f.). Im IT-Bereich waren bis November 2024 auf dieser Stufe Weiterbildungen zu operativen Professionals möglich (IT-Ökonom*in, IT-Projektleiter*in, IT-Berater*in und IT-Entwickler*in). Ab November 2024 gilt die neu geordnete Fortbildungsverordnung zum/zur Bachelor Professional in IT, der eine Wahlpflichtoption vorsieht, die Spezialisierungen in einer übergeordneten Qualifikation integriert (vgl. Winkler/Schneider in diesem Band; Winkler 2024, S. 58).

Auf der dritten Fortbildungsstufe werden die bereits in der zweiten Stufe erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vertieft sowie um neue Kompetenzen erweitert. Letztere sind für die verantwortliche Führung von Organisationen oder die Bearbeitung neuer, komplexer Aufgaben und Problemstellungen erforderlich (DQR-Niveau 7) (vgl. Hackel 2014, S. 32; Müller 2024, S. 5 f.; Winkler/Schneider in diesem Band). Die Abschlüsse Strategischer Professional (IT) und Betriebswirt*in sind dieser Stufe zugeordnet.

Es besteht die Intention, eine vollständige Laufbahn bis zum „Master Professional“ langfristig zu ermöglichen. Die Umsetzung ist jedoch von aktuell laufenden Evaluationen abhängig (vgl. Winkler/Schneider in diesem Band). Absolvent*innen dieser Fortbildungsstufe sind in der Lage, Organisationen strategisch zu positionieren, Allianzen und Partnerschaften zu schließen sowie Innovationen in sich verändernden Märkten zu entwickeln und zu führen.

Weitere fachliche Weiterqualifizierungen können über externe Anbieter oder Hochschulen (z. B. für den Nachhaltigkeitskontext Weiterbildung *Certified Expert in Sustainable Finance*¹ oder Studiengang *Sustainability and Financial Management*) absolviert werden.

1 Vgl. online unter: <https://execed.frankfurt-school.de/home/individuals/sustainability/expert-sustainable-finance.html> (Stand: 28.05.2024).

3 Weiterbildung für die sozial-ökologische Transformation

Der Qualifizierungsbedarf betrieblicher Ausbilder*innen hat sich vor dem Hintergrund von Transformationsprozessen stark geändert (vgl. Kiepe 2021). In diesem Zuge werden entsprechende praxisorientierte Qualifizierungsmaßnahmen sowie eine stärkere Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals gefordert (vgl. Grollmann/Ulmer 2020, S. 534; Müller et al. 2023, S. 17). Entwicklungsbedarf für die Qualifizierung von Ausbilder*innen leitet sich zudem aus den aktualisierten Ausbildungsordnungen ab, bei denen Nachhaltigkeit nun eine wichtige Rolle spielt (vgl. Kiepe 2021). Nachhaltigkeitskompetenz stellt dabei keine eigenständige Kompetenzdimension dar, sondern ist als integraler Bestandteil einer zukunftsfähigen professionellen Handlungskompetenz zu verstehen (vgl. Hufnagl/Annen 2024). Unternehmen erachten die Schulung Beschäftigter insgesamt als zentral für die Ausbildung nachhaltigkeitspezifischer Kompetenzen (vgl. Trautmann/Leclerque 2023, S. 17).

Weiterbildungen für Ausbilder*innen im Bereich der Nachhaltigkeit sind laut einer repräsentativen Betriebsbefragung vor allem im beruflich-fachlichen Bereich verortet (siehe Tabelle 1). Im Bereich der berufspädagogischen Qualifizierung wurden Ausbilder*innen weniger häufig zu Nachhaltigkeit weitergebildet: In gut der Hälfte der Betriebe besuchten Ausbilder*innen Weiterbildungen zur methodisch-didaktischen Gestaltung von Lerninhalten zu Nachhaltigkeit (vgl. Mohr 2024, S. 14). Aus den empirischen Ergebnissen geht also hervor, dass Ausbilder*innen von den in Kapitel 2 beschriebenen Weiterbildungssträngen eher dazu tendieren, sich in fachlicher Hinsicht für Themen der Nachhaltigkeit zu qualifizieren.

Tabelle 1: Themen der Weiterbildungen von Ausbilder*innen (Quelle: Mohr 2024, S. 14, n = 265)

Nachhaltige Weiterbildungsthemen Ausbilder*innen	% der Betriebe
Beruflich-fachliche Themen der Nachhaltigkeit	84 %
Allgemeine und übergreifende Themen zu Nachhaltigkeit (ohne Berufsbezug)	58 %
Methodisch-didaktische Gestaltung von Lerninhalten zu Nachhaltigkeit	53 %

3.1 Indikatoren zur Überprüfung der Umsetzung von BBNE

Zur Überprüfung der praktischen Umsetzung von BBNE werden derzeit verschiedene Indikatoren diskutiert (vgl. u. a. Hecker et al. 2021; Pabst et al. 2024). Der globale Indikator zur Umsetzung von SDG 4.7 dient der Evaluierung des Umfangs, in dem entsprechende Bildungskonzepte in die nationale Bildungspolitik, die Lehrpläne, die Ausbildung des Bildungspersonals und die Leistungsbewertung der Lernenden integriert sind, um das genannte Ziel zu erfüllen (vgl. Statistisches Bundesamt o. J.). Thematisch fokussiert sich die Literatur über die Erarbeitung und das Monitoring von SDG 4.7 auf institutioneller Ebene laut einem systematischen Review von Edwards et al. (2020) auf die folgenden fünf Schwerpunktbereiche: 1) Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2) Menschenrechte, 3) Gleichstellung der Geschlechter, 4) Förderung einer Kultur des

Friedens und der Gewaltlosigkeit sowie 5) Wertschätzung der kulturellen Vielfalt. In den letzten Jahren sind über die SDGs hinausreichende, stärker ausdifferenzierte Ansätze zur Überprüfung der Umsetzung in der beruflichen Bildung entstanden, wobei der Fokus bisher auf der dualen Berufsausbildung liegt (vgl. z. B. Singer-Brodowski et al. 2019). Potenzielle BBNE-Indikatoren, an denen sich die Eignung des betrieblichen Bildungspersonals messen lässt, sind z. B. Aufstiegsfortbildungen, Weiterbildungsangebote sowie die AEVO (vgl. Hecker et al. 2021; Pabst et al. 2024).

Die Ergebnisse des regelmäßigen nationalen Monitorings zeigen seit dem Jahr 2019 einen signifikanten Trend zur Verankerung von Nachhaltigkeit in den Curricula sowie in den Prüfungen für das Bildungspersonal und die Auszubildenden im dualen System (vgl. Holst et al. 2024, S. 9). So haben etwa die Aufnahme des Themas Nachhaltigkeit in die Standardberufsbildpositionen und den KMK-Leitfaden zur Lehrplanentwicklung zu einem starken Anstieg der Anzahl der Textabschnitte in den Ausbildungsordnungen und Berufsschulcurricula geführt, sodass nun alle aktualisierten Dokumente Hinweise auf Nachhaltigkeit enthalten.

Da es ähnlich starke bildungspolitische Vorgaben zur Nachhaltigkeit im Bereich der höherqualifizierenden Berufsbildung bisher nicht gibt und auch kein systematisches Monitoring in dem Bereich vorliegt, überprüft die vorliegende Studie die Querschnittsintegration von Nachhaltigkeitsspezifika in die Weiterbildung von Ausbilder*innen. Dabei nimmt sie Bezug auf die Indikatoren *Ordnungsmittel* und *Ausbildung des Bildungspersonals* des Unterziels SDG 4.7 (vgl. Holst et al. 2024; Statistisches Bundesamt o. J.) sowie die BBNE-Indikatoren *Aufstiegsfortbildungen* und *Weiterbildungsangebote* (vgl. Hecker et al. 2021; Pabst et al. 2024).

4 Methodik

Um die Frage zu beantworten, wie Ausbilder*innen in der FDL- und IT-Branche für die sozial-ökologische Transformation qualifiziert werden, werden in einem Multi-Methods-Ansatz sowohl Interviews als auch Dokumente qualitativ ausgewertet.

4.1 Dokumentenanalyse

Die Datengrundlage für die Dokumentenanalyse sind 17 staatlich geregelte Fortbildungsverordnungen² im FDL- und IT-Bereich (siehe Abbildung 2). Diese umfassen alle staatlich geregelten fachlichen und berufspädagogischen Fortbildungen auf den Niveaus 6 und 7 des DQR, nach denen sich Ausbilder*innen in den beiden Branchen fortbilden können. Dafür konnte *branchenübergreifend* jeweils eine berufspädagogische Qualifizierung auf den Niveaus 6 und 7 identifiziert werden (Weiterbildungspädagoge/-in und Berufspädagoge/-in) sowie jeweils eine fachliche Qualifizierung (Wirtschaftsfachwirt*in und Geprüfte*r Betriebswirt*in). *Branchenspezifisch* wurden auf DQR-Niveau 6 vier Fachwirtfortbildungen im IT- und sechs im FDL-Bereich identifiziert. Dazu kommt die

2 16 Fortbildungsverordnungen wurden im Mai 2024 unter <https://www.gesetze-im-internet.de> abgerufen, die neu geordnete IT-Fortbildungsverordnung (Bachelor Professional in IT) im Oktober 2024.

ab November 2024 in Kraft getretene neue Fortbildungsverordnung zum/zur Bachelor Professional in IT. Darüber hinaus werden zwei branchenspezifische Fortbildungen auf DQR-Niveau 7 im IT-Bereich betrachtet (Geprüfte*r Informatiker*in und Geprüfte*r Wirtschaftsinformatiker*in).

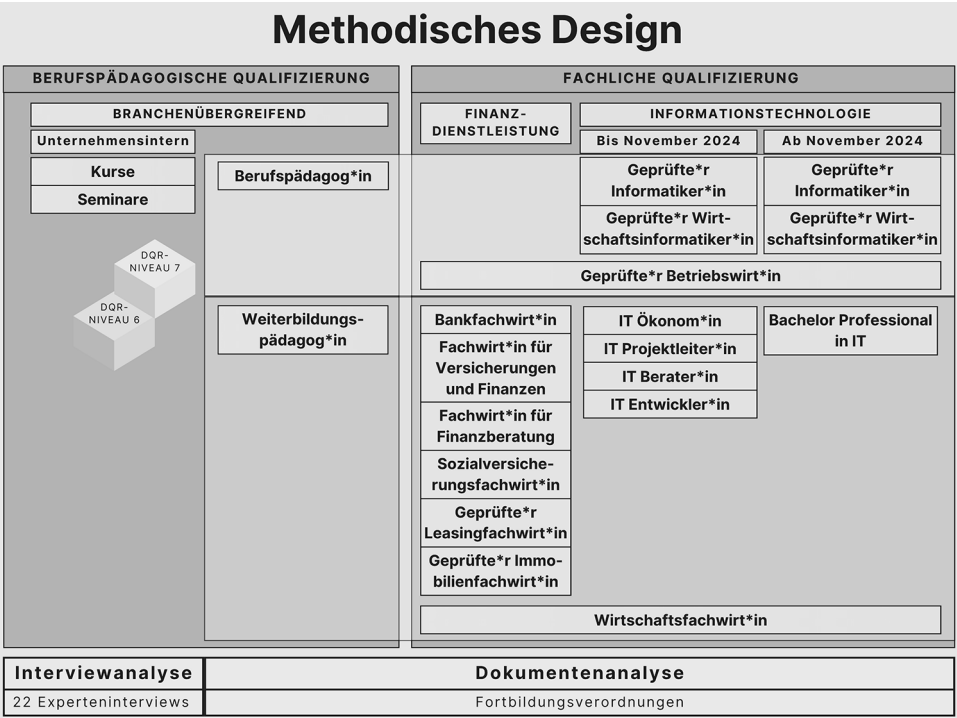


Abbildung 2: Methodisches Design (Quelle: Eigene Darstellung)

Die älteste betrachtete Fortbildungsverordnung ist aus dem Jahr 1995 (Geprüfte*r Leasingfachwirt*in), die jüngste aus dem Jahr 2024 (Bachelor Professional in IT) (siehe Tabelle 2). Auf DQR-Niveau 6 löst diese ab November 2024 neu geltende Verordnung für die Fortbildungen zum/zur IT-Ökonom*in, IT-Projektleiter*in, IT-Berater*in und IT-Entwickler*in ab. Dadurch können Veränderungen in den Ordnungen im Zeitverlauf in diesem Beitrag abgebildet werden.

Tabelle 2: Fortbildungsverordnungen sortiert nach dem Jahr ihrer Einführung (d. h. nicht dem Jahr der letzten Aktualisierung) (Quelle: Eigene Darstellung)

Fortbildung	Jahr
Geprüfte*r Leasingfachwirt*in	1995
Geprüfte*r Bankfachwirt*in	2000
Geprüfte*r IT-Berater*in	2002

(Fortsetzung Tabelle 2)

Fortbildung	Jahr
Geprüfte*r IT-Entwickler*in	2002
Geprüfte*r IT-Ökonom*in	2002
Geprüfte*r IT-Projektleiter*in	2002
Geprüfte*r Informatiker*in	2002
Geprüfte*r Wirtschaftsinformatiker*in	2002
Geprüfte*r Wirtschaftsfachwirt*in	2008
Geprüfte*r Fachwirt*in für Versicherungen und Finanzen	2008
Geprüfte*r Immobilienfachwirt*in	2008
Geprüfte*r Aus- und Weiterbildungspädagog*in	2009
Geprüfte*r Berufspädagog*in	2009
Geprüfte*r Fachwirt*in für Finanzberatung	2012
Geprüfte*r Sozialversicherungsfachwirt*in	2013
Geprüfte*r Betriebswirt*in	2020
Bachelor Professional in IT	2024

Die Schlagwörter, nach denen in den Verordnungen gesucht wurde, berücksichtigen den aktuellen Diskurs um nachhaltigkeitsbezogene Inhalte und entsprechende benötigte Kompetenzen von Ausbilder*innen (siehe Abbildung 3). Sie wurden aus den von Edwards et al. (2020) identifizierten Schwerpunkten des Diskurses um Nachhaltigkeit abgeleitet. Diese wurden um Schlagwörter ergänzt, die Bezug auf die nachhaltigkeitsbezogenen Kompetenzanforderungen an Ausbilder*innen nehmen (vgl. Hufnagl/Annen 2024). Obwohl das kritische Denken gemäß Hufnagl/Annen (2024) als implizite Komponente der Kompetenzanforderungen betrachtet wird, findet es aufgrund seiner hohen Relevanz und Präsenz in diversen Kompetenzmodellen (vgl. UNESCO 2017; Vare et al. 2019) zusätzliche explizite Betrachtung als Schlagwort in der Analyse.

Zur Klassifizierung der Textsegmente wurde das erprobte Kategoriensystem von Holst et al. (2024) verwendet, das die Qualität und Tiefe der Umsetzung von (B)BNE in die Kategorien „Neugestaltung“, „Wesentliche Integration“, „Teilweise Integration“, „Erweiterung“, „Vereinzelte Erwähnung“ und „Keine Erwähnung“ einteilt (siehe Holst et al. 2024 für die Beschreibung der jeweiligen Kategorien). Alle Kodierungen identifizierter Textsegmente wurden manuell überprüft, um Fehlkodierungen zu vermeiden. Als Kodierungsregel wurden alle Abschnitte, bei denen die Kodierung nicht eindeutig war, als unsicher kodiert und in einem Peer Debriefing diskutiert (vgl. Spall 1998).

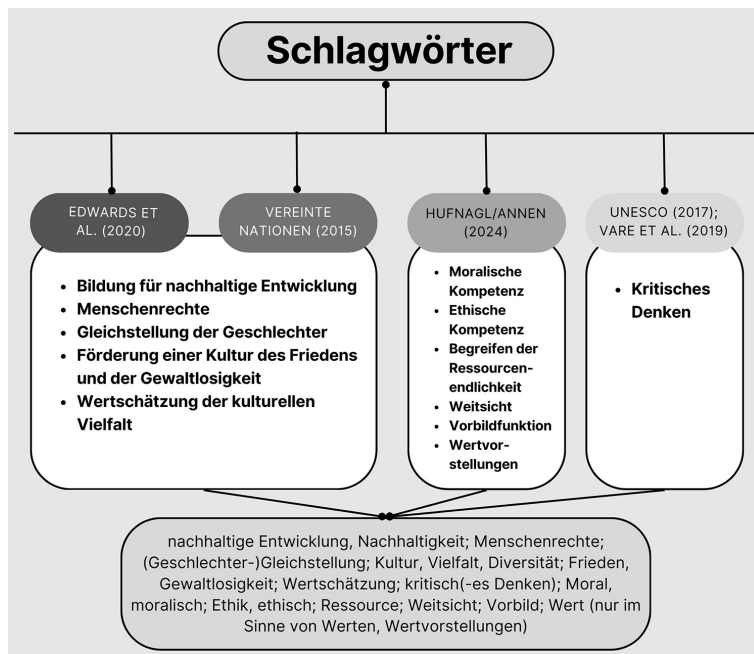


Abbildung 3: Herleitung der Schlagwörter (Quelle: Eigene Darstellung)

4.2 Inhaltsanalyse der Interviews

Interviews geben ergänzend zu den Fortbildungsverordnungen Einblicke in die unternehmensinterne Qualifizierungspraxis in der FDL- und IT-Branche (siehe Abbildung 2). Es wurden 22 Expert*inneninterviews mit betrieblichen Personalverantwortlichen geführt (vgl. Meuser/Nagel 2009). Die leitfadengestützten Interviews beinhalteten bspw. Fragen dazu, wie Ausbilder*innen auf die modernisierte Standardberufsbildposition Umweltschutz und Nachhaltigkeit vorbereitet wurden, ob die Ausbilder*innen an einem Workshop zu Nachhaltigkeit teilgenommen haben (vgl. Hecker et al. 2021) und wie sie sich (innerbetrieblich und/oder extern) zu Nachhaltigkeit weiterbilden können. Ausgewertet wurden diese Interviews anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022). In einem zirkulären Prozess wurden die Kategorien entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und rücküberprüft (vgl. Mayring 2022, S. 60). Die induktive Kategorienbildung wurde mit der Software MAXQDA dokumentiert.

Die Selektion der Unternehmen wurde anhand vorab definierter Kriterien (gezielte Fallauswahl) vorgenommen und basierte auf der Branchenzugehörigkeit zur IT- oder FDL-Branche, dem Nachhaltigkeitsengagement sowie der Unternehmensgröße. Im Sinne eines Maximum Variation Samplings (vgl. Patton 2015) wurde auf eine Bandbreite der Unternehmen im Hinblick auf ihr Nachhaltigkeitsengagement sowie in der FDL-Branche auf die Abdeckung aller Subsektoren des deutschen Bankensektors geachtet (vgl. Hackel 2014).

5 Qualifizierung der Ausbilder*innen für die sozial-ökologische Transformation

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse von Interviews und Fortbildungsverordnungen präsentiert, um zu zeigen, wie Ausbilder*innen in der FDL- und IT-Branche für die sozial-ökologische Transformation qualifiziert werden, wobei zunächst die Ergebnisse der Dokumentenanalyse und anschließend die der Interviewanalyse präsentiert werden. Während es in der Dokumentenanalyse um formale fachliche und berufspädagogische Fortbildungsmöglichkeiten geht, liegt der Fokus der Interviewauswertung auf unternehmensinternen berufspädagogischen Qualifizierungsmöglichkeiten.

5.1 Ergebnisse der Dokumentenanalyse

Vier der Schlagwortkombinationen aus der Schlagwortsuche konnten nicht in den Dokumenten identifiziert werden (siehe Tabelle 3). Die Vorbildrolle wird in allen bis November 2024 geltenden operativen IT-Fortbildungen auf DQR-Niveau 6 adressiert (IT-Ökonom*in, IT-Projektleiter*in, IT-Berater*in und IT-Entwickler*in), ist aber nur relevant, wenn in der Fortbildung die Profilgruppe Project Coordinator gewählt wird. IT-Projekt-Koordinator*innen steuern und überwachen die Anforderungen, Rahmenbedingungen und Verläufe von IT-Projekten. Wird ein anderes Spezialistenprofil gewählt (z. B. Software- und Solution-Developer oder Customer Advisor), ist die Vorbildrolle wiederum nicht Teil des Anforderungsprofils. In der ab November 2024 geltenden überarbeiteten Fassung (Bachelor Professional IT) wird die Vorbildrolle hingegen nicht mehr erwähnt. Bei einem Vergleich der IT-Fortbildungsverordnungen im Zeitverlauf wird dennoch insgesamt eine stärkere Integration von nachhaltigkeitsrelevanten Schlagwörtern ersichtlich: ‚nachhaltige Entwicklung‘ und ‚Nachhaltigkeit‘ sind insgesamt nur in der ab November 2024 geltenden überarbeiteten Fassung (Bachelor Professional IT) enthalten.

Tabelle 3: Anzahl der Nennung der Schlagwörter (jede Fortbildung wird max. einmal pro Schlagwort gezählt)
(Quelle: Eigene Darstellung)

Schlagwörter/Schlagwortkombinationen	Anzahl Nennungen
Menschenrechte	0
Wertschätzung	0
Weitsicht	0
Wert	0
nachhaltige Entwicklung, Nachhaltigkeit	1
Gleichstellung der Geschlechter	1
Frieden, Gewaltlosigkeit	1

(Fortsetzung Tabelle 3)

Schlagwörter/Schlagwortkombinationen	Anzahl Nennungen
kritisch, kritisches Denken	2
Moral, Ethik, ethisch	2
Vorbild	4
Ressource	6
Kultur, Vielfalt, Diversität	8

Die ressourcenschonende Arbeitsweise in verschiedenen Spezialistenprofilen der operativen IT-Fortbildungen auf DQR-Niveau 6 bezieht sich überwiegend auf ökonomische Nachhaltigkeit (z. B. „Kosten und Ressourcen zu planen“ [IT-FortbV, S. 8], Spezialistenprofil IT-Entwickler). Zudem wird dieser Aspekt bei Sozialversicherungsfachwirt*innen im Handlungsbereich Personalmanagement adressiert: „Planen des Personalbedarfs, der Ressourcen und der Arbeitsverteilung unter Berücksichtigung von Aufgaben und Strukturen und Anpassen im Rahmen der gesamtorganisatorischen Möglichkeiten“ (SzVersFachwPrV, S. 6). Beispielsweise bei Immobilienfachwirt*innen wird der ökonomische noch um soziale Aspekte erweitert, indem die Fähigkeit entwickelt werden soll, „relevante Informationen auf der Basis von wirtschaftlichen, rechtlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen zu erkennen, diese zu beurteilen und Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen“ (ImmoFachwPrV, S. 3). Ökologische Nachhaltigkeitsaspekte werden hingegen kaum explizit erwähnt. Das Austarieren verschiedener Nachhaltigkeitsdimensionen wird in den beiden neuesten Verordnungen adressiert, indem gefordert wird, „unter Berücksichtigung der Dimensionen des nachhaltigen Wirtschaftens und ethischer Aspekte zu handeln“ (BAProITFPrV, S. 2).

Fünf Verordnungen enthalten *keine Erwähnungen* der Schlagwörter (siehe Tabelle 4). In vier Verordnungen findet sich eine *vereinzelte Erwähnung*. So enthält bspw. die Verordnung zum/zur Sozialversicherungsfachwirt*in einzelne wenige Verweise auf Geschlechtergleichstellung („wie die Führungsrolle und die Führungsfunktionen unter Berücksichtigung von Gleichstellung und Gender Mainstreaming verantwortlich wahrgenommen werden können“ [SzVersFachwPrV, S. 5]), die nicht weiter kontextualisiert oder im Rest des Dokuments aufgegriffen werden. In fünf Verordnungen findet eine *Erweiterung* statt (siehe Tabelle 4). Dies bedeutet, dass Verweise auf Nachhaltigkeit überwiegend in mittlerer bis geringer inhaltlicher Qualität erfolgen. Nachhaltigkeit wird in diesen Verordnungen oft lediglich als Ergänzung zu ansonsten häufig unveränderten Anforderungen verstanden (z. B. „Berücksichtigen kultureller Unterschiede“ [IT-FortbV, S. 6]).

In den Verordnungen zum/zur Betriebswirt*in sowie zum/zur Bachelor Professional IT, den neuesten der betrachteten Verordnungen, findet eine *teilweise Integration* statt. Dies bedeutet konkret eine überwiegend hohe inhaltliche Qualität der Bezüge zu Nachhaltigkeit innerhalb der Verordnung mit erkennbaren Unterschieden zwischen verschiedenen Fortbildungsteilen. Ziel der Fortbildungen ist es, eigenständig und ver-

antwortungsvoll strategische Entscheidungen für die Organisation unter Berücksichtigung verschiedener Aspekte nachhaltigen Wirtschaftens vorzubereiten, diese umzusetzen und kritisch zu reflektieren. Zudem wird die Überwachung eines ethisch fundierten Wertemanagements, eine Initiierung von Verbesserungen sowie die Formulierung einer ethisch geprägten Unternehmenspolitik gefordert (BAProITFPrV; GepBetrWMAProBusManFV). Mit der neu geordneten IT-Fortbildung wird die bereits erwähnte Multiplikationsfunktion der Branche betont, indem die Mitgestaltung „des technologisch-organisatorischen Wandels unter Berücksichtigung der Nachhaltigkeit sowie ethischer Aspekte“ (vgl. BAProITFPrV, S. 2) explizit erwähnt wird.

Tabelle 4: Grad der Integration von Nachhaltigkeitsaspekten in Verordnungen (Kodierungen nach Holst et al. 2024, S. 8) (Quelle: Eigene Darstellung)

Kodierung	Anzahl Verordnungen
Neugestaltung	0
Wesentliche Integration	0
Teilweise Integration	2
Erweiterung	5
Vereinzelte Erwähnung	4
Keine Erwähnung	5
Summe Verordnungen	17

Kultur, Vielfalt und/oder Diversität werden vor allem in den IT-Fortbildungen adressiert (z. B. „Entwickeln und Fördern von Sensibilität gegenüber fremden Kulturen“ [IT-FortbV, S. 21]). Auch von Berufspädagog*innen wird verlangt, „spezifische Betreuungs- und Qualifizierungsangebote für Zielgruppen, die zusätzlicher lernpsychologischer, sozialpädagogischer Unterstützung bedürfen, unter Berücksichtigung kultureller Unterschiede“ (BPädFortbV, S. 1) zu entwickeln.

5.2 Ergebnisse der Interviews

Insgesamt belegen die Interviews, dass es unternehmensinterne Weiterbildungsmöglichkeiten für Ausbilder*innen zwar allgemein gibt – häufig in Form regelmäßiger „Ausbildertreffen“ (Expert*inneninterview [EI] 3 FDL), durch Online-Schulungen oder „Ausbildercalls“, bei denen Themen für „gemeinschaftliches Lernen“ aufbereitet werden (EI 17 IT). In Bezug auf Nachhaltigkeit erfolgt jedoch ein *Verweis auf fachliche Weiterbildungen*:

„Allgemein ja, wir bieten da Fortbildungen im Haus an [...]. Zu Nachhaltigkeit jetzt speziell nur im Rahmen ihrer sonstigen Tätigkeiten [...]. Bei einem Ausbilder vor Ort, der hat in der Regel auch ja Kundengeschäft und wenn der jetzt im Anlagengeschäft tätig ist, dann bekommt er darüber Nachhaltigkeitsthemen vermittelt oder im Kreditgeschäft halt auch.“ (EI 5 FDL)

Nachhaltigkeit wird gesehen als „ein Seitenthema, was mit dem eigentlichen fachlichen Thema verbunden ist“ (EI 13 IT). Gemäß der Expert*innen wird der Fachlichkeit der Ausbilder*innen eine höhere Priorität beigemessen als einer Qualifizierung für das Thema, welches in diesem Kontext als *Privatangelegenheit* interpretiert wird: „Das gehört dann ja fast auch ins Private, ne, das ist dann entweder gegeben oder nicht, [...] wir entscheiden nicht, wer wird Ausbilder, am Thema Nachhaltigkeit, sondern an der Thematik Fachkompetenz und Cultural Fit, das sind so zwei großen Dinge“ (EI 18 IT). Nachhaltigkeit wird dementsprechend als *Erweiterung* aufgefasst („Das wird eher noch als On-Top-Last gesehen.“ [EI 22 FDL]). Entsprechende zusätzliche Angebote fehlen aber aktuell *am Markt* („dass man am Markt wie gesagt erstmal so auf die Schnelle nichts findet.“ [EI 2 FDL]) und *intern* („erstmal ein Nebenkriegsschauplatz, als dass der Fokus oder ein einzelnes Angebot zu Nachhaltigkeit in der Ausbildung angeboten wird.“ [EI 2 FDL]). *Gründe für dieses Fehlen* sind, dass Nachhaltigkeit nicht den Stellenwert eines „Unterscheidungskriteriums, USP³“ (EI 14 IT) hat, dass solche Weiterbildungen aufgrund eines jungen Kollegiums noch „nie benötigt“ (EI 17 IT) wurden, dass „Kunden [nicht] danach fragen“ (EI 14 IT), noch „kein Impuls“ von der zuständigen Nachhaltigkeitsstelle im Unternehmen kam (EI 12 FDL) oder aufgrund begrenzter Ressourcen keine entsprechenden Maßnahmen recherchiert wurden („nie danach geguckt“ [EI 21 IT]). Über verpflichtende Module zu Nachhaltigkeit für alle Beschäftigten hinaus gibt es *keine spezifischen Angebote für Ausbilder*innen*, wie folgendes Zitat zeigt: „[Wir haben] da noch keine Differenzierung gehabt, wir sind da eher auf dem Niveau, alle Mitarbeitenden gleich abzuholen“ (EI 5 FDL).

Dementsprechend ist die *neue Standardberufsbildposition* in einigen Unternehmen bisher „nicht angekommen“ (EI 18 IT) oder wird als Empfehlung („keine Richtlinie“ [EI 21 IT]) aufgefasst. Zur Frage, wie die Ausbilder*innen darauf vorbereitet wurden, die Standardberufsbildposition Umweltschutz und Nachhaltigkeit entlang der zu vermittelnden Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten eines Berufes der Ausbildung zu ‚übersetzen‘, konnte in keinem der Interviews eine Antwort gegeben werden.

Dabei gibt es vonseiten der Ausbildungsleitungen *Kritik an einer mangelhaften Berücksichtigung von Nachhaltigkeit* in der Fortbildung von Ausbilder*innen, da die Berücksichtigung

1. zu oberflächlich:

„Der Fokus liegt natürlich unglaublich darauf [auf dem Thema Nachhaltigkeit, d. Verf.], was dazu führt, dass natürlich alle ein tolles Paper haben und eine große Kommunikation dazu machen. Mir fehlt, wenn ich mir das betrieblich angucke, oftmals das Maß von Sinn und [Verstand]. Ich schreib es einfach nur dahin, damit wir es machen. Das gefällt mir persönlich, wenn Sie mich danach fragen, gerade überhaupt nicht, weil ich glaube, dass es gut ist und dass es auch wichtig ist.“ (EI 15 FDL),

3 Ein USP (Unique Selling Point) ist das Alleinstellungsmerkmal eines Produkts, einer Dienstleistung oder eines Unternehmens.

2. nicht ganzheitlich („Aber es ist gut und wichtig, wenn man es auch wirklich ganzheitlich umsetzt [...]. Es ist nicht so, dass das wirklich ein durchlaufender Prozess ist.“ [EI 15 FDL]),
3. zu unkonkret („Was das für die einzelnen Abteilungen heißt, ist noch nicht da.“ [EI 6 FDL]) oder
4. über „die Ausbildung nach AEVO“ hinaus „gar nicht verankert“ (EI 2 FDL) ist.

Gleichzeitig wird von den Interviewten *kaum ein Bedarf an berufspädagogischen Qualifizierungen wahrgenommen*, wie u. a. dieses Zitat zeigt: „Unsere Auszubildenden sind ja von ihren Fähigkeiten so, dass sie implementieren können, kreieren können, die sind da methodisch gut aufgestellt“ (EI 1 FDL).

6 Diskussion und Forschungsdesiderate

Nachhaltigkeit wird sowohl in der Dokumentenanalyse als auch in den Interviews als Erweiterung bestehender Fortbildungsthemen angesehen. Demgegenüber steht die im wissenschaftlichen und politischen Diskurs weit verbreitete Grundannahme, dass BBNE keine Lerneinheit „on top“ sein sollte, da sie so nur sehr abstrakt bleibt und damit wenig relevant für einzelne Beschäftigte ist (vgl. Melzig 2024, S. 33). In den Fortbildungsverordnungen ist weder eine substanzielle Integration (tiefste Form der Umsetzung, die eine Verankerung nachhaltiger Entwicklung als vorrangiges Ziel aller Lernprozesse in einem Bildungsbereich sicherstellt, vgl. Holst et al. 2024, S. 4) noch eine Neugestaltung (eine tiefgreifende Neuausrichtung, die eine ganzheitliche Herangehensweise auf allen Ebenen manifestiert, vgl. Holst et al. 2024, S. 4) erkennbar. Um BBNE einen größeren Stellenwert in der betrieblichen Bildung einzuräumen, ist eine tiefgreifende, ganzheitliche und konkrete Integration nötig.

Diese sollte sowohl fachliche als auch berufspädagogische Fortbildungen für Ausbilder*innen umfassen, um das gesteckte Ziel zu erreichen, deren Eignung durch Fortbildungen und Weiterbildungen sicherzustellen (vgl. Hecker et al. 2021; Pabst et al. 2024). Ein stärkerer Verweis auf die fachliche im Gegensatz zur berufspädagogischen Qualifizierung ist allerdings sowohl in den Interviews als auch in aktuellen Zahlen zur Nutzung der Weiterbildungsangebote erkennbar. Ausbildungsleitungen schätzen den Bedarf an berufspädagogischer Qualifizierung für BBNE gering ein. Ähnlich dazu werden in einer repräsentativen Betriebsbefragung fehlende Kompetenzen vergleichsweise selten als Hindernis bei der Umsetzung von Nachhaltigkeitsmaßnahmen genannt (vgl. Baum et al. 2024). Es wird gleichzeitig davon ausgegangen, dass Ausbilder*innen in Bezug auf Nachhaltigkeit durch fachliche Weiterbildungen in ausreichendem Maße qualifiziert werden. Fachlich qualifizierte Beschäftigte mit Bildungsaufgaben weisen allerdings nach einer Studie von Bohlinger et al. (2024) einen hohen Bedarf für eine pädagogisch-didaktische Weiterqualifikation auf. In den beiden berufspädagogischen Qualifizierungen findet außerdem lediglich eine vereinzelte Erwähnung der untersuchten Schlagwörter statt, wobei der Schwerpunkt im Gegensatz zu

den Verordnungen fachlicher Fortbildungen insbesondere auf sozialen Aspekten wie Frieden und Gewaltlosigkeit sowie Kultur, Diversität und Vielfalt liegt, während ökologische Aspekte nicht berücksichtigt werden. Diese Diskrepanzen stehen einer umfassenden Integration der BBNE-Maßnahmen entgegen.

Wie die Interviews des Weiteren zeigen, ist die neue Standardberufsbildposition kaum in der Praxis angekommen. So werden die benötigten Kompetenzen des Ausbildungspersonals, um diese umzusetzen, bislang nicht systematisch gefördert und ihre Verbindlichkeit wird nicht anerkannt. Insgesamt scheinen externe Anstöße, z. B. aus der Nachhaltigkeitsabteilung oder aus der unternehmerischen (Nachhaltigkeits-)Strategie, zur entsprechenden Erweiterung des Weiterbildungsangebots nötig zu sein. Obwohl eine Berücksichtigung der Dimensionen des nachhaltigen Wirtschaftens und ethischer Aspekte in den Fortbildungen gefordert wird, liegt den Verordnungen kein einheitliches Verständnis dieser Dimensionen zugrunde. Auch das Verständnis von Nachhaltigkeit in der betrieblichen Bildungspraxis scheint sich kaum auf eine einheitliche Grundlage zu stützen.

Es ist aber auch eine deutlich stärkere Berücksichtigung des Themas Nachhaltigkeit im Zeitverlauf erkennbar, denn die zwei neuesten Fortbildungsverordnungen zeigen die höchste Tiefe der Integrationsstufe nachhaltigkeitsbezogener Aspekte auf. Dieser Befund wird durch den Vergleich der alten und neuen IT-Fortbildungsverordnungen auf DQR-Niveau 6 gestützt. Es wird daher empfohlen, dass vorbereitende Voruntersuchungen – wie bspw. vor der Neuordnung des IT-Weiterbildungssystems durchgeführt (vgl. Winkler/Schneider in diesem Band) – Ergebnisse aus entsprechenden Monitorings aufgreifen oder diese validieren. Ein systematisches BNE-Monitoring im Kontext der höherqualifizierenden Berufsbildung wurde bislang allerdings noch nicht etabliert. Der Fokus dieses Beitrags liegt in erster Linie in der Bereitstellung eines ersten Überblicks über ausgewählte Branchen. Neben den Fortbildungsverordnungen im fachlichen und berufspädagogischen Bereich wäre auch eine Überprüfung der AEVO und der AdA ein Ansatzpunkt, der aufgrund der geänderten Anforderungen an das Berufsbildungspersonal von diversen Akteuren der Berufsbildung gefordert wird (vgl. Anselmann et al. in diesem Band).

Die Wirksamkeit des Angebots höherqualifizierender Berufsbildung ist an dessen tatsächliche Inanspruchnahme geknüpft. Gerade die untersuchten berufspädagogischen Fortbildungen weisen allerdings nur sehr geringe Teilnehmendenzahlen auf (vgl. Anselmann et al. in diesem Band; Bohlinger et al. 2024, S. 91), aber auch insgesamt betrachtet sinken seit Jahren die Teilnehmendenzahlen in der höherqualifizierenden Berufsbildung (vgl. Neu in diesem Band). Es ist daher erforderlich, dass Beteiligungshemmnisse adressiert und behoben werden. Finanzielle und zeitliche Restriktionen spielen im Bereich der höherqualifizierenden Berufsbildung die größte Rolle (vgl. Müller 2024, S. 21), und auch die Modellversuche haben gezeigt, dass umfangreiche Formate wegen knapper zeitlicher Ressourcen nur eine zurückhaltende Resonanz erfuhren (vgl. Melzig 2024, S. 39). Auch motivationale Hürden und weitere Beteiligungshemmnisse wie bürokratische Hürden, fehlende Beratung und eine Intransparenz des Angebots an Fortbildungsmaßnahmen (vgl. Neu in diesem Band) sollten

adressiert werden. Das im vorliegenden Band von Anselmann et al. präsentierte Laufbahnkonzept stellt für einige dieser Aspekte einen geeigneten Ansatzpunkt dar.

Zudem bedarf es einer Berücksichtigung non-formaler Weiterbildung. Diese weist – bspw. im Hinblick auf den Ressourcenaufwand, die Finanzierungsquellen, die Anbieterschaft und die Betriebsspezifität – einige Unterschiede zur höherqualifizierenden Berufsbildung auf (vgl. Müller 2024, S. 6), weshalb sich auch die Umsetzung von BBNE unterscheiden könnte. Des Weiteren ist anzumerken, dass der Fokus auf bestimmte Begriffe in der Schlagwortsuche nur einen begrenzten Blick auf den tatsächlichen aktuellen Stand der Umsetzung von Nachhaltigkeit bieten kann, da Nachhaltigkeit eine Frage „der Einstellung, Ethik, und Solidarität mit späteren Generationen“ (Heisler 2024, S. 122) ist und diese latenten Konstrukte nur schwer messbar sowie ihre Ausprägungen nicht gänzlich in Expert*inneninterviews und Dokumentenanalysen identifizierbar sind.

Aus den Ergebnissen lässt sich die Empfehlung formulieren, durch eine vergleichbare ‚Standardposition‘ – wie sie in der Ausbildung gilt – auch eine Berücksichtigung von Nachhaltigkeit in Fortbildungsregelungen stärker zu forcieren. Die aus den Ergebnissen ableitbare positive Entwicklung im Zeitverlauf lässt die Erwartung zu, dass die höherqualifizierende Berufsbildung ihrem Anspruch an inter- und intragenerationaler Gerechtigkeit, wie er sich im grundlegenden Ziel zeigt, Absolvent*innen „die Übernahme von Verantwortung in ihrem gelernten Beruf zu ermöglichen“ (Müller 2024, S. 6), gerecht wird.

Literatur

- AEVO – Ausbildereignungsverordnung (2009): Online unter: https://www.gesetze-im-internet.de/ausbeignv_2009/ (Stand: 11.03.2024).
- Arbeitsgruppe 9 + 1 (2022): Zukunftsfähig bleiben! 9 + 1 Thesen für eine bessere Berufsbildung. Bonn.
- AWPädFortbV – Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge/Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogin (2009): Online unter: https://www.gesetze-im-internet.de/awp_dfortbv/index.html (Stand: 15.06.2024).
- BAProITFPrV – Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss mit der Bezeichnung Bachelor Professional in IT (2024): Online unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/baproitfprv/BJNR1270A0024.html> (Stand: 09.10.2024).
- Bahl, A./Brandes, D./Lachmann, B./Schwerin, C./Witz, E.-M. (2012): Die Situation des auszubildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP): Abschlussbericht. Bonn. Online unter: https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb_22301.pdf (Stand: 13.06.2024).

- Baum, M./Hufnagl, J./Mohr, S./Annen, S. (2024): Betriebliche Weiterbildungsorientierung und Nachhaltigkeitsengagement. In: Zeitschrift für Weiterbildungs-forschung, 47, S. 551–584. Online unter: <https://doi.org/10.1007/s40955-024-00297-7> (Stand: 11.04.2025).
- BBiG – Berufsbildungsgesetz (2005): Online unter: https://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/BJNR093110005.html#BJNR093110005BJNG000101128 (Stand: 15.06.2024).
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2021): Vier sind die Zukunft. Die modernisierten Standardberufsbildpositionen anerkannter Ausbildungsberufe. Bonn. Online unter: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/17281> (Stand: 18.09.2023).
- Bohlinger, S./Krause, I./Praun, A. (2024): Qualifizierungsangebote für nicht-akademisches betriebliches Weiterbildungspersonal. In: Barabasz, A./Bock-Schappelwein, J./Schlögl, P. (Hrsg.): Krise und Nachhaltigkeit – Herausforderungen für berufliche Bildung. Beiträge zur 8. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK). Bielefeld: wbv Publikation, S. 87–98.
- BPädFortbV – Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Berufspädagoge/Geprüfte Berufspädagogin (2009): Online unter: https://www.gesetze-im-internet.de/bp_dfortbv/index.html (Stand: 15.06.2024).
- Brünner, K. (2014): Aufgabenspektrum und Handlungsstrukturen des betrieblichen Ausbildungspersonals: Selbstwahrnehmung und Fremdattribuierung im Kontext von Berufskonzept und Professionalisierung. Paderborn: EUSL Verlag.
- Diettrich, A./Vonken, M. (2011): Lernen im Betrieb im Spannungsfeld ökonomischer und pädagogischer Interessen. Herausforderungen in Wissenschaft und Praxis. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 40 (1), S. 6–9.
- Edwards, D. B. Jr./Sustarsic, M./Chiba, M./McCormick, M./Goo, M./Perriton, S. (2020): Achieving and Monitoring Education for Sustainable Development and Global Citizenship: A Systematic Review of the Literature. In: Sustainability, 12 (4), S. 1383. Online unter: <https://doi.org/10.3390/su12041383> (Stand: 11.04.2025).
- GepBetrWMAProBusManFV – Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Betriebswirt nach dem Berufsbildungsgesetz und Geprüfte Betriebswirtin nach dem Berufsbildungsgesetz-Master Professional in Business Management nach dem Berufsbildungsgesetz (2020): Online unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/gepbetrwmaprobusmanfv/> (Stand: 15.06.2024).
- Grollmann, P./Ulmer, P. (2020): Betriebliches Bildungspersonal – Aufgaben und Qualifikation. In: Arnold, R./Lipsmeier, A./Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 533–545.
- Hackel, M. (2014): Aufstiegsfortbildung im Bankensektor. Gestaltungsperspektiven im Kontext des DQR. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 43 (4), S. 30–33.

- Hecker, K./Werner, M./Schütt-Sayed, S./Funk, N./Pfeiffer, I./Hemkes, B./Rocklage, M. (2021): Indikatoren als Treiber für eine Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. In: Michaelis, C./Berding, F. (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung: Umsetzungsbarrieren und interdisziplinäre Forschungsfragen, Band 3. Bielefeld: wbv Media, S. 133–152.
- Heisler, D. (2024): Ansätze und Orientierungen für „Nachhaltigkeit“ in der Berufsbildungstheorie und im didaktischen Denken beruflicher Bildung. In: Müller, C./Pranger, J./Reißland, J. (Hrsg.): Nachhaltigkeitsorientierte Weiterbildungsdidaktik: Die doppelte Multiplikatorenqualifizierung, Band 73. Bielefeld: wbv Publikation, S. 105–126.
- Holst, J./Singer-Brodowski, M./Brock, A./De Haan, G. (2024): Monitoring SDG 4.7: Assessing Education for Sustainable Development in policies, curricula, training of educators and student assessment (input-indicator). In: Sustainable Development, sd.2865. Online unter: <https://doi.org/10.1002/sd.2865> (Stand: 11.04.2025).
- HwO – Gesetz zur Ordnung des Handwerks (1953): Online unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/hwo/BJNR014110953.html#BJNR014110953BJNG000102377> (Stand: 15.06.2024).
- Hufnagl, J./Annen, S. (2024). Nachhaltigkeit in der betrieblichen Ausbildung – Kompetenzanforderungen aus unternehmerischer Sichtweise. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 45, S. 1–29. Online unter: https://www.bwpat.de/ausgabe45/hufnagl_annen_bwpat45.pdf (Stand: 11.04.2025).
- ImmoFachwPrV – Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluss Geprüfter Immobilienfachwirt/Geprüfte Immobilienfachwirtin (2008): Online unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/immofachwprv/ImmoFachwPrV.pdf> (Stand: 15.06.2024).
- IT-FortbV – Verordnung über die berufliche Fortbildung im Bereich der Informations- und Telekommunikationstechnik (IT-Fortbildungsverordnung) (2002): Online unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/it-fortbv/BJNR154700002.html> (Stand: 15.06.2024).
- Kiepe, K. (2021): Stellen und Ausbildung der betrieblichen Ausbilder:innen: Grundannahmen, Transformationsprozesse, Reformdiskurse. Berlin: Logos Verlag.
- Klein, J./Küst, C./Jahncke, H./Berding, F. (2021): Nachhaltigkeit im Banking – Wie ein globaler Trend die Anforderungen an Banken verändert und zu Geschäftsmodellinnovation zwingt. In: Michaelis, C./Berding, F. (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung: Umsetzungsbarrieren und interdisziplinäre Forschungsfragen, Band 39. Bielefeld: wbv Media, S. 53–69.
- Mayring, P. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 13., überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz.
- Melzig, C. (2024): Transferprojekte aus Perspektive des BIBB – Eine Einordnung des Förderprogramms „BBNE Transfer 2020–2022“. In: Müller, C./Pranger, J./Reißland, J. (Hrsg.): Nachhaltigkeitsorientierte Weiterbildungsdidaktik: Die doppelte Multiplikatorenqualifizierung. Band 73. Bielefeld: wbv Publikation, S. 31–47.

- Meuser, M./Nagel, U. (2009): Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, S./Pickel, G./Lauth, H. J./Jahn, D. (Hrsg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 465–440.
- Mohr, S. (2024). Nachhaltigkeit in Betrieben und in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung: Auswertungen aus dem BIBB-Betriebspanel zu Qualifizierung und Kompetenzentwicklung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Online unter: https://res.bibb.de/vet-repository_782948 (Stand: 13.12.2024).
- Müller, C./Pranger, J./Reißland, J. (2023): Schlüsselfigur und Multiplikator zur Umsetzung von Nachhaltigkeit? In: Pfeiffer, I./Weber, H. (Hrsg.): Zum Konzept der Nachhaltigkeit in Arbeit, Beruf und Bildung – Stand in Forschung und Praxis. Bonn: Verlag Barbara Budrich, S. 184–201.
- Müller, N. (2024): Höherqualifizierende Berufsbildung – Indikatoren und Datenlage. Bonn. Online unter: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/19605> (Stand: 07.06.2024).
- Pabst, C./Schütt-Sayed, S./Hecker, K./Hemkes, B. (2024): Wege zur Messung der betrieblichen Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn.
- Patton, M. (2015): Qualitative Research and Evaluation Methods. Sage.
- Rauner, F. (2020): Berufliche Umweltbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Eine Systemanalyse. Bielefeld: wbv.
- Rebmann, K./Schlömer, T. (2018): Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Apelt, M./Bode, I./Hasse, R./Meyer, U./Groddeck, V. V./Wilkesmann, M./Windeler, A. (Hrsg.): Handbuch Organisationssoziologie. Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 1–13.
- Sassen, R./Azizi, L./Bien, C./Braun, V. (2021): Stand nachhaltigen Wirtschaftens in Deutschland. Dresden: GWT-TUD GmbH.
- Schley, Th./Kohl, M./Diettrich, A./Hauenstein, T. (2020): Die Akzeptanz des Fortbildungsabschlusses „Geprüfte Berufspädagogin/Geprüfter Berufspädagoge“. Studie im Rahmen der Berufsbildungsforschungsinitiative des BMBF. f-bb-Bericht 03/20.
- Singer-Brodowski, M./Etzkorn, N./von Seggern, J. (2019): One Transformation Path Does Not Fit All—Insights into the Diffusion Processes of Education for Sustainable Development in Different Educational Areas in Germany. In: Sustainability, 11 (1), S. 269. Online unter: <https://doi.org/10.3390/su11010269> (Stand: 11.04.2025).
- Spall, S. (1998): Peer Debriefing in Qualitative Research: Emerging Operational Models. In: Qualitative Inquiry, 4 (2), S. 280–292. Online unter: <https://doi.org/10.1177/107780049800400208> (Stand: 11.04.2025).
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (o. J.): Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern. Online unter: <https://sdg-indikatoren.de/4/> (Stand: 23.12.2024).
- Tschütscher, A. (2022): SDGs – die Lösung? In: Tschütscher, A. (Hrsg.): Nachhaltigkeit in Organisationen. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 51–88.

- SzVersFachwPrV – Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Sozialversicherungsfachwirt – Fachrichtung gesetzliche Renten- und knappschaftliche Sozialversicherung und Geprüfte Sozialversicherungsfachwirtin – Fachrichtung gesetzliche Renten- und knappschaftliche Sozialversicherung (2013). Online unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/szversfachwprv/index.html#BJNR020600013BJNE000200000> (Stand: 15.06.2024).
- Trautmann, A./Leclerque, K. (2023): IT & Sustainability – Reifegradindex 2023. Analyse mittelständischer Unternehmen aus Produktion und Logistik in Deutschland. Online unter: https://www.lufthansa-industry-solutions.com/fileadmin/user_upload/dokumente/studie-it-sustainability-reifegrad-index-unternehmen-2023-pac-lhind.pdf (Stand: 28.05.2024).
- UNESCO (2017): Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives. Online unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco_education_for_sustainable_development_goals.pdf (Stand: 14.06.2024).
- Vare, P./Arro, G./de Hamer, A./Del Gobbo, G./de Vries, G./Farioli, F./Kadji-Beltran, C./Kangur, M./Mayer, M./Millican, R./Nijdam, C./Réti, M./Zachariou, A. (2019): Devising a Competence-Based Training Program for Educators of Sustainable Development: Lessons Learned. In: Sustainability, 11, 1890.
- Vereinte Nationen (2015): Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015. Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Online unter: <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf> (Stand: 11.04.2025).
- Wagner, B. (2017): Gesellschaftliche Verantwortung der Finanzwirtschaft. In: Krämer, G. (Hrsg.): Finanzwirtschaft in ethischer Verantwortung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1–26.
- Will-Zocholl, M./Kämpf, T. (2016): Branchenanalyse Informations- und Telekommunikationsbranche. Studie der Hans-Böckler-Stiftung, Nr. 320. Düsseldorf.
- World Economic Forum (2024): Global Risks Report 2024. 19th Edition. Online unter: https://www3.weforum.org/docs/WEF_The_Global_Risks_Report_2024.pdf (Stand: 28.05.2024).
- Winkler, F. (2024): Neue Wege in der IT-Fortbildung: Anpassungen und Implikationen für das IT-Weiterbildungssystem. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 53 (4), S. 58–59.

Autoren und Autorinnen

Prof. Dr. Silvia **Annen** ist Inhaberin der Professur für Wirtschaftspädagogik an der Universität Bamberg. Arbeitsschwerpunkte: Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen, Arbeitsmarktverwertbarkeit von Qualifikationen und Bildungsrenditen, Bildungsverläufe und Bildungsentscheidungen, international vergleichende (Berufs-)Bildungsforschung, Steuerung des Bildungs- und Beschäftigungssystems, Digitalisierung von Lernprozessen. Anschrift: Prof. Dr. Silvia Annen, Universität Bamberg, Professur für Wirtschaftspädagogik, Kärntenstraße 7, D-96052 Bamberg/E-Mail: silvia.annen@uni-bamberg.de

Dr. Sebastian **Anselmann** ist akademischer Mitarbeiter in der Abteilung Berufspädagogik der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Arbeitsschwerpunkte: komplexe Lernumgebungen wie Smart Factories oder Skills Labs, Lernen am und für den Arbeitsplatz, Lernbarrieren, Professionalisierung des Berufsbildungspersonals. Anschrift: Dr. Sebastian Anselmann, PH Schwäbisch Gmünd, Institut für Bildung, Beruf und Technik, Abteilung Berufspädagogik, Oberbettringerstr. 200, D-73525 Schwäbisch Gmünd/E-Mail: sebastian.anselmann@ph-gmuend.de

Monika **Auzinger** ist Senior Researcher bei 3s research laboratory in Wien. Arbeitsschwerpunkte: vergleichende Berufsbildungsforschung und Themen der europäischen Bildungspolitik, insbesondere Lernergebnisorientierung, Qualifikationsrahmen, Exzellenz in der Berufsbildung, höhere Berufsbildung, lebenslanges Lernen und Nachhaltigkeit in der Berufsbildung. Anschrift: Monika Auzinger, 3s, Wiedner Hauptstraße 18, 1040 Wien, Österreich/E-Mail: monika.auzinger@3s.co.at

Christine **Betting** arbeitet am Klaus Tschira Kompetenzzentrum für frühe naturwissenschaftliche Bildung gGmbH in Heidelberg. Arbeitsschwerpunkte: Weiterbildung für pädagogische Fachkräfte, Curriculumentwicklung in der Weiterbildung, Konzeption und Entwicklung von digitalen Weiterbildungsangeboten für pädagogische Fachkräfte, Lehrauftrag im Bachelorstudiengang Frühkindliche und Elementarbildung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Jens **Bjørnåvold** war von 1996 bis 2022 beim Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) und bei der Europäischen Kommission tätig. Seit seiner Pensionierung als leitender Experte im Cedefop ist er mit der Universität Agder, Norwegen, assoziiert. Arbeitsschwerpunkte: die sich wandelnde Rolle von Qualifikationen, Entwicklung und Implementierung von Qualifikationsrahmen, Gestaltung und Nutzung von Lernergebnissen, Validierung nicht-formalen und informellen Lernens, die Zukunft der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Europa und die berufliche Weiterbildung in Norwegen. E-Mail: jens.bjornavold@uia.no; Jbjornavold@gmail.com

Stephanie **Blankart** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Bonn. Arbeitsschwerpunkte: Struktur und Ordnung der Berufsbildung, Modernisierungsfähigkeit und Potenzialität von Berufsbildung. Anschrift: Stephanie Blankart, Bundesinstitut für Berufsbildung, Arbeitsbereich 2.2, Friedrich-Ebert-Allee 114–116, D-53113 Bonn/E-Mail: stephanie.blankart@bibb.de

Prof. Dr. Uwe **Elsholz** leitet die Professur für Lebenslanges Lernen an der FernUniversität in Hagen. Arbeitsschwerpunkte: Strukturen des deutschen (Berufs-)Bildungssystems, Verhältnis von beruflicher und allgemeiner/akademischer Bildung, Einsatz digitaler Medien in der beruflich-betrieblichen Bildung, Lernen im Prozess der Arbeit. Anschrift: Prof. Dr. Uwe Elsholz, FernUniversität in Hagen, Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung, Lehrgebiet Lebenslanges Lernen, Universitätsstr. 33, D-58097 Hagen/E-Mail: uwe.elsholz@fernuni-hagen.de

Prof. Dr. Hubert **Ertl** ist Forschungsdirektor und ständiger Vertreter des Präsidenten im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) sowie Professor für Berufsbildungsforschung im Department Wirtschaftspädagogik an der Universität Paderborn. Arbeitsschwerpunkte: Übergänge zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, international vergleichende Berufsbildungsforschung, Berufsbildung und Digitalisierung, Entwicklung und Implementation von Innovationen. Anschrift: Bundesinstitut für Berufsbildung, Büro des Forschungsdirektors, Friedrich-Ebert-Allee 114–116, D-53113 Bonn/E-Mail: ertl@bibb.de

Prof. Dr. Uwe **Faßhauer** ist Leiter der Abteilung Berufspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Arbeitsschwerpunkte: Digitalisierung im Kontext beruflicher Bildung, Professionalisierung des Personals in der beruflichen Bildung, regionale Schulentwicklungsplanung (berufliche Schulen). Anschrift: Prof. Dr. Uwe Faßhauer, PH Schwäbisch Gmünd, Institut für Bildung, Beruf und Technik, Abteilung Berufspädagogik, Oberbettingerstr. 200, D-73525 Schwäbisch Gmünd/E-Mail: uwe.fasshauer@ph-gmuend.de

Julia **Flasdick** ist Leiterin des Referats Hochschulpolitik, Forschungs- und Strukturfragen bei der Deutschen Industrie- und Handelskammer. Arbeitsschwerpunkte: Hochschulpolitik, Arbeitsmarktübergänge von Hochschulabsolvent*innen, duale Studiengänge, Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung, Qualitätssicherung/Akkreditierung, Weiterbildung. Anschrift: Julia Flasdick, Bereich Weiterbildung, Deutsche Industrie- und Handelskammer, Breite Straße 29, D-10178 Berlin/E-Mail: flasdick.julia@dihk.de

Laura **Getz** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Koordinatorin des Projekts KoDiA am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Arbeitsschwerpunkte: digitale Kompetenzen in der beruflichen Bildung, Wissenschaftskommunikation. Anschrift: Laura Getz, Bundesinstitut für Berufsbildung, Abteilung 4 – Initiativen für die Berufsbildung, Friedrich-Ebert-Allee 114–116, D-53113 Bonn/E-Mail: getz@bibb.de

Dr. Monika **Hackel** ist Leiterin der Abteilung 2 „Struktur und Ordnung der Berufsbildung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Arbeitsschwerpunkte: u. a. Neuordnung von Berufen und die damit verbundene Beratung, Forschung und Praxisangebote; höherqualifizierende Berufsbildung nach BBiG/HWO; System- und Strukturfragen des Berufsbildungssystems. Anschrift: Dr. Monika Hackel, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Friedrich-Ebert-Allee 114–116, D-53113 Bonn/E-Mail: hackel@bibb.de

Dr. Anja **Hall** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Bonn. Arbeitsschwerpunkte: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragungen, Bildung und Beschäftigung, Verwertung (höherer) beruflicher Qualifikationen, Arbeitsqualität, Geschlechterungleichheit. Anschrift: Dr. Anja Hall, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Arbeitsbereich 1.2 „Qualifikation, berufliche Integration und Erwerbstätigkeit“, Friedrich-Ebert-Allee 114–116, D-53113 Bonn/E-Mail: hall@bibb.de

Stefan **Harm** ist Akademieleiter der ECOVIS Europe AG – Bereich Akademie und bundesweit zuständig für die Aus- und Weiterbildung der Unternehmensgruppe. Arbeitsschwerpunkte: Spannungsfeld zwischen ökonomischem und pädagogischem Handeln in beruflicher Aus- und Weiterbildung, arbeits- und berufspädagogische Qualifizierung in freien Berufen sowie Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung in der Steuerbranche. Anschrift: Stefan Harm, ECOVIS Europe AG – Bereich Akademie, Am Campus 1–11, D-18182 Rostock-Bentwisch/E-Mail: stefan.harm@ecovis.com

Julia **Hufnagl** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Wirtschaftspädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg und an der Professur Erwachsenenbildung und Weiterbildung der TU Chemnitz. Arbeitsschwerpunkte: (Berufs-)Bildung für nachhaltige Entwicklung, intersektionale Benachteiligungen und Diskriminierungsprozesse in der Berufsbildung, internationaler Vergleich von Berufsbildungssystemen, Auslandsaufenthalte während der Berufsausbildung, Professionalisierung schulischen und betrieblichen Bildungspersonals. Anschrift: Julia Hufnagl, Professur für Wirtschaftspädagogik, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Kärntenstraße 7, D-96050 Bamberg/E-Mail: julia.hufnagl@uni-bamberg.de

Gabriele **Jordanski** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Bonn. Arbeitsschwerpunkte: Struktur und Ordnung der Berufsbildung, Neuordnung und Qualifikationsforschung in kaufmännischen Aus- und Fortbildungsberufen. Anschrift: Gabriele Jordanski, Bundesinstitut für Berufsbildung, Arbeitsbereich 2.2, Friedrich-Ebert-Allee 114–116, D-53113 Bonn/E-Mail: jordanski@bibb.de

Dr. Anke **Kock** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Bonn. Arbeitsschwerpunkte: Struktur und Ordnung der Berufsbildung, Neuordnung und Qualifikationsforschung in kaufmännischen Aus- und Fortbildungsberufen. Anschrift: Dr. Anke Kock, Bundesinstitut für Berufsbildung, Arbeitsbereich 2.2, Friedrich-Ebert-Allee 114–116, D-53113 Bonn/E-Mail: kock@bibb.de

Prof. Dr. phil. Dina **Kuhlee** ist Professorin am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Otto-von-Guericke-Universität in Magdeburg. Arbeitsschwerpunkte: Bildungspolitische Steuerung und Educational Governance im Berufsbildungs- und Hochschulwesen, Professions- und Lehrerbildungsforschung mit Ausrichtung auf empirische Lehr-Lernforschung, Forschung an der Schnittstelle von Berufsbildungs- und Hochschulforschung (Akademisierung, hybride Studien- und Ausbildungsangebote), international-vergleichende Forschungsansätze. Anschrift: Prof. Dr. phil. Dina Kuhlee, Otto-von-Guericke-Universität in Magdeburg, Fakultät für Humanwissenschaften, Institut I – Bildung, Beruf und Medien, Universitätsplatz 2, D-39106 Magdeburg/E-Mail: dina.kuhlee@ovgu.de

Karin **Luomi-Messerer** ist als Bildungswissenschaftlerin bei 3s research laboratory in Wien tätig. Arbeitsschwerpunkte: Themen der europäischen Bildungspolitik (z. B. Lernergebnisorientierung, Transparenzinstrumente, Validierung nicht formalen und informellen Lernens, Micro-Credentials, Exzellenz und Inklusion in der Berufsbildung), berufliche Erstausbildung, höhere Berufsbildung, lebenslanges Lernen. Anschrift: Karin Luomi-Messerer, 3s, Wiedner Hauptstraße 18, 1040 Wien, Österreich/E-Mail: karin.luomi-messerer@3s.co.at

Dr. Hannelore **Mottweiler** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Bonn. Arbeitsschwerpunkte: Struktur und Ordnung der Berufsbildung, Governance und Gestaltungsgrundlagen der beruflichen Aus- und Fortbildung, insbesondere in kaufmännischen Berufen. Anschrift: Dr. Hannelore Mottweiler, Bundesinstitut für Berufsbildung, Arbeitsbereich 2.2, Friedrich-Ebert-Allee 114–116, D-53113 Bonn/E-Mail: mottweiler@bibb.de

Dr. Normann **Müller** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Bonn. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsökonomische Fragen beruflicher Weiterbildung (2008–2019), Weiterbildungsberichterstattung (2021–2023), Pflegeausbildungs-Monitoring/BIBB-Pflegepanel (seit 2024). Anschrift: Dr. Normann Müller, Bundesinstitut für Berufsbildung, Arbeitsbereich „Pflegeberufe und Geschäftsstelle der Fachkommission nach Pflegeberufegesetz“, Friedrich-Ebert-Allee 114–116, D-53113 Bonn/E-Mail: normann.mueller@bibb.de

Dr. Ariane **Neu** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrgebiet Lebenslanges Lernen der FernUniversität in Hagen. Arbeitsschwerpunkte: Strukturen des deutschen (Berufs-)Bildungssystems und deren Veränderungen im Zeitverlauf, Wandel des Verhältnisses zwischen beruflicher und allgemeiner/akademischer Bildung, Wechselwirkungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem sowie höhere Berufsbildung. Anschrift: Dr. Ariane Neu, FernUniversität in Hagen, Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung, Lehrgebiet Lebenslanges Lernen, Universitätsstr. 33, D-58097 Hagen/E-Mail: ariane.neu@fernuni-hagen.de

Dr. Uwe **Neugebauer** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Bonn. Arbeitsschwerpunkte: Struktur und Ordnung der Berufsbildung, Neuordnung und Qualifikationsforschung in kaufmännischen Aus- und Fortbildungsberufen. Anschrift: Dr. Uwe Neugebauer, Bundesinstitut für Berufsbildung, Arbeitsbereich 2.2, Friedrich-Ebert-Allee 114–116, D-53113 Bonn/E-Mail: uwe.neugebauer@bibb.de

Andreas **Oehme** ist Bildungsexperte beim Westdeutschen Handwerkskammertag (WHKT) in Düsseldorf. Arbeitsschwerpunkte: Bildungspolitik, duale Ausbildung, höhere Berufsbildung, Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Bildung, Schulpolitik und berufliche Orientierung. Anschrift: Andreas Oehme, Westdeutscher Handwerkskammertag, Volmerswerther Straße 79, D-40221 Düsseldorf/E-Mail: andreas.oehme@whkt.de

Dr. Nina-Madeleine **Peitz** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Koordinatorin der InnoVET-Begleitforschung am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Arbeitsschwerpunkte: Programmforschung und -management beim Forschungsdirektor am Bundesinstitut für Berufsbildung, Innovationstransfer und Translationsprozesse. Anschrift: Dr. Nina-Madeleine Peitz, Bundesinstitut für Berufsbildung, Büro des Forschungsdirektors, Friedrich-Ebert-Allee 114–116, D-53113 Bonn/E-Mail: nina.peitz@bibb.de

Dr. phil. Kathrin **Petzold-Rudolph** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Otto-von-Guericke-Universität in Magdeburg. Arbeitsschwerpunkte: Bildungswissenschaften, insb. Lehr- und Lernprozesse in der beruflichen Bildung sowie Disparitäten in der Bildungsbeteiligung, Hochschulforschung, insb. Studienverlauf und Studienerfolg in lehramtsbezogenen Studiengängen, Qualitätsentwicklung berufsbildender Schulen. Anschrift: Dr. Kathrin Petzold-Rudolph, Otto-von-Guericke-Universität in Magdeburg, Fakultät für Humanwissenschaften, Institut I – Bildung, Beruf und Medien, Universitätsplatz 2, D-39106 Magdeburg/E-Mail: kathrin.petzold-rudolph@ovgu.de

Dr. phil. Marion **Pohl** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Otto-von-Guericke-Universität in Magdeburg. Arbeitsschwerpunkte: Professionelle Handlungskompetenz des Bildungspersonals, Deutungsmuster institutioneller Akteure, Berufsorientierung. Anschrift: Dr. phil. Marion Pohl, Otto-von-Guericke-Universität in Magdeburg, Fakultät für Humanwissenschaften, Institut I – Bildung, Beruf und Medien, Universitätsplatz 2, D-39106 Magdeburg/E-Mail: marion.pohl@ovgu.de

Katrin **Rasch** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk (FBH) an der Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Berufsverläufe in der beruflichen Bildung im Handwerk, Gestaltung von Übergängen, Karriereentwicklung und Fachkräftesicherung. Anschrift: Katrin Rasch, Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk (FBH) an der Universität zu Köln, Herbert-Lewin-Straße 2, D-50931 Köln/E-Mail: katrin.rasch@uni-koeln.de

Rolf R. **Rehbold** ist stellvertretender Direktor am Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk (FBH) an der Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte: Gestaltung von Meisterprüfungsverordnungen, Rahmenlehrplänen und Prüfungen; bildungspolitische Fragestellungen; Berufslaufbahnkonzepte im Handwerk; Fachkräftegewinnung und Unternehmensnachfolge. Anschrift: Rolf Richard Rehbold, Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk (FBH) an der Universität zu Köln, Herbert-Lewin-Str. 2, D-50931 Köln/E-Mail: rolf.rehbold@uni-koeln.de

Ana **Santiago-Vela** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Bonn. Arbeitsschwerpunkte: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragungen, Bildung und Beschäftigung, Verwertung beruflicher Qualifikationen, Geschlechterungleichheit, Digitalisierung der Arbeitswelt. Anschrift: Ana Santiago-Vela, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Arbeitsbereich 1.2 „Qualifikation, berufliche Integration und Erwerbstätigkeit“, Friedrich-Ebert-Allee 114–116, D-53113 Bonn/E-Mail: santiagovela@bibb.de

Verena **Schneider** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich 2.4 „Elektro-, IT- und naturwissenschaftliche Berufe“ am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Bonn. Arbeitsschwerpunkte: Betreuung des Themenbereichs höherqualifizierende Berufsbildung nach BBiG/HwO, Zuständigkeit für eine Reihe von Aus- und Fortbildungsberufen im Themenbereich Umwelt und Nachhaltigkeit (u. a. IT-Berufe, Schornsteinfeger, Wasserbauer), für die Aufstiegsfortbildungen für das betriebliche Bildungspersonal (Aus- und Weiterbildungspädagoge und Berufspädagoge) sowie die Durchführung von Evaluationen und Voruntersuchungen. Anschrift: Verena Schneider, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Arbeitsbereich 2.4, Friedrich-Ebert-Allee 114–116, D-53113 Bonn/E-Mail: verena.schneider@bibb.de

Gunther **Spillner** ist Leiter des Arbeitsbereichs für kaufmännische Berufe, Berufe der Logistik und Medienwirtschaft im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Bonn. Arbeitsschwerpunkte: Struktur und Ordnung der Berufsbildung, höherqualifizierende Berufsbildung. Anschrift: Gunther Spillner, Bundesinstitut für Berufsbildung, Arbeitsbereich 2.2, Friedrich-Ebert-Allee 114–116, D-53113 Bonn/E-Mail: spillner@bibb.de

Florian **Winkler** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und stellvertretender Arbeitsbereichsleiter im Arbeitsbereich 2.4 „Elektro-, IT- und naturwissenschaftliche Berufe“ am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Bonn. Arbeitsschwerpunkte: Ordnung der Aus- und Fortbildungsberufe im IT-Bereich, Analyse, Entwicklung und Evaluation der IT-Berufe und des IT-Weiterbildungssystems, berufliche Didaktik im gewerblich-technischen Bereich, Forschung im Bereich berufliche Identität und Selbstkonzept sowie zum Thema innovative und flexible Gestaltung von Karrierepfaden für die Klimawende im Kontext von Transformationsprozessen. Anschrift: Florian Winkler, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Arbeitsbereich 2.4, Friedrich-Ebert-Allee 114–116, D-53113 Bonn/E-Mail: florian.winkler@bibb.de



Berufsbildung, Arbeit und Innovation, 86
2025, 420 S., 59,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7738-3
E-Book im Open Access
Auch als Printausgabe

Juliana Schlicht, Sophie Kaiser, Franziska Schwehm (Hg.)

Innovation für Nachhaltigkeit durch berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung

Vor dem Hintergrund globaler Herausforderungen wie Klimawandel, Ressourcenknappheit und sozialer Ungleichheit rückt die berufliche Bildung zunehmend in den Fokus nachhaltiger Entwicklungsstrategien. Der Sammelband „Innovationen für Nachhaltigkeit durch berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung“ untersucht, wie Innovationen in der beruflichen Bildung zur Bewältigung dieser Herausforderungen beitragen können. Im Zentrum steht dabei das Innovationskonzept als Motor für Wandel – verstanden nicht nur als technischer, sondern auch als sozialer und organisatorischer Prozess.

Der Sammelband verbindet theoretische Grundlagen, empirische Studien und praxisnahe Beispiele. Ziel ist es, nachhaltige Innovationsprozesse in der beruflichen Bildung zu initiieren und zu begleiten. Dabei wird deutlich: Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik kann durch interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik zentrale Impulse für die nachhaltige Entwicklung liefern. Die Publikation richtet sich an Wissenschaftler:innen, Praktiker:innen und Entscheidungsträger:innen, die innovative Ansätze in der beruflichen Bildung reflektieren und weiterentwickeln wollen.

wbv.de/bai



Berufsbildung, Arbeit und Innovation – Dissertationen und Habilitationen, 88
 2025, 220 S., 49,90 € (D)
 ISBN 978-3-7639-7832-8
 E-Book im Open Access
 Auch als Printausgabe

Philine Krebs

Politischer und wirtschaftsbürgerlicher Wissenserwerb

Eine Längsschnittstudie mit kaufmännischen Auszubildenden

Wie entwickeln kaufmännische Auszubildende politisches und wirtschaftsbürgerliches Wissen – und welche Bedingungen wirken dabei fördernd oder hemmend? Eine neue Dissertation liefert erstmals ein theoretisch und empirisch fundiertes Modell zur Klärung dieser Frage.

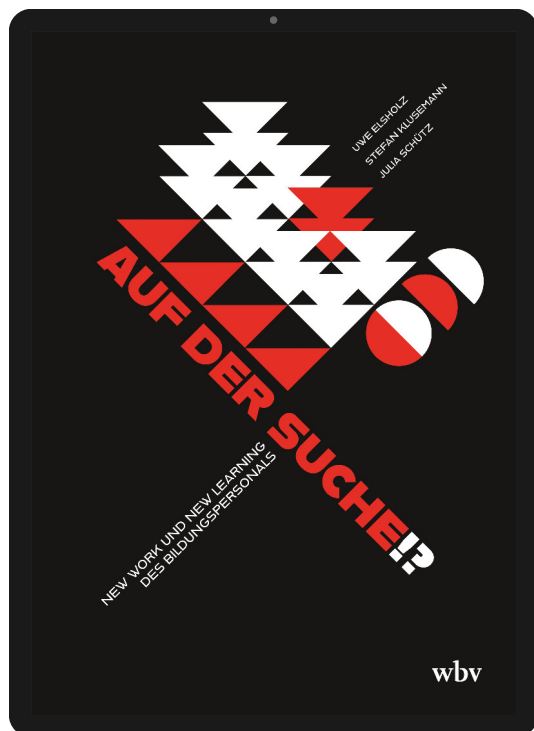
Im Fokus steht die Mündigkeit als zentrales Bildungsziel, das ökonomische Handlungsfähigkeit mit demokratietheoretischen Anforderungen verknüpft. Die Autorin entwickelt ein differenziertes Rahmenmodell und analysiert Bildungsinhalte sowie Lerngelegenheiten in Berufsschule und Betrieb.

Die empirische Untersuchung mit Panel- und Kohortendesign zeigt, wie sich Wissen im Ausbildungsverlauf entwickelt – und welche individuellen und institutionellen Faktoren entscheidend sind. Die Ergebnisse verdeutlichen unter anderem die mangelnde Verankerung politischer Bildung in der beruflichen Bildung.

Die Studie richtet sich an Bildungsforschung, Fachdidaktik, Berufsbildungspraxis und Bildungspolitik.

Dr. Philine Krebs erhielt für ihre Dissertation den 1. Preis für herausragende Promotionen der Käthe und Ulrich-Pleiß-Stiftung auf der Jahrestagung der Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik am 25. September 2025.

wbv.de/bai



2025, 144 S., 39,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7828-1
E-Book im Open Access
Auch als Printausgabe

Uwe Elsholz, Stefan Klusemann, Julia Schütz

Auf der Suche!?

New Work und New Learning des Bildungspersonals

Wie verändert sich das Arbeiten und Lernen des Bildungspersonals in der Beruflichen Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung unter den Bedingungen der digitalen Transformation? Diese Frage steht im Zentrum der Monografie, die aus einer erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Perspektive eruiert, inwiefern sich die Konzepte von New Work und New Learning als Deutungsrahmen für die tiefgreifenden Veränderungsprozesse eignen. Die Monografie verbindet dabei einen historischen Blick auf die Diskurse um New Work und New Learning, ein Literaturreview sowie qualitative Studienergebnisse.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich das Arbeiten und Lernen des Bildungspersonals zunehmend durch flexible Strukturen und individuelle Gestaltung auszeichnet. Lernprozesse nehmen häufiger die Form kurzfristigen, problemorientierten Lernens an und erfordern neue Kompetenzen. Zugleich gewinnen kollaborative und erfahrungsbasierte Lernformen an Relevanz, insbesondere in organisationsübergreifenden Netzwerken. Diese Entwicklungen sind von Suchbewegungen geprägt – nach Orientierung, nach pädagogischen Praktiken, nach einem veränderten professionellen Selbstverständnis und nach ambidextren organisationalen Strukturen, die Suchprozesse unterstützen. Die Monografie bietet Einblicke in diese Suche und leistet so einen Beitrag zu Fragen der Transformation pädagogischer Professionalität und Professionalisierung im digitalen Wandel. Dabei werden Anschlüsse der Diskurse um New Work und New Learning an erziehungs-/bildungswissenschaftlichen Diskurse reflektiert.

Die Publikation richtet sich an Wissenschaftler:innen, Lehrende, Programmverantwortliche sowie Entscheidungsträger:innen in Bildungsinstitutionen, die sich mit New Work, New Learning, digitalem Wandel, Organisationsentwicklung und den Herausforderungen pädagogischer Arbeit im 21. Jahrhundert befassen.

wbv.de/erwachsenenbildung

Die höherqualifizierende Berufsbildung in Deutschland ist bislang ein in der Berufsbildungsforschung eher unterrepräsentierter und in der Öffentlichkeit kaum wahrgenommener Bildungsbereich – und das, obwohl sie maßgeblich zur Fachkräftesicherung beiträgt und Absolvent*innen attraktive berufliche Perspektiven eröffnet. Vor diesem Hintergrund beleuchtet der Sammelband grundlegende Strukturen sowie aktuelle Entwicklungen und Perspektiven dieses Bildungsbereichs. Im Fokus stehen dabei u. a. die dreistufige Fortbildungssystematik nach BBiG/HwO, die Arbeitsmarktrelevanz sowie Fragen zur Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit im Verhältnis zur akademischen Bildung. Beiträge zu innovativen Projekten, internationalen Vergleichen und ordnungspolitischen Debatten machen das Buch zu einer fundierten Grundlage für Forschung, Praxis und Politik.

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung.

Die Reihe wird herausgegeben von Prof.in Marianne Frieze (Justus-Liebig-Universität Gießen), Prof.in Susan Seeber (Georg-August-Universität Göttingen) und Prof. Lars Windelband (TUHH Technische Universität Hamburg).

Dr.in Ariane Neu ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Lehrgebiet Lebenslanges Lernen an der FernUniversität in Hagen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Strukturen des deutschen (Berufs-)Bildungssystems und deren Veränderungen im Zeitverlauf, das Verhältnis zwischen beruflicher und allgemeiner respektive akademischer Bildung, die Wechselwirkungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem sowie die höherqualifizierende Berufsbildung.