

**Heft 118**

**Katrin Gutschow**

unter Mitarbeit von Gisela Dybowski, Christiane Eberhardt,  
Irmgard Frank, Gesa Münchhausen, Daniel Schreiber

**Anerkennung von nicht formal  
und informell erworbenen Kompetenzen**

Bericht an den Hauptausschuss

Schriftenreihe  
des Bundesinstituts  
für Berufsbildung  
Bonn

Bundesinstitut  
für Berufsbildung **BiBB** ▶

- ▶ Forschen
- ▶ Beraten
- ▶ Zukunft gestalten

Die WISSENSCHAFTLICHEN DISKUSIONSPAPIERE des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) werden durch den Präsidenten herausgegeben. Sie erscheinen als Namensbeiträge ihrer Verfasser und geben deren Meinung und nicht unbedingt die des Herausgebers wieder. Sie sind urheberrechtlich geschützt. Ihre Veröffentlichung dient der Diskussion mit der Fachöffentlichkeit.

**Vertriebsadresse:**

Bundesinstitut für Berufsbildung  
Arbeitsbereich 1.2 - Kommunikation  
- Veröffentlichungen -  
53142 Bonn

**Bestell-Nr.: 14.118**

Copyright 2010 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn  
Herausgeber:  
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn  
Internet: [www.bibb.de](http://www.bibb.de)  
E-Mail: [zentrale@bibb.de](mailto:zentrale@bibb.de)  
Umschlaggestaltung: Hoch Drei Berlin  
Herstellung: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn  
Printed in Germany

ISBN 978-3-88555-886-6

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>Vorwort</b> .....	<b>5</b>
<b>Einleitung</b> .....	<b>6</b>
<b>1. Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens – Verständnis und Verwendung der Begriffe</b> .....	<b>9</b>
1.1 Begriffsverwendung auf internationaler Ebene .....	9
1.1.1 Nicht formal und informell .....	9
1.1.2 Anerkennung – „Recognition“ und „Validation“ .....	11
1.1.3 Verfahren zur Identifizierung und Bewertung und Typen der Anerkennung.....	12
1.2 Begriffsverwendung in Deutschland .....	15
<b>2. Stellenwert des nicht formalen und informellen Lernens</b> .....	<b>16</b>
2.1 Stellenwert in der Bildungs- und Beschäftigungspolitik der EU .....	16
2.2 Instrumente und flankierende Aktivitäten der EU .....	17
2.2.1 EU-Programme .....	17
2.2.2 EUROPASS .....	18
2.2.3 ECVET.....	18
2.2.4 Europäische Grundsätze und Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens.....	19
2.3 Aktivitäten der OECD .....	20
<b>3. Umsetzung der Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens in benachbarten Staaten</b> .....	<b>22</b>
3.1 Frankreich .....	22
3.2 Schweiz .....	26
3.3 Österreich .....	30
<b>Ausblick</b> .....	<b>33</b>
<b>Literatur</b> .....	<b>35</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis</b> .....	<b>37</b>



## VORWORT

Ein Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR), der als umfassende, bildungsbereichsübergreifende Matrix zur Einordnung von Qualifikationen dient und die Orientierung im deutschen Bildungssystem wesentlich erleichtert soll, wird zur Zeit entwickelt. Zu den Zielsetzungen des DQR gehört außerdem, Zugang und Teilnahme am lebenslangen Lernen zu fördern.

Der DQR soll auf acht Niveaustufen fachliche und personale Kompetenzen beschreiben, an denen sich die Einordnung der Qualifikationen orientiert, die in der allgemeinen, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung erworben werden. Jedes Qualifikationsniveau des DQR soll grundsätzlich auf verschiedenen Bildungswegen erreichbar sein. Darüber hinaus sollen Ergebnisse des informellen Lernens berücksichtigt werden.

Nachdem ein Entwurf für einen DQR vorgelegt wurde, ist eine zweiten Erarbeitungsphase des DQR gestartet worden, die zum Ziel hat, zu nachvollziehbaren, konsensfähigen exemplarischen Zuordnungen ausgewählter Qualifikationen des deutschen Bildungssystems zu kommen, die Handhabbarkeit der DQR-Matrix zu überprüfen und diese nötigenfalls weiterzuentwickeln.

Auch die Frage, wie informelles Lernen im DQR berücksichtigt werden kann und soll, steht in der zweiten Erarbeitungsphase auf der Agenda. Der vorliegende Bericht an den Hauptausschuss des BIBB wurde von einer abteilungsübergreifenden Arbeitsgruppe erarbeitet, um die Akteure der Berufsbildung in diesem Prozess durch eine kurze Darstellung wesentlicher Ideen, Konzepte und Begriffe im Zusammenhang mit der Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens zu unterstützen. Er wurde vom Hauptausschuss des BIBB beim Institut beauftragt und mit positiver Resonanz aufgenommen.

## EINLEITUNG

Im April 2008 haben das Europäische Parlament und der Rat eine Empfehlung zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR) beschlossen. Der Europäische Qualifikationsrahmen soll als Übersetzungsinstrument nationale Qualifikationen europaweit verständlich machen und so die grenzüberschreitende Mobilität von Beschäftigten und Lernenden und deren lebenslanges Lernen fördern. Mit der Einführung des EQR sollen „Zugang zum und die Teilnahme am lebenslangen Lernen ... und die Nutzung von Qualifikationen auf nationaler und auf Gemeinschaftsebene gefördert und verbessert werden“. Außerdem soll der EQR zur „Brückenbildung zwischen formalem, nicht formalem und informellen Lernen dienen und auch zur Validierung von durch Erfahrungen erlangten Lernergebnissen beitragen.“<sup>1</sup>

Mit der Empfehlung Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR) wurden die Mitgliedstaaten dazu aufgefordert,

- den EQR als Referenzinstrument zum Vergleich der Qualifikationssysteme zu verwenden,
- ihre nationalen Qualifikationssysteme bis 2010 in Relation zum EQR zu setzen,
- im Einklang mit der nationalen Gesetzgebung und Praxis ggf. nationale Qualifikationsrahmen zu erarbeiten und
- bis 2012 alle neuen Qualifikationsbescheinigungen mit einem Verweis auf den EQR zu versehen.

In Deutschland wird dazu zurzeit der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) entwickelt, der lernergebnisorientiert und kompatibel zum EQR Transparenz und Durchlässigkeit zwischen den Teilbereichen des Bildungssystems fördern soll.

Im Februar 2009 legte der „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“ den ersten Entwurf für einen DQR vor. Darin werden Deskriptoren für acht Niveaustufen eingeführt, die die Kompetenzkategorien Fachkompetenz und personale Kompetenz beschreiben. Der im DQR verwendete Kompetenzbegriff versteht Kompetenzen als die Fähigkeit und Bereitschaft, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen. Mit dieser Definition steht der Kompetenzbegriff des DQR dem in der beruflichen Bildung etablierten Begriff der beruflichen Handlungskompetenz sehr nahe.

Abbildung 1: **Einheitliche Struktur für die Beschreibung der acht Niveaustufen des DQR**

<b>Niveauindikator</b>			
Anforderungsstruktur			
<b>Fachkompetenz</b>		<b>Personale Kompetenz</b>	
<b>Wissen</b>	<b>Fertigkeiten</b>	<b>Sozialkompetenz</b>	<b>Selbstkompetenz</b>
Tiefe und Breite	Instrumentelle und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Selbstständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz

Quelle: Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Erarbeitet vom „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“ Februar 2009, S. 4

<sup>1</sup> S. Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, (1) und (13).

Zurzeit wird daran gearbeitet, konsensfähige Zuordnungen ausgewählter formaler Qualifikationen der allgemeinen, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung zu erreichen sowie die Handhabbarkeit der DQR-Matrix zu überprüfen und gegebenenfalls weiter zu entwickeln. Expertinnen und Experten aus Wirtschaft, Wissenschaft und Bildungspraxis erproben die DQR-Matrix dafür exemplarisch in vier ausgewählten Berufs- und Tätigkeitsfeldern (Metall/Elektro, Handel, Gesundheit und IT-Bereich).

Für die Steuerung der Entwicklung des DQR haben BMBF und KMK die „Bund-Länder-Koordinierungsgruppe Deutscher Qualifikationsrahmen“ (B-L-KG DQR) eingesetzt. In den Entwicklungsprozess sind zahlreiche Akteure aus der allgemeinen, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung, die Sozialpartner und andere Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis eingebunden, die zusammen mit der B-L-KG DQR den „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“ bilden. Die Arbeitsergebnisse werden laufend an die entsendenden Institutionen und Gremien rückgekoppelt.

Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (HA) ist eines dieser Gremien. Er hat zur Entwicklung des EQR bisher eine Entschließung und eine Empfehlung verabschiedet und eine Arbeitsgruppe „DQR/ECVET“ eingerichtet. Die Mitglieder des HA haben in ihrer DQR-Entschließung vom Dezember 2008<sup>2</sup> gefordert, bei der Ausgestaltung des DQR darauf zu achten, dass grundsätzlich alle Kompetenzniveaus auf schulischen, hochschulischen und beruflichen Bildungs- und Karrierewegen erreichbar sind und dabei formales und ebenso nicht formales und informelles Lernen hinreichend berücksichtigt werden.

Angesichts des weiten Spektrums unterschiedlicher Definitionen und unterschiedlicher Verständnisse zum nicht formalen und informellen Lernen hat der Hauptausschuss Ende Juni 2009 dem Bundesinstitut einen Auftrag zur Untersuchung von Fragen im Zusammenhang mit der Anerkennung von nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen erteilt.

Darin heißt es: Vor dem Hintergrund der zurzeit anlaufenden nächsten Erarbeitungsphase des DQR und des damit verbundenen Bemühens, eine Klärung bzw. Konkretisierung von Ideen, Konzepten und Begriffen zu erreichen, erachtet der BIBB-Hauptausschuss die möglichst zeitnahe Untersuchung u.a. folgender Fragen durch das BIBB für notwendig:

- Welcher Stellenwert kommt dem nicht formalen und informellen Lernen im EQR, im ECVET und anderen EU-Empfehlungen zu?
- Welches Verständnis und welche Verwendung des nicht formalen und informellen Lernens gibt es auf EU-Ebene, welches Verständnis liegt in Deutschland vor?
- Welche spezifischen rechtlichen Rahmenbedingungen für die Förderung des nicht formalen und informellen Lernens und die Anerkennung seiner Ergebnisse gibt es in den EU Staaten? Welche Institutionen nehmen die Anerkennung nicht formal und informell erworbener Kompetenzen derzeit vor?
- Gibt es bereits Ansätze oder Konzepte, nicht formal und informell erworbene Kompetenzen dem EQR zuzuordnen?
- Wie können nicht formal und informell erworbene Kompetenzen dem DQR zugeordnet werden? Wie kann gewährleistet werden, dass sie die im DQR beschriebenen Anforderungen ebenso wie vergleichbare formale Qualifikationen erfüllen?

---

<sup>2</sup> S. Entschließung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) vom 18.12.2008 zur Gestaltung einer Erprobungsphase für den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR).  
[http://www.bibb.de/dokumente/pdf/empfehlung\\_131\\_dqr\\_erprobungsphase.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/empfehlung_131_dqr_erprobungsphase.pdf)

- Welche Bedeutung hat die Feststellung von nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen für die beruflichen Entwicklungswege von Individuen und die Chancen am Arbeitsmarkt im Vergleich zu den Ergebnissen formaler Bildungsprozesse? Welche Schlussfolgerungen ergeben sich daraus für mögliche Zuordnungen nicht formal und informell erworbener Kompetenzen zum DQR?

Das BIBB hat zu einer Reihe der aufgeworfenen Fragen eine Stellungnahme erarbeitet und diese der HA-AG DQR/ECVET für die Sitzung am 11.12.2009 im Entwurf zugeleitet. Dabei wurde zugleich darauf verwiesen, dass eine Bearbeitung und Beantwortung der beiden letztgenannten Fragenkomplexe derzeit nicht zu leisten ist, da sie weitergehende politische Klärungen sowie umfangreichere Recherchen voraussetzen, die im Rahmen eines möglichen Projekts zu untersuchen und zu evaluieren sind. Auf Basis der Erörterungen des vom BIBB vorgelegten Entwurfs in der HA-AG DQR/ECVET-Sitzung am 11.12.2009 legte das Bundesinstitut für die Sitzung der HA-AG DQR/ECVET am 19.02.2010 eine überarbeitete Stellungnahme vor. Diese zielt hauptsächlich darauf ab,

- ein Verständnis und eine begriffliche Klärung über die Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens herzustellen und dabei den Stand der internationalen und nationalen Diskussion, Empfehlungen und Verfahren widerzuspiegeln (Kapitel 2 und 3);
- durch eine ausführliche Dokumentation von Beispielen aus benachbarten Staaten Anregungen für die weitere Diskussion in Deutschland und Anstöße für Innovationen zu geben (Kapitel 4) und
- in einem Ausblick Schritte der weiteren Arbeit kritisch zu beleuchten (Kapitel 5).

Diese für den Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung erarbeitete Stellungnahme wird nun leicht überarbeitet und aktualisiert als „Wissenschaftliches Diskussionspapier“ zur Diskussion in der Fachöffentlichkeit zur Verfügung gestellt.

## 1. ANERKENNUNG NICHT FORMALEN UND INFORMELLEN LERNENS – VERSTÄNDNIS UND VERWENDUNG DER BEGRIFFE

In der internationalen und nationalen Diskussion im Feld der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen werden sehr unterschiedliche Begrifflichkeiten verwendet. Bei den hier vorgestellten Definitionen des formalen, informellen und nicht formalen Lernens lassen sich jedoch weitgehende Gemeinsamkeiten erkennen. Die Definitionen sind als idealtypische Beschreibungen zu verstehen, die auf eine Wirklichkeit mit fließenden Übergängen und Kombinationen treffen. So wird auch innerhalb des formalen Bildungssystems auf vielfache Weise informell gelernt, sei es durch soziales Lernen innerhalb einer Gruppe oder auch, wie in Deutschland im dualen System angelegt, innerhalb des Arbeitsprozesses.

Die Zuordnung von Lernaktivitäten zu einer der drei Kategorien hängt darüber hinaus auch von der Struktur des Bildungssystems ab und darüber, wie diese Zuordnungen verhandelt werden.

### 1.1 BEGRIFFSVERWENDUNG AUF INTERNATIONALER EBENE

Auf internationaler Ebene wesentlich sind vor allem die Begriffswendungen der EU-Institutionen und die der OECD (s. Tabelle 1).

Die verwendeten Definitionen wurden in den letzten Jahren weiterentwickelt<sup>3</sup>. So sind, betrachtet man allein die Terminologie der EU-Papiere, die derzeit (2009) im Glossar der „Europäischen Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens“ verwendeten Definitionen nicht mehr mit denen aus dem Memorandum über lebenslanges Lernen (2000) identisch. Im Folgenden werden daher für die Definitionen die Kernelemente herausgearbeitet, die allgemein anerkannt sind. Dabei ist vorwegzustellen, dass weder die EU noch die OECD den Begriff der „Kompetenzen“ benutzen, sondern von der Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens sprechen.

#### 1.1.1 NICHT FORMAL UND INFORMELL

Die Abgrenzung zwischen formalem, nicht formalem und informellem Lernen ist tendenziell als Kontinuum zu verstehen.

Dies zeigen auch die nachfolgenden Definitionen von CEDEFOP und der OECD (siehe Tabelle 1).

---

<sup>3</sup> Vgl. Werquin 2008, S. 143.

Tabelle 1: **Beschreibung der Definitionen formalen, nicht formalen und informellen Lernens von CEDEFOP und OECD:**

	CEDEFOP <sup>4</sup>	OECD <sup>5</sup>
<b>Formales Lernen</b>	Lernen, das in einem organisierten und strukturierten Kontext (z. B. in einer Einrichtung der allgemeinen oder beruflichen Bildung oder am Arbeitsplatz) stattfindet, explizit als Lernen bezeichnet wird und (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet und führt im Allgemeinen zur Zertifizierung.	Formal learning is always organised and structured, and has learning objectives. From the learner's standpoint, it is always intentional: i.e. the learner's explicit objective is to gain knowledge, skills and/or competences.
<b>Nicht formales Lernen</b>	Bezeichnet Lernen, das in planvolle Tätigkeiten eingebettet ist, die nicht explizit als Lernen bezeichnet werden (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung), jedoch ein ausgeprägtes „Lernelement“ beinhalten. Nicht formales Lernen ist aus Sicht des Lernenden beabsichtigt.	..., non-formal learning is rather organised and can have learning objectives. ... such learning may occur at the initiative of the individual but also happens as a by-product of more organised activities, whether or not the activities themselves have learning objectives. In some countries, the entire sector of adult learning falls under non-formal learning; in others, most adult learning is formal.
<b>Informelles Lernen</b>	Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung nicht organisiert oder strukturiert. Informelles Lernen ist in den meisten Fällen aus Sicht des Lernenden nicht ausdrücklich beabsichtigt.	Informal learning is never organised, has no set objective in terms of learning outcomes and is never intentional from the learner's standpoint. Often it is referred to as learning by experience or just as experience.

Die Definitionen beider Institutionen stimmen weitgehend überein. Allerdings wird in der OECD-Definition darauf aufmerksam gemacht, dass in einigen Ländern große Teile der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung dem nicht formalen Lernen zugerechnet werden, obwohl sie den aufgestellten Kriterien entsprechend (organisiert, strukturiert, intentional) eher dem formalen Lernen zuzuordnen wären.

Die Kriterien, die für die Abgrenzung von formalem, nicht formalem und informellem Lernen herangezogen werden, sind insbesondere

- Ausmaß der Organisation und Struktur
- Intentionalität des Lernens
- Zertifizierung

<sup>4</sup> CEDEFOP 2009, S. 86 ff.

<sup>5</sup> [http://www.oecd.org/document/25/0,3343,en\\_2649\\_39263238\\_37136921\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/25/0,3343,en_2649_39263238_37136921_1_1_1_1,00.html)

Ausgehend von den Organisationsformen und -strukturen zeichnen sich formale und nicht formale Lernprozesse dadurch aus, dass sie organisiert werden. Formales Lernen erfolgt überwiegend fremdorganisiert, nicht formales Lernen planvoll und strukturiert, wobei es allerdings nicht notwendigerweise als Lernprozess gestaltet sein muss, sondern z.B. auch arbeitsintegriert erfolgen kann. Bei einer Zertifizierung handelt es sich um eine schriftlich fixierte Fremdbewertung, die in der Regel auf einer Prüfung durch eine zuständige Stelle basiert und an spezifischen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten ausgerichtet ist. Diese Bewertung wird anhand von vorab festgelegten Standards und Referenzniveaus vorgenommen. Eine solche Zertifizierung zeichnet sich durch eine allgemein anerkannte Verkehrsgeltung aus und führt zumeist zu bestimmten Berechtigungen für gesellschaftliche Teilbereiche.

Zwar können auch nicht formale Lernprozesse zu Zertifikaten führen, im Vergleich zu Zertifikaten formaler Lernprozesse besitzen diese jedoch eine weniger weitreichende Verkehrsgeltung.

Im Gegensatz dazu werden informelle Lernprozesse vom Individuum selbst organisiert. Ein solches Lernen kann sich en passant, also nebenbei ergeben und ist dann weder Absicht noch Ziel des Handelns; darüber hinaus können darunter aber auch sämtliche Lernaktivitäten jenseits institutionell organisierter Lernformen verstanden werden, die bewusst mit dem Ziel unternommen werden, etwas zu lernen. Dieses Lernen mündet üblicherweise nicht in ein Zertifikat.

### 1.1.2 ANERKENNUNG – „RECOGNITION“ UND „VALIDATION“

Für den deutschen Begriff der „Anerkennung“ verwenden OECD und EU unterschiedliche Begriffe, die zugleich eine unterschiedliche inhaltliche Fokussierung aufweisen. In den OECD-Papieren ist von „Recognition“ die Rede, in der EU wird in den letzten Jahren der Begriff der „Validation“ bevorzugt.

Im Glossar zu den „Europäischen Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens“ (CEDEFPOP 2009, S. 85ff.) werden folgende Definitionen von Anrechnung, Validierung und Zertifizierung vorgenommen, die hier wortwörtlich wiedergegeben werden:

#### **„Anerkennung von Lernergebnissen:**

Formelle Anerkennung: Der Prozess der formellen Anerkennung des Wertes von Kompetenzen, entweder:

- durch das Verleihen von Qualifikationen (Befähigungsnachweise, Diplome oder Titel);
- durch das Verleihen von Entsprechungen, Anrechnungspunkten oder Urkunden, die Validierung vorhandener Kompetenzen

und/oder

- gesellschaftliche Anerkennung: die Anerkennung des Wertes von Kompetenzen durch Akteure aus Wirtschaft und Gesellschaft.“

#### **„Validierung von Lernergebnissen:**

Die Bestätigung durch eine zuständige Behörde oder Stelle, dass Lernergebnisse (Kenntnisse, Fertigkeiten und/oder Kompetenzen), die eine Person in einem formalen, nicht formalen oder informellen Kontext erzielt hat, gemäß festgelegten Kriterien bewertet wurden und den Anforderungen eines Validierungsstandards entsprechen. Die Validierung führt üblicherweise zur Zertifizierung.“

### „Zertifizierung von Lernergebnissen:

Prozess, durch den formal bescheinigt wird, dass bestimmte Lernergebnisse (Kenntnisse, Know-how, Fertigkeiten und/oder Kompetenzen), die eine Person erzielt hat, durch eine zuständige Behörde oder eine zuständige Stelle gemäß einem festgelegten Standard bewertet und validiert wurden. Die Zertifizierung führt zur Ausstellung eines Befähigungsnachweises, eines Diploms oder eines Titels.“

Eine Anrechnung von Lernleistungen führt zu der Befreiung von Teilnahmezeiten oder auch von Leistungsnachweisen in einem Bildungsgang. Angerechnet werden können Lernergebnisse aus formalen, nicht formalen oder informellen Lernprozessen. Eine Anrechnung informell erworbener Lernergebnisse erfolgt im Allgemeinen über einen individuellen Kompetenznachweis, z. B. über Portfolios und Auswertungsgespräche. Auch Ergebnisse nicht formaler Lernprozesse werden individuell ausgewertet, allerdings mit einer anderen Datengrundlage. Individuelle Anrechnungen von Lernergebnissen werden im Allgemeinen von Gremien der aufnehmenden Institutionen durchgeführt, die auch für die Standards zuständig sind. Eine Anrechnung von Lernergebnissen aus formalen Lernprozessen kann individuell, aber auch pauschal erfolgen. Letzteres ist dann der Fall, wenn für Bildungsgänge in unterschiedlichen Bildungsteilsystemen Anrechnungsmodalitäten festgelegt werden.

#### 1.1.3 VERFAHREN ZUR IDENTIFIZIERUNG UND BEWERTUNG UND TYPEN DER ANERKENNUNG

Die Anerkennung von Lernergebnissen lässt sich in mehrere Teilschritte mit unterschiedlichen Aufgaben unterteilen. Parallel zu den Hauptschritten der Anerkennung ist eine begleitende Beratung nötig.

Der erste Schritt in einem Anerkennungsverfahren ist in der Regel die Feststellung von Kompetenzen. Kompetenzfeststellungsverfahren können sowohl in anforderungs- und entwicklungsorientierten Verfahren als auch in formative und summative Verfahren unterteilt werden. Eingesetzt werden die Verfahren alleine oder in Kombination. Typische dabei verwendete Methoden sind Diskussion/Fachgespräche/Interviews, Beobachtungen, Portfolios, Präsentation, Simulationen und durch Arbeitssituationen gewonnene Nachweise und Tests und Prüfungen.

Anforderungsorientierte Verfahren sind im Allgemeinen an gegebenen Standards<sup>6</sup> orientiert. Der Abgleich mit einem Standard erfolgt in der Regel summativ. Formative Verfahren können

---

<sup>6</sup> „Standards können folgendermaßen unterschieden werden:

- Der Bildungsstandard bezieht sich auf die Beschreibung von Lernzielen, den Inhalt von Curricula, Zugangsvoraussetzungen sowie auf die für das Erreichen von Lernzielen benötigten Ressourcen.
- Der berufliche Standard bezieht sich auf die Beschreibung von Aktivitäten und Aufgaben in Verbindung mit einer bestimmten Tätigkeit bzw. auf die Kenntnisse, Fertigkeiten und das Verständnis, die für diese Tätigkeit erforderlich sind.
- Der Bewertungsstandard bezieht sich auf die Beschreibung der zu bewertenden Lernergebnisse, das von dem Bewerteten zu erreichende Anforderungsniveau und die verwendeten Bewertungsmethoden.
- Der Validierungsstandard bezieht sich auf die Beschreibung der zu bewertenden Lernergebnisse, die eingesetzten Bewertungsmethoden und das Anforderungsniveau, das von der bewerteten Person erreicht werden soll.
- Der Zertifizierungsstandard bezieht sich auf die Regeln, die für die Erlangung eines Zertifikats oder Abschlusses gelten, sowie auf die verliehenen Rechte“ (CEDEFOP 2009, S. 89). Eine Differenzierung der unterschiedlichen Aspekte eines Qualifikationsstandards ist z.B. sinnvoll, wenn unterschiedliche Akteure für die jeweiligen Teilaspekte zuständig sind (z.B. wenn Lehrganganbieter, Prüfungsanbieter und Zertifikatsanbieter unterschiedliche, über Akkreditierungen zugelassene Institutionen sind).

aber im Verlauf des Anerkennungsprozesses eine Rolle spielen (z.B. bei der Identifizierung von Lerneinheiten, die für die Zuerkennung einer Qualifikation ggf. noch nachgeholt werden müssen).

Entwicklungsorientierte Bewertungsverfahren fokussieren dagegen auf das Individuum. Beratungs- und Orientierungsfunktionen stehen hier im Vordergrund. Die Mehrzahl von Bildungspässen ist in diesem Bereich anzusiedeln. Diese Verfahren sind überwiegend formativ angelegt.

**Für anforderungs- und entwicklungsorientierte Bewertungsverfahren gelten idealtypisch folgende Phasen:**

1. Information, Beratung: Die Interessenten werden über Anforderungen, Dauer, Ablauf, Kosten und Finanzierungsmöglichkeiten, infrage kommende Zertifikate und Qualifikationen, vorhandene Anbieter etc. informiert.
2. Nachweis der erworbenen Kompetenzen: Der Kandidat/die Kandidatin dokumentiert seine/ihre Kompetenzen, z. B. in Portfolios und erläuternden Gesprächen.
3. Der Kandidat/die Kandidatin präsentiert seine/ihre Kompetenzen (Dokumentation, ggf. Präsentation oder Fachgespräche) vor einem bewertenden<sup>7</sup> Gremium.
4. Bestätigung: Das Gremium stellt eine Bestätigung der festgestellten Kompetenzen aus.
5. Zertifizierung: Die zuständige Stelle erteilt auf Grundlage der Bestätigung ein Zertifikat.

**Anerkennungsverfahren können in drei Typen eingeteilt werden:**

In der Diskussion um die Möglichkeiten der Anerkennung von Kompetenzen lässt sich feststellen, dass die Verfahren, mit deren Hilfe Kompetenzen anerkannt werden, sehr stark ausdifferenziert sind. In diesem Kontext wird in der Literatur oftmals zwischen drei Modellen unterschieden (vgl. z.B. Laur-Ernst 2001). In Anlehnung an Schneeberger/Schlögl/Neubauer(2009) entwickeln Annen/Schreiber (2010) drei Idealtypen der Anerkennung von Kompetenzen:

1. Erlangung von Zertifikaten/Berechtigungen des formalen Bildungssystems,
2. Erlangung von Zertifikaten ohne Entsprechung im formalen Bildungssystem,
3. Verfahren zur Feststellung und Validierung von informellem Lernen.

„Der erste Typus zeichnet sich dadurch aus, dass er versucht, die Kompetenzen, die anerkannt werden sollen, in das formale Bildungssystem zu integrieren. Dahingegen ist das zentrale Charakteristikum des zweiten Typus, Zielsetzungen und Methoden zu beinhalten, die Zertifikate hervorbringen, welche autonom neben dem bestehenden formalen Bildungssystem stehen. Der dritte Typus führt in der Regel weder zu Zertifikaten noch zu Berechtigungen. Er kann jedoch für das Individuum eine wichtige Unterstützung bei der Erlangung formaler ebenso wie nicht formaler Zertifikate und Berechtigungen sein, da er einen umfassenden Überblick über die individuellen Kompetenzen sowie aufgrund seines formativen Charakters entsprechende Entwicklungsperspektiven beinhaltet“ (Annen/Schreiber 2010).

---

<sup>7</sup> Ein Gremium zur Bewertung erworbener Kompetenzen unterscheidet sich in der Vorgehensweise von einem traditionellen Prüfungsgremium.

Tabelle 2: **Typisierung von Anerkennungsverfahren**

	<b>Typ I</b>	<b>Typ II</b>	<b>Typ III</b>
Bereich	im formalen Bildungssystem	in erster Linie in der nicht formalen Bildung	im Bereich des informellen Lernens
Ziel	Erlangung von Zertifikaten/Berechtigungen durch Überprüfung der Gleichwertigkeit von Kompetenzen mit Anforderungen des formalen Bildungssystems	Erlangung von Zertifikaten ohne Entsprechung im formalen Bildungssystem (vorwiegend im Bereich des nicht formalen Lernens, also der individuellen oder betrieblichen Weiterbildung)	Verfahren zur Feststellung und Validierung von informellem Lernen
Methoden	Überprüfung der Gleichwertigkeit von Kompetenzen im Vergleich zu formalen Qualifikationen	summative Ausrichtung; in erster Linie Testverfahren zur Leistungsmessung	Methoden, die insbesondere dem formativen Charakter entsprechen, wie Kompetenzbilanzen oder Portfolios
Beurteilungsmaßstab	normorientiert, Standards und Akteure des formalen Bildungssystems	kriterienorientiert gestaltet und meist quantitativ	in erster Linie die persönliche Entwicklung des Individuums

Schneeberger/Schlögl/Neubauer verorten den ersten Typus im formalen Bildungssystem. Entsprechend lässt sich der zweite Typus in erster Linie im nicht formalen Bildungssystem, wie beispielsweise der individuellen oder betrieblichen Weiterbildung, verorten, während sich der dritte Typus vornehmlich auf den Bereich des informellen Lernens bezieht. „Methodisch lassen sich die Typen ebenfalls differenzieren. Beim ersten Typus geht es um die Überprüfung der Gleichwertigkeit von Kompetenzen im Vergleich zu formalen Qualifikationen. Verfahren des zweiten Typus nutzen in erster Linie Testverfahren zur Leistungsmessung. Der dritte Typus zeichnet sich hingegen durch Methoden wie Kompetenzbilanzen oder Portfolios aus. Als weiteres Kriterium lassen sich die drei Typen nach dem Beurteilungsmaßstab, den sie zugrunde legen, unterscheiden. Beim ersten Typus bilden die Maßstäbe und Akteure des formalen Bildungssystems die Referenzgröße, mit der die individuellen Kompetenzen verglichen werden. Das Ergebnis der Gleichwertigkeitsprüfung hängt damit vor allem von der jeweiligen Bildungsinstitution, die das Verfahren durchführt, sowie von der hinsichtlich des angestrebten formalen Zertifikates relevanten Vergleichskohorte ab. Daher lassen sich Verfahren des ersten Typus als normorientiert einordnen. Im Gegensatz dazu sind die in der Regel beim zweiten Typus eingesetzten Testverfahren kriterienorientiert gestaltet und meist quantitativ orientiert. Die Verfahren des dritten Typus legen dagegen als Maßstab in erster Linie die persönliche Entwicklung des Individuums zugrunde. Die hier dargestellten Kriterien ließen sich um weitere ergänzen“ (Annen/Schreiber 2010). So unterscheidet Annen (2008; 2010) Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen nach der Art der Steuerung (hierarchische Steuerung versus Marktsteuerung) sowie nach der Beurteilungsperspektive (Selbsteinschätzung versus Fremdeinschätzung).

## 1.2 BEGRIFFSVERWENDUNG IN DEUTSCHLAND

Die Aufteilung von Lernumgebungen bzw. Lernformen in formal, nicht formal und informell entstammt der angelsächsischen Diskussion. In Deutschland werden Konzepte mit einer Nähe zum informellen Lernen eher unter Begriffen wie „Erfahrungslernen“ oder „Lernen im Arbeitsprozess“ diskutiert. Auch Fragen der Anerkennung wurden untersucht, z. B. die Möglichkeiten zur aus- und fortbildungsverkürzenden Anerkennung von Familientätigkeit (s. Zierau u.a. 1991).

Eine Entsprechung zum „nicht formalen Lernen“ ist in Deutschland nicht gebräuchlich. Die Begrifflichkeiten wurden in Deutschland verstärkt seit ihrer Aufnahme in Beschlüssen und Empfehlungen der EU (s. folgenden Abschnitt) rezipiert.

Im Report „Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland“ (BMBF 2008, S. 8f.) wird ebenfalls deutlich, dass insbesondere die Verwendung des Begriffs „nicht formales Lernen“ bzw. die Zuordnung der Weiterbildung je nach Definition uneinheitlich ist. Dort, wo sie mit Berechtigungen verbunden ist, kann sie je nach Definition dem formalen oder nicht formalen Lernen zugerechnet werden. Berufliche oder allgemeine Weiterbildung, die nicht zu anerkannten Fortbildungsabschlüssen führt, wird dem nicht formalen Lernen zugeordnet.

## 2. STELLENWERT DES NICHT FORMALEN UND INFORMELLEN LERNENS

Unbestritten ist, dass die Teilnahme an Unterricht nicht die einzige Möglichkeit ist, Wissen zu erwerben. Noch stärker gilt dies für den Erwerb von Fertigkeiten und Fähigkeiten. Insbesondere in reformpädagogischen Ansätzen wurde in den letzten 100 Jahren immer wieder auf die Lernhaltigkeit von Arbeit und auf die Bedeutung von Erfahrungen für den Erwerb von Kompetenzen verwiesen. Dazu gehören auch die Traditionen, auf denen das System der dualen Berufsausbildung in Deutschland beruht, wie Kerschensteiners Arbeitsschule.

In die bildungspolitische Diskussion in Deutschland haben informelles und nicht formales Lernen allerdings erst im Zusammenhang mit der Debatte um das lebenslange Lernen und den verstärkten beschäftigungs- und bildungspolitischen Aktivitäten der EU seit Mitte der 1990er-Jahre Eingang gefunden.

Das Neue an der jetzigen Debatte um das Lernen außerhalb von Bildungseinrichtungen ist der Blick auf die Verwertung der so erworbenen Kompetenzen im Bildungssystem oder auf dem Arbeitsmarkt. Es ist insofern ebenso eine beschäftigungspolitische wie eine pädagogische Debatte.

### 2.1 STELLENWERT IN DER BILDUNGS- UND BESCHÄFTIGUNGSPOLITIK DER EU

Mit dem Weißbuch „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung“ wurde 1993 die allgemeine und berufliche Bildung als wesentlicher Wettbewerbsfaktor für die Europäische Union identifiziert. Im Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ (KOM (1995) 590), wird das Europäische Jahr des Lebenslangen Lernens 1996 vorbereitet und „die Einrichtung neuer Formen der Validation der Kompetenzen“ vorgeschlagen, um „Fortschritte auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ zu ermöglichen (S. 29f.):

„In der kognitiven Gesellschaft muß der einzelne die Möglichkeit haben, grundlegende fachliche und berufliche Fähigkeiten anerkennen zu lassen, unabhängig davon, ob er eine Ausbildung mit Abschlußdiplom durchläuft bzw. sich eine Praxis aneignet. Jeder müßte auf Wunsch über einen persönlichen Kompetenzausweis verfügen können, auf dem die so validierten Fachkenntnisse vermerkt wären.“

Die Forderung nach einer besseren Anerkennung von Lernergebnissen wird im Jahr 2000 im Memorandum über lebenslanges Lernen bekräftigt: die „deutliche Verbesserung der Methoden zur Bewertung von Lernbeteiligung und Lernerfolg, vor allem von nicht-formalem und informellem Lernen“ ist eine der sechs Grundbotschaften des Memorandums. In den Beschlüssen und Programmen der folgenden Jahre wurden diese Forderungen zunehmend operationalisiert, dabei in den Zusammenhang der Gesamtstrategie gestellt und durch eine Vielzahl von Projekten unterstützt.

Die Notwendigkeit, Verfahren der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen weiterzuentwickeln und zu präzisieren, wird in der Mitteilung der Kommission „Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus“ aus dem Jahr 2006 betont. Darin wird ausgeführt:

- „Die Validierung muss unter Einbindung aller relevanten Stakeholder, insbesondere der Sozialpartner, eingeführt werden, um die Akzeptanz und die Glaubwürdigkeit zu steigern.
- Die Qualität der Bewertungsmethoden und der Stellen, die die Bewertungen vornehmen, sollte verbessert werden.

- Die Ziele der allgemeinen und beruflichen Bildung auf allen Ebenen müssen unter Bezugnahme auf die Lernergebnisse neu formuliert werden. Dies ist von entscheidender Bedeutung für die Validierung, da sich diese, solange die Ziele noch auf dem Input basieren, nur schwer verwirklichen lässt.“

Die maßgeblichen Beschlüsse und Dokumente der EU sind in der folgenden Tabelle aufgelistet:

Tabelle 3: **Liste der EU-Dokumente**

<p><b>1993:</b> Weißbuch „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung - Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert“ (KOM(93) 700)</p> <p><b>1995:</b> Weißbuch „Lehren Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ (KOM (1995) 590)</p> <p><b>1996:</b> Europäisches Jahr des lebenslangen Lernens</p> <p><b>1997:</b> Vertrag von Amsterdam mit Aufnahme der Bildung in die Präambel des Vertrags</p> <p><b>2000:</b> Memorandum über lebenslanges Lernen (SEK (2000) 1832)</p> <p><b>2001:</b> Mitteilung „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“ (KOM (2001) 678)</p> <p><b>2001:</b> Bericht zu den Zielen für die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung</p> <p><b>2002:</b> 10-Jahres-Arbeitsprogramm mit Umsetzung durch die MOK</p> <p><b>2004:</b> Mitteilung über „Die neue Generation von Programmen im Bereich allgemeine und berufliche Bildung nach 2006“ (KOM (2004) 474)</p> <p><b>2005:</b> Mitteilung „Das intellektuelle Potenzial Europas wecken“ (KOM (2005) 152)</p> <p><b>2006:</b> Mitteilung „Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus“</p>
---

## 2.2 INSTRUMENTE UND FLANKIERENDE AKTIVITÄTEN DER EU

Die Instrumente, Programme und Projekte der EU im Bereich der beruflichen Bildung, die die Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens thematisieren, sind mit der Zielsetzung aufgelegt, das lebenslange (und lebensweite) Lernen zu fördern und eine bessere Verwendung von Lernergebnissen, die in verschiedenen Lernumgebungen erzielt wurden, zu ermöglichen.

### 2.2.1 EU-PROGRAMME

EU-Programme wie LEONARDO werden zur Erprobung von Umsetzungsinstrumenten eingesetzt. Praktikabilität und Akzeptanz verschiedener Lösungsvorschläge werden unter Berücksichtigung der Umsetzungsbedingungen in verschiedenen Bildungssystemen getestet. Die Anerkennung nicht formal und informell erworbener Kompetenzen ist seit Jahren ein thematischer Schwerpunkt der Ausschreibungen. Für die Programmlaufzeit 2000 – 2006 ordnet die Projektdatenbank<sup>8</sup> dem Thema *certification and validation of qualifications (competencies)* 195 Projekte zu. Die in den geförderten LEONARDO-Projekten entwickelten und/oder erprobten Instrumente und Konzepte sind häufig sektorspezifisch ausgerichtet.

<sup>8</sup> [http://leonardo.ec.europa.eu/pdb/recherche\\_en2000\\_all.cfm](http://leonardo.ec.europa.eu/pdb/recherche_en2000_all.cfm)

Auch derzeit gehört die „Verbesserung der Transparenz und der Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen, einschließlich derjenigen, die im Rahmen des nicht-formalen oder informellen Lernens erworben wurden“<sup>9</sup>, zu den operativen Zielen der Programme. In der aktualisierten Fassung 2010<sup>10</sup> der „Allgemeinen Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen“ im Programm für das Lebenslange Lernen werden für das Programm Leonardo da Vinci Projekte zur Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens im Rahmen der thematischen Priorität 1 „Transparenz und Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen“ (insbesondere in Kombination mit ECVET) gefördert. Das Programm Grundtvig hat als 4. Priorität der multilateralen Projekte die Verbesserung der Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen und thematisiert Validierung und Zertifizierung ebenfalls im Programmteil „Netze“. Ferner werden auch im Studienbesuchsprogramm für Berufsbildungsfachleute Studienbesuche zum Thema angeboten.

Mit der Setzung dieser Programmschwerpunkte werden „bottom-up“-Ansätze gestärkt und die vorgegebenen Konzepte in den Mitgliedstaaten verbreitet.

### 2.2.2 EUROPASS

Der EUROPASS umfasst derzeit die fünf Transparenzdokumente EUROPASS Lebenslauf, EUROPASS Sprachenpass, EUROPASS Mobilität, EUROPASS Zeugniserläuterung und EUROPASS Diploma Supplement. Mit den EUROPASS-Instrumenten können persönliche Fähigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen in verständlicher und nachvollziehbarer Form präsentiert werden. Damit sollen die EUROPASS-Instrumente zur Transparenz im europäischen Kontext beitragen. Elemente, die dem Sichtbarmachen auch von informell oder nicht formal erworbenen Kompetenzen dienen, sind insbesondere der EUROPASS Lebenslauf und der EUROPASS Sprachenpass. Bewertungs- und Formulierungsmöglichkeiten insbesondere für den EUROPASS Lebenslauf wurden mit europass+ und ProfilPASS<sup>11</sup> entwickelt (vgl. Hippach-Schneider, Woll, Hanf 2008, S. 77ff.).

Während bei Lebenslauf und Sprachenpass nicht die Anerkennung, sondern die Dokumentation von Kompetenzen im Vordergrund steht, werden mögliche Verbindungen zwischen EUROPASS, ECVET und EQR/DQR, die zu einer Anerkennung von Kompetenzen beitragen könnten, speziell beim EUROPASS Mobilität gesehen. Hiermit könnte im Ausland Gelerntes zukünftig anhand der Niveaus und mittels Leistungspunkten eingetragen werden (siehe auch Hippach-Schneider, Woll, Hanf 2008. S. 77ff.).

### 2.2.3 ECVET

Die Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET) vom 18.06.2009 zielt darauf ab, die „Anrechnung, Anerkennung und Akkumulierung von Lernergebnissen, die eine Einzelperson in formalen, nicht-formalen und informellen Zusammenhängen erzielt hat“ auf Gemeinschaftsebene zu fördern und zu verbessern. Den Mitgliedstaaten wird empfohlen, bis 2012 die Rahmenbedingungen für eine schrittweise Anwendung von ECVET herzustellen und die verbleibende Zeit für die Erprobung und Überprüfung des ECVET-Instrumentariums zu nutzen. Der Empfehlungstext betont, dass mit ECVET keine neuen Berechtigungen zur Erlangung einer automa-

---

<sup>9</sup> [http://www.na-bibb.de/uploads/leonardo\\_da\\_vinci/llp\\_ratsbeschluss\\_03655.pdf](http://www.na-bibb.de/uploads/leonardo_da_vinci/llp_ratsbeschluss_03655.pdf)

<sup>10</sup> [http://ec.europa.eu/education/llp/doc/call10/prior\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/llp/doc/call10/prior_de.pdf)

<sup>11</sup> <http://www.profilpass-online.de/>

tischen Anerkennung von Lernergebnissen oder Punkten geschaffen werden, sondern seine Anwendung nach den in den Mitgliedstaaten geltenden Rechtsvorschriften und Regelungen erfolgen soll. Ungeachtet seines Einsatz- und Anwendungskontextes soll es jedoch auf den gleichen Grundsätzen und technischen Spezifikationen (Anhang II der Empfehlung) fußen: klare Ausrichtung auf die Beschreibung von Lernergebnissen, die Definition der Einheiten von Lernergebnissen, die Zuweisung von Punkten und die Entwicklung von Umsetzungsinstrumenten (Partnerschaftsverträge, Lernvereinbarungen usw.).

Es ist deutlich, dass die ECVET-Empfehlung in der aktuellen Entwicklungsphase vorrangig auf eine Anwendung von ECVET im Rahmen transnationaler Mobilitätsmaßnahmen abzielt. Diese Einschätzung basiert u. a. auf der Förderstrategie der Kommission, die im Jahr 2009 in einer ersten Ausschreibungsrunde elf Projekte ausgewählt hat, in denen die genannten „Grundsätze und technischen Spezifikationen“ vornehmlich im Rahmen transnationaler Mobilitätskontexte erprobt werden sollen. In keinem der elf Projekte wird explizit ECVET als Instrument zur Erfassung und Anerkennung von Lernergebnissen, die nicht formal oder informell erworben wurden, verwendet (siehe Projektübersicht unter [www.ecvet-projects.eu](http://www.ecvet-projects.eu)).

ECVET könne allerdings, da es lernort- und systemunabhängig auf alle Lernergebnisse anwendbar sei, „insbesondere die Entwicklung flexibler und auf die Einzelperson zugeschnittener Bildungswege sowie die Anerkennung der durch nicht formales und informelles Lernen erworbener Lernergebnisse“ erleichtern, wird in Absatz 8 der ECVET-Empfehlung argumentiert.

Offen und der Erprobung überlassen bleibt der Punkt, wie ECVET als Instrument zur Anerkennung von informell und nicht formal erworbenen Lernergebnissen operationalisiert werden kann. Die Empfehlung äußert sich unter dem Punkt „Grundsätze und technische Spezifikationen“ lediglich dahingehend, dass „zuständige Einrichtungen, die befugt sind, Qualifikationen, Einheiten oder Leistungspunkte zu vergeben, Verfahren und Mechanismen für die Ermittlung, Validierung und Anerkennung derartiger Lernergebnisse durch die Zuweisung entsprechender Einheiten und zugehöriger Punkte festlegen (sollten)“ (Pkt. 2 Anrechnung und Akkumulierung von Lernergebnissen, ECVET-Partnerschaften).

#### 2.2.4 EUROPÄISCHE GRUNDSÄTZE UND LEITLINIEN FÜR DIE VALIDIERUNG NICHT FORMALEN UND INFORMELLEN LERNENS

Angesichts einer Vielzahl von Ansätzen und Verfahren der Ermittlung und Validierung auf europäischer, nationaler, regionaler und lokaler Ebene und einer ebenso hohen Vielzahl an Akteuren wurden im Jahr 2004 „Gemeinsame europäische Grundsätze für die Ermittlung und Validierung von nicht formalen und informellen Lernprozessen“ beschlossen. Sie sollten als Orientierungsrahmen die Entwicklung von hochwertigen, verlässlichen Ansätzen und Verfahren voranbringen und deren Vergleichbarkeit und breite Anerkennung gewährleisten.

##### **Die Grundsätze sind aufgeteilt in:**

- individuelle Ansprüche (u. a. Prinzip der Freiwilligkeit, des Schutzes der Privatsphäre),
- Verpflichtungen der Akteure (u. a. Qualitätssicherung),
- Vertrauen und Verlässlichkeit (Gerechtigkeit und Transparenz der Methoden, Verfahrenskriterien),
- Glaubwürdigkeit und Rechtmäßigkeit.

Die „Europäischen Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens“ (CEDEFFOP, 2009) beruhen auf dem Erfahrungsaustausch<sup>12</sup> mit Vertretern aus über 20 europäischen Ländern und orientieren sich an den oben genannten Grundsätzen. Sie haben allerdings keinen bindenden Charakter, sondern sind Expertenempfehlungen, deren Anwendung freiwillig ist. Diese Empfehlungen umfassen grundlegende Fakten, die europäische und nationale Perspektive, organisationale und individuelle Aspekte, die Struktur von Validierungsverfahren, Bewertungsmethoden und Aussagen zu den beteiligten Fachkräften. Umfassende Checklisten erleichtern die Anwendung der aufgezeigten Anforderungen.

### 2.3 AKTIVITÄTEN DER OECD

Die OECD-Aktivitäten zum nicht formalen und informellen Lernen lassen sich auf einen Beschluss aus dem Jahr 1996 zurückführen, der dazu auffordert, Strategien für das lebenslange Lernen für alle zu entwickeln. Damit kamen über das Lernen im Bildungssystem hinaus auch Lernprozesse außerhalb von Bildungsinstitutionen in das Blickfeld. In den Jahren 2000 - 2002 wurde ein Projekt<sup>13</sup> durchgeführt, mit dem die Rolle der nationalen Qualifikationssysteme für das lebenslange Lernen untersucht wurde. Daran haben sich insgesamt 24 Staaten und einige internationale Institutionen beteiligt.

Lebenslanges Lernen wird als Voraussetzung für gelungene Integration in den Arbeitsmarkt und die Gesellschaft sowie als Grundlage für Demokratie und bürgerschaftliches Engagement gesehen. Ebenso hängt die Wettbewerbsfähigkeit der nationalen Ökonomien davon ab, inwieweit sie lebenslanges Lernen anregen und erleichtern. Da aber Teile der erwachsenen Bevölkerung sich nur gering am lebenslangen Lernen beteiligen, sollte untersucht werden, welchen Einfluss nationale Qualifikationssysteme auf Teilnahme/Volumen und Qualität von lebenslangem Lernen haben. Daraus sollte gefolgert werden, wie durch die Gestaltung der Qualifikationssysteme lebenslanges Lernen gefördert werden kann.

Da deutlich wurde, dass über das Lernen außerhalb formaler Systeme wenige Informationen vorliegen, wurde das Projekt „Recognition of Non-formal and Informal Learning“<sup>14</sup> aufgelegt. Als Anerkennung nicht formal und informell erworbener Kompetenzen werden hier die Vergabe von Zertifikaten für komplette Qualifikationen, Teilqualifikationen, Zugänge ins Bildungssystem sowie alle Programme oder Dokumente zur formalen Anerkennung gezählt. 23 Länder sind beteiligt, 22 Länderreports<sup>15</sup> liegen vor. Ziel ist es, bisherige Erfahrungen zu evaluieren und so weit möglich quantitative Daten zur Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens zu erheben.

---

<sup>12</sup> Die Leitlinien sind größtenteils das Ergebnis der Zusammenarbeit im Rahmen des europäischen Arbeitsclusters zur Anerkennung von Lernergebnissen, der 2006 zur Begleitung des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ eingerichtet wurde. Diese Arbeit wurde finanziell, organisatorisch und fachlich von der Europäischen Kommission und Cedefop unterstützt.

<sup>13</sup> S. The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning:  
[http://www.oecd.org/document/16/0,3343,en\\_2649\\_39263238\\_32165840\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/16/0,3343,en_2649_39263238_32165840_1_1_1_1,00.html)

<sup>14</sup> [http://www.oecd.org/document/25/0,3343,en\\_2649\\_39263238\\_37136921\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/25/0,3343,en_2649_39263238_37136921_1_1_1_1,00.html)

<sup>15</sup> [http://www.oecd.org/document/63/0,3343,en\\_2649\\_39263238\\_37141759\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/63/0,3343,en_2649_39263238_37141759_1_1_1_1,00.html)

**Folgende Themen stehen im Mittelpunkt der Analysen:**

1. Rollen der Regierungen und Governance
2. Kosten und Finanzierung
3. Verbindung zu Qualifikationen, Qualifikationssystemen, Qualifikationsrahmen etc.
4. Verbindung zu Leistungspunktesystemen
5. Methoden zur Bewertung der Ergebnisse nicht formalen und informellen Lernens
6. Verbindungen zum Arbeitsmarkt
7. Persönliche und berufliche Entwicklung

Ein zusammenfassender Report<sup>16</sup> wurde im April 2010 veröffentlicht.

---

<sup>16</sup> Werquin, Patrick: Recognising Non-Formal and Informal Learning. Outcomes, Policies and Practices, OECD 2010

### 3. UMSETZUNG DER ANERKENNUNG NICHT FORMALEN UND INFORMELLEN LERNENS IN BENACHBARTEN STAATEN

Zum Entwicklungs- und Umsetzungsstand der Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens liegen umfangreiche Dokumentationen vor. Insbesondere die Europäische Union flankiert ihre Aktivitäten mit Evaluationen und Reports. CEDEFOP hat in den 1990er-Jahren eine Veröffentlichungsreihe zu „Systemen und Verfahren der Zertifizierung“ aufgelegt und im Jahr 2000 mit „Making Learning Visible“ (Bjørnåvold, 2000) einen ersten umfassenden Überblick zum Stand der Anerkennung nicht formalen Lernens in Europa vorgelegt. Mit dem „European Inventory on Validation of Informal and Non-Formal Learning“ ist der Umsetzungsstand bis 2007 in 31 europäischen Staaten dokumentiert (Otero; Hawley; Nevala (eds), 2008). Trotzdem muss, wie im Abschnitt zu den OECD-Aktivitäten dargestellt, festgestellt werden, dass zur tatsächlichen Verbreitung und erst recht zum Nutzen diverser Anerkennungsverfahren nur unzureichende Informationen vorliegen. Der Transfer erfolgreich scheinender Konzepte und das Lernen von den Nachbarn werden zudem durch die unterschiedlichen Strukturen und Verantwortlichkeiten der Bildungs- und Berufsbildungssysteme erschwert.

Dies zeigen die nachfolgenden drei Länderstudien, die nach folgenden Gesichtspunkten ausgewählt wurden:

- Frankreich gilt gemeinhin als das Land, das in Europa die meisten Erfahrungen mit der Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens auf Abschlüsse des Bildungssystems aufweisen kann.
- Das Beispiel der Schweiz soll zeigen, welche Umsetzungsschritte für die Anerkennung informellen Lernens auf Berufsabschlüsse in einem Land mit einem Berufsbildungssystem, das zumindest Ähnlichkeiten mit dem deutschen aufweist, gewählt werden.
- Beim Beispiel Österreich, das ebenfalls gewisse Ähnlichkeiten zum deutschen Bildungssystem aufweist, steht die Frage im Vordergrund, wie nicht formales und informelles Lernen in einem nationalen Qualifikationsrahmen berücksichtigt werden können.

#### 3.1 FRANKREICH

Traditionell dominiert in Frankreich ein schulbasiertes Berufsbildungssystem. Jedoch war es bereits seit 1934 möglich, den Titel eines staatlich anerkannten Diplomingenieurs zu erlangen, indem der Bewerber ein Bewerbungsdossier beim zuständigen Minister einreicht, der infolgedessen eine in diesem Feld spezialisierte Hochschule damit beauftragt, die Kompetenzen des Bewerbers durch einen Bericht und eine mündliche Prüfung zu evaluieren (Ant/Perez 2005, S. 29).

Seit den 1980er-Jahren wurden alternative Wege zur Erlangung von beruflichen Zertifikaten geschaffen, wodurch die gesellschaftliche Akzeptanz von auf nicht formalem und informellem Wege angeeigneten Kompetenzen gesteigert werden konnte<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Einen umfassenden Überblick über die Instrumente im Rahmen der Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens in Frankreich bietet Ott 2008.

### **Modell 1: Zugang zu und Anrechnung auf Qualifikationen – *Validation des acquis professionnels (VAP)***

Seit 1985 können Personen auch ohne entsprechenden Schulabschluss durch Instrumente wie die *Validation des acquis professionnels (VAP)* aufgrund des Nachweises von Weiterbildungsteilnahme (nicht formaler Weg) und beruflicher Erfahrung (informeller Weg) zum Studium zugelassen werden. Die nachgewiesenen Kompetenzen werden allerdings nicht auf das angestrebte Diplom angerechnet; für den Abschluss müssen die üblichen Studienleistungen erbracht werden. In dieser Phase wurden demnach die Zugangsmodalitäten zu höherer Bildung verändert.

Seit 1992 ist es in Frankreich möglich, auch nicht formal und informell erworbene Kompetenzen beim Erwerb eines Diploms anrechnen zu lassen. Berufliche Erfahrungen, die mindestens fünf Jahre betragen, können als Teil eines Diploms anerkannt werden. Ziel dieser Gesetzesnovelle war einerseits „die Vereinfachung der Ausbildungsgänge durch Verkürzung [...] und die Anerkennung eines gewissen Kenntnisstandes im Hinblick auf Mobilität, Verhinderung der Arbeitslosigkeit und Qualitätssicherung andererseits“ (Kirsch/Bouder 2003). Trotzdem blieben je nach Ausmaß der nachgewiesenen Kompetenzen bis zu zwei Ausbildungsabschnitte verpflichtend, um ein Zertifikat zu erhalten. In dieser Phase wurde die Möglichkeit der Anrechnungsmodalität etabliert.

### **Modell 2: Verleihung vollständiger Diplome – *Validation des acquis de l'expérience (VAE)***

Das Gesetz *Loi de la modernisation sociale* aus dem Jahr 2002, das das aktuelle französische Validierungsverfahren VAE begründet, verleiht jeder Person, die für mindestens drei Jahre einer bezahlten, unbezahlten oder freiwilligen Arbeit nachgegangen ist, das Recht, ihre beruflichen und persönlichen Erfahrungen anerkennen zu lassen und einen entsprechenden offiziellen Abschluss verliehen zu bekommen. Seither besteht die Möglichkeit, ein vollständiges Diplom durch die Validierung der Berufserfahrung zu erhalten. Mit der Einführung des Kernbegriffs „Erfahrungswissen“ werden nun auch die bei der beruflichen oder freiwilligen Ausübung einer Tätigkeit erworbenen Erfahrungen als konstitutiv anerkannt, wobei die erworbenen Kompetenzen in direktem Bezug zu dem angestrebten Diplom stehen müssen. Damit gibt das französische Gesetz eine quantitative (mind. 3 Jahre) und eine qualitative (Bezug zu angestrebtem Abschluss) Norm vor.

Alle Organisationen, die nationale Diplome und Abschlüsse vergeben, sind durch dieses Gesetz betroffen. Somit eröffnet dieses Gesetz einen vierten Pfad zur vollen Zertifizierung neben der Schulausbildung, der Berufsausbildung und der Weiterbildung (vgl. Haeringer 2006, S. 86).

Bewerberinnen und Bewerber, die Kompetenzen erworben haben, die einem offiziellen Abschluss entsprechen, müssen sich, um die VAE zu nutzen, an eine Bildungsorganisation wenden, die den von ihnen angestrebten Abschluss vergibt. Das Verfahren kann vom Arbeitgeber oder dem Arbeitnehmer initialisiert werden – im ersteren Fall nur mit Einverständnis des Arbeitnehmers (Ott 2008, S. 65).

Anerkennende Stelle in Frankreich sind in der Regel die für die Abschlüsse zuständigen Fachministerien und die Universitäten, womit bereits deutlich wird, dass das VAE-Verfahren sich nicht ausschließlich auf die berufliche Bildung konzentriert, sondern alle staatlich anerkannten Abschlüsse und Diplome in Frankreich umfasst.

Alle betroffenen Organisationen wurden dazu angehalten, Verfahren zur Umsetzung und Implementierung der VAE-Gesetzgebung zu entwickeln<sup>18</sup>. Obgleich es hierbei wenig Anleitung gab, haben die Bildungsinstitutionen mittlerweile weitgehend einheitliche Methoden eingeführt (vgl. ebd. S. 88f).

Der Ablauf des VAE-Verfahrens soll an dieser Stelle kurz skizziert werden<sup>19</sup>.

Das dem Gesetz von 2002 folgende Dekret benennt fünf wesentliche Schritte der VAE:

1. Information über den VAE-Prozess, die durch regionale Zentren, landesweite Informationssysteme (z. B. [www.vae.gouv.fr](http://www.vae.gouv.fr)) und die Bildungsorganisationen selbst bereitgestellt werden.
2. Entscheidung über die Zulässigkeit (*recevabilité*) der Bewerbung in Form der Dauer der Berufserfahrung im Verhältnis zum Inhalt der Qualifikation.
3. Erstellung eines Portfolios oder Dossiers durch den Kandidaten, worin er seine Erfahrungen beschreibt. Dies kann die Beobachtung des Kandidaten in seiner Arbeitssituation oder in einer simulierten Situation sowie andere Nachweisformen umfassen. In dieser Phase gibt es Möglichkeiten des Mentoring und der Finanzierung des Kandidaten.
4. Interview/Dialog mit einer Jury auf Antrag der Jury oder des Kandidaten (lediglich im Hochschulbereich verpflichtend).
5. Abwägung und Entscheidung durch die Jury auf Grundlage der produzierten Dokumente und ihrer eigenen Beobachtungen.

Es können sowohl ganze Abschlüsse als auch Teil-Anerkennungen vergeben werden. Teil-Anerkennungen können im Zeitraum von fünf Jahren durch die Teilnahme an Prüfungen zu kompletten Abschlüssen ergänzt werden.

Aus den vergebenen Diplomen, Zertifikaten und Abschlüssen geht nicht hervor, ob diese durch VAE oder auf formalem Wege erworben wurden (vgl. Hawley 2007, S.5ff).

Zu Beginn der Einführung der VAE gab es große Vorbehalte dem Verfahren gegenüber wegen der Befürchtung, dass dies zu einem Wertverlust der Qualifikationen führen würde. Dennoch entwickelte sich nach und nach das Vertrauen in das VAE-Konzept und heute lässt sich die Einführung als relativ erfolgreich beurteilen, was die Zahlen der Nutzer belegen. Im Jahr 2003 wurden 10.709 Abschlüsse über das VAE-Verfahren erworben. 2004 waren es bereits 17.724 und im Jahr 2005 stieg die Anzahl der Absolventen um 28 % auf 22.660 Abschlüsse (Charraud 2007, S. 156).

Einschränkend muss man darauf hinweisen, dass die Zahl der durch VAE vergebenen Zertifizierungen im Verhältnis zu den insgesamt in Frankreich vergebenen sehr gering ist. So werden in Frankreich jährlich rund 1,5 Mio. Abschlüsse vergeben, wovon 300.000 dem Bereich der Weiterbildung zuzuordnen sind und lediglich 30.000 durch VAE erworben werden. Folgende Trends lassen sich erkennen: VAE wird vermehrt im Gesundheits- und Sozialsektor genutzt, ein geringer Anteil der durch VAE vergebenen Qualifikationen ist im Hochschulbereich angesiedelt und VAE wird vor allem von Frauen genutzt (vgl. Charraud 2007, S. 158).

---

<sup>18</sup> Infolge des Gesetzes von 2002 wurden in Frankreich verschiedene ergänzende Dekrete erlassen. Es werden Qualitätsstandards hinsichtlich des Prozesses des Anerkennungsverfahrens implementiert (Dekret Nr. 2002-590 vom 24. April 2002 für die Anwendung der VAE im Bereich der Hochschulbildung, Dekret Nr. 2002-615 vom 26. April 2002 für die Anwendung der VAE im Bereich der beruflichen Zertifizierung, Dekret Nr. 2002-617 vom 26. April 2002 bestimmt die Regularien für die Etablierung des RNCP und die Registrierungsmodalitäten, Dekret Nr. 2002-617 legt Zusammensetzung, Aufgaben und Methoden des CNCP Komitees, das für das RNCP verantwortlich ist, fest, Dekret Nr. 2002-795 vom 3. Mai 2002 regelt die Gewährung von Bildungsurlaub für die Zertifizierung vorheriger erworbener Kompetenzen).

<sup>19</sup> Zur Erläuterung der einzelnen Prozessschritte vgl. ECOTEC 2007, S.3ff.

## **Nationales Verzeichnis der beruflichen Abschlüsse – *Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP)***

In Frankreich wurde 1969 begonnen, die Bildungsabschlüsse sechs Niveaustufen zuzuordnen. Mit dem bereits erwähnten Gesetz *Loi de la modernisation sociale* aus dem Jahr 2002 wurde das *Répertoire national des certifications professionnelles RNCP* eingeführt, ein nationaler Qualifikationsrahmen, in dem alle Abschlüsse beschrieben sind. Das *RNCP* ist seit Mai 2004 via Internet frei zugänglich ([www.cncp.gouv.fr](http://www.cncp.gouv.fr)) und stellt ein zentrales Instrument zur Auswahl von Zertifizierungsmöglichkeiten im Rahmen der *VAE* dar.

Alle beruflichen Abschlüsse, die Abschlüsse des Erziehungsministeriums und anderer Fachministerien, aber auch nicht-staatliche Abschlüsse, werden darin nach eingehender Prüfung nach Bildungsniveaus und Branchen klassifiziert. Ein Eintrag in das *RNCP* beinhaltet typischerweise die Angaben über das Berufsbild, gesetzliche Grundlage, mögliche Ausbildungsorte, bestehende Bildungsprogramme, Standards für nachzuweisende Kompetenzen und Prüfungen, Statistiken usw. (vgl. Ott 2008).

Mit dem *Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP)* hat Frankreich einen nationalen Qualifikationsrahmen gestaltet, der Allgemeinbildung und berufliche Bildung, Ausbildung und Weiterbildung und auch das informelle Lernen in Form der *VAE* berücksichtigt und systematisch integriert (vgl. Ott 2008, S. 74). Das *RNCP* ist als ein outputorientierter Qualifikationsrahmen anzusehen. Verschiedene Lernwege können in Frankreich zu einem Zertifikat führen, Abschluss und Bildungsweg werden unabhängig voneinander (vgl. Boudier/Kirsch 2007, nach Ott 2008, 74). Zurzeit wird von der zuständigen *Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP)* geprüft, wie das *RNCP* mit dem *EQR* verknüpft werden kann.

### **Fazit**

Mit dem *VAE*-Verfahren und dem *RNCP* hat Frankreich ein umfassendes Qualitätssicherungssystem etabliert, das die Anerkennung informellen Lernens unterstützt. Das *VAE*-Verfahren setzt auf Information, Institutionalisierung und Beteiligung unterschiedlicher Akteure, professionelle Beratung durch Bildungsanbieter und unterschiedliche Methoden zur Erfassung und Bewertung von Kompetenzen.

Rund um das *VAE*-Verfahren ist ein Informationssystem aufgebaut worden. Die zuständige Behörde *Dispositif académique de validation des acquis (DAVA)* [akademische Institution für die Anerkennung des Erworbenen] „informiert Unternehmen und interessierte Personen durch Broschüren, telefonische Beratung und Informationsveranstaltungen über die Möglichkeiten“ (ebd.).

Das *VAE*-Verfahren stellt einen alternativen Weg zur Erlangung eines Abschlusses dar. „Die zunehmende Anerkennung von informell oder im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen erworbenen Kompetenzen auch von staatlicher Seite führte zu einer nahezu vollständigen Integration der Weiterbildung in das bestehende Berufsbildungssystem und seiner Zertifizierung. Inzwischen kann die Weiterbildung daher neben der beruflichen Erstausbildung im schulbasierten System und neben der beruflichen Erstausbildung in Form einer *Apprentissage* [Lehre] auch als dritter Weg zum Erwerb eines höheren staatlich anerkannten Abschlusses angesehen werden“ (Ott 2008, S. 52).

## 3.2 SCHWEIZ

Das schweizerische Bildungswesen ist geprägt durch eine starke lokale, kantonale und sprachregionale Verankerung. Entsprechend der föderalen Struktur der Schweiz teilen sich die drei politischen Ebenen Bund, Kantone und Gemeinden die Aufgaben im Bildungswesen. Die Hauptverantwortung für die Bildung liegt bei den Kantonen. Auf nationaler Ebene gibt es kein Ministerium für Bildung und Erziehung. Die Aufgaben des Bundes im Bildungsbereich werden vom Eidgenössischen Departement des Innern sowie vom Eidgenössischen Volkswirtschaftsdepartement (durch das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie [BBT]) wahrgenommen. Wichtige Eckwerte im Bildungsbereich werden national oder interkantonal einheitlich geregelt. Eine Schweizerische Konferenz der 26 kantonalen Erziehungsdirektoren ist für die landesweite Koordination der Bildungs- und Kulturpolitik verantwortlich. Der Bund nimmt über das BBT die Verantwortung für die Berufsbildung, sowohl auf Sekundar- als auch auf Tertiärstufe und für die Fachhochschulen (FH) wahr.

Die rund 600 Organisationen der Arbeitswelt wirken mit bei der Gestaltung und Aktualisierung der Bildungsinhalte. Die Kantone setzen die Verordnungen des BBT um und überwachen die Qualität der Bestimmungen in ihrem Zuständigkeitsgebiet<sup>20</sup>.

Im Berufsbildungsgesetz (BBG) sind die berufliche Grundbildung<sup>21</sup> und die Höhere Berufsbildung<sup>22</sup> geregelt.

### **Rechtliche Situation zur Anerkennung von Kompetenzen**

Die Anrechnung nicht formal erworbener Kompetenzen ermöglicht Erwachsenen mit mindestens fünfjähriger Berufserfahrung den Zugang zu eidgenössischen Abschlüssen, ohne einen üblichen Bildungsgang durchlaufen zu müssen. Mit der Reform des schweizerischen Berufsbildungsgesetzes (BBG) vom 13. Dezember 2002<sup>23</sup> wurden die entsprechenden Möglichkeiten erweitert und systematisiert.

Die berufliche Grundbildung, die in der Regel mit einer Prüfung abgeschlossen wird, kann auch durch nicht formalisierte Bildung erworben und durch ein sogenanntes „anderes Qualifikationsverfahren“ abgeschlossen werden. Um die Durchlässigkeit zu fördern, soll „ausserhalb üblicher Bildungsgänge erworbene berufliche oder ausserberufliche Praxiserfahrung und fachliche oder allgemeine Bildung“ (Art. 9; 2 BBG) angemessen angerechnet werden.

Die „anderen Qualifikationsverfahren“ sind neben einer Gesamtprüfung oder einer Verbindung von Teilprüfungen ein dritter Weg, eine Qualifikation nachzuweisen (Art. 33 BBG). Für die Durchführung der Qualifikationsverfahren sind die Kantone zuständig; das Bundesamt kann jedoch Organisationen der Arbeitswelt auf deren Antrag die Durchführung der Qualifikationsverfahren für einzelne Landesteile oder für die ganze Schweiz übertragen (Art. 40 BBG).

---

<sup>20</sup> Vgl. Pedró, Francesc u.a.: Systemic Innovations in VET. OECD Studie zur Berufsbildung. SCHWEIZ.

<sup>21</sup> Berufliche Grundbildung: die zweijährige Grundbildung, die zum eidgenössischen Berufsattest führt; die drei- bis vierjährige Grundbildung, die zum eidgenössischen Fähigkeitszeugnis führt und das eidgenössische Fähigkeitszeugnis, das zusammen mit dem Abschluss einer erweiterten Allgemeinbildung zur Berufsmaturität führt.

<sup>22</sup> Höhere Berufsbildung: eidgenössische Berufsprüfung oder eidgenössische höhere Fachprüfung (Voraussetzung: einschlägige berufliche Praxis und einschlägiges Fachwissen) und eidgenössisch anerkannte Bildung an einer höheren Fachschule.

<sup>23</sup> Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG) vom 13. Dezember 2002 (Stand am 1. Januar 2008) <http://www.admin.ch/ch/d/sr/4/412.10.de.pdf>; 17.11.2009.

Qualifikationsverfahren für die nicht formalisierten Bildungen orientieren sich für den Bereich der beruflichen Grundbildung an den entsprechenden Bildungsverordnungen, die vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie erlassen werden (Art. 19 BBG). Auch die Berufsmaturität kann über ein gleichwertiges Qualifikationsverfahren erreicht werden.

Unterschieden werden die Qualifikationsverfahren demnach in „Prüfungen“ und „andere Qualifikationsverfahren“. Für „andere Qualifikationsverfahren“ gilt: die „Beurteilungskriterien müssen sachgerecht und transparent sein sowie die Chancengleichheit wahren“ (Art. 34 BBG).

Zur Förderung „anderer Qualifikationsverfahren“ kann der Bund Organisationen fördern, die derartige Verfahren entwickeln oder anbieten (Art. 35 BBG).

Die gesetzlichen Vorgaben werden durch eine Verordnung<sup>24</sup> weiter konkretisiert. Zu den wichtigsten Bestimmungen gehören:

- „Die Kantone sorgen für beratende Stellen, die Personen bei der Zusammenstellung von Qualifikationsnachweisen behilflich sind, die ausserhalb üblicher Bildungsgänge durch berufliche oder ausserberufliche Praxiserfahrungen erworben wurden“ (Art. 2 BVV).
- „Als andere Qualifikationsverfahren gelten Verfahren, die in der Regel nicht in Bildungserlassen festgelegt, aber geeignet sind, die erforderlichen Qualifikationen festzustellen“ (Art. 31 BVV).
- „Wurden Qualifikationen ausserhalb eines geregelten Bildungsganges erworben, so setzt die Zulassung zum Qualifikationsverfahren eine mindestens fünfjährige berufliche Erfahrung voraus“ (Art. 34 Abs. 2 BBG)..

## Umsetzungsschritte

Um die Möglichkeiten, die durch die Reform des Berufsbildungsgesetzes geschaffen wurden, zu realisieren, wurde im Jahr 2005 unter Federführung des Bundesamts für Berufsbildung und Technologie (BBT) in Zusammenarbeit mit dem Staatssekretariat für Wirtschaft, den Kantonen und den Organisationen der Arbeitswelt das Projekt „Validierung<sup>25</sup> von Bildungsleistungen“ gestartet. Der Steuerungsausschuss des Projekts hat im Mai 2007 einen Leitfaden<sup>26</sup> verabschiedet, mit dem Grundsätze, Verfahren und Verantwortlichkeiten für die „anderen Qualifikationsverfahren“ als Mindestanforderungen vorgelegt werden. Das Projekt baut auf bereits eingeführte Verfahren und Projekte auf, z. B. ein Weiterbildungsgesetz im Kanton Genf und die theoretisch-konzeptionellen Vorarbeiten z. B. der Gesellschaft CH-Q<sup>27</sup>. Die Validierungsverfahren werden schrittweise entwickelt und umgesetzt, so kann in Berufen begonnen werden, in denen ein höherer Bedarf besteht.

---

<sup>24</sup> Verordnung über die Berufsbildung (Berufsbildungsverordnung, BBV) vom 19. November 2003 (Stand am 1. August 2009) <http://www.admin.ch/ch/d/sr/4/412.101.de.pdf>, 17.11.2009.

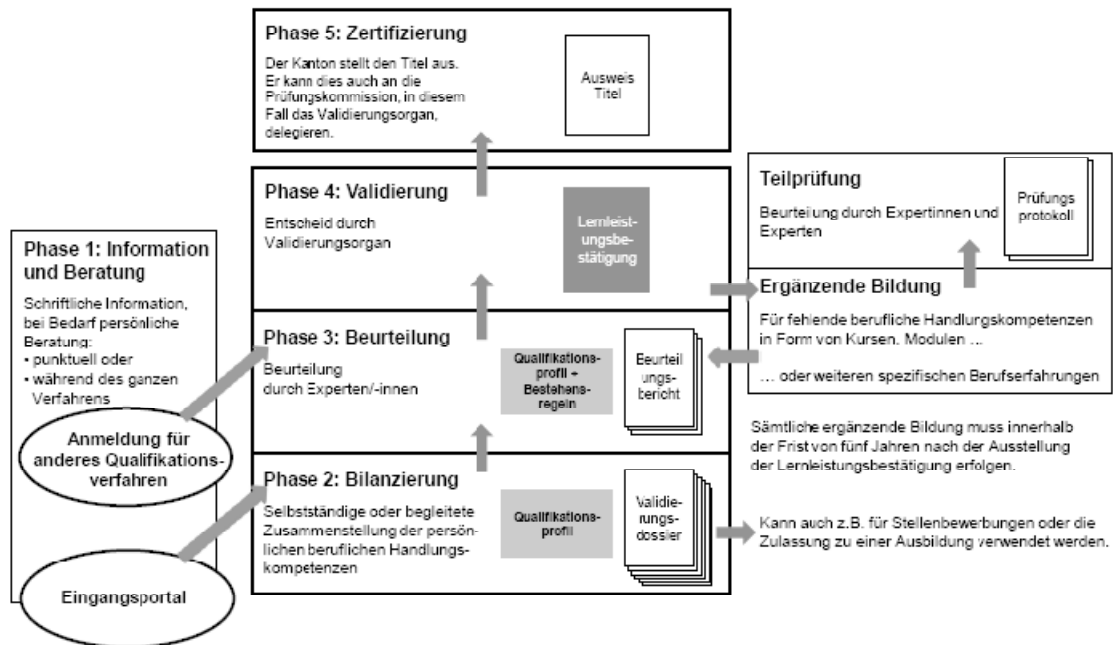
<sup>25</sup> Als Validierung von Bildungsleistungen wird ein Verfahren bezeichnet, „durch das eine Institution, eine Schule oder eine Behörde anerkennt, dass berufliche Handlungskompetenzen, die eine Person durch eine frühere, formale oder nicht formale Ausbildung oder durch Erfahrung erworben hat, einem Teil oder der Gesamtheit eines Titels gleichwertig sind“ (BTT 2008, S. 5).

<sup>26</sup> Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT (Hrsg.): Validierung von Bildungsleistungen. Der Erfahrung einen Wert verleihen. Nationaler Leitfaden. Bern, 2. Aufl., November 2008. Abgerufen unter <http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00106/00404/index.html?lang=de>; 17.11.2009.

<sup>27</sup> S. Calonder Gerster, Anita; Hügli, Ernst: Von der Selbsteinschätzung von Kompetenzen zur formellen Anerkennung und Validierung: ein Erfahrungsbericht aus der Schweiz. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 33 (2004) 1, S. 36 - 40

Die gesetzlichen Vorgaben gelten generell für die berufliche Grundbildung wie für die Höhere Berufsbildung. Da die Verantwortlichkeiten und Verfahrensweisen<sup>28</sup> sich jedoch unterscheiden, ist der Leitfaden direkt nur auf die berufliche Grundbildung anzuwenden.

Das Validierungsverfahren wird in vier Phasen unterteilt:



Quelle: <http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00106/00404/01119/index.html?lang=de> S. 10

Die Beratungsstellen werden von den Kantonen ausgewählt, im Allgemeinen ist die Berufsberatung einbezogen. Die Beratungsstellen sind neutral und – bis auf die Begleitung der Kandidatin/des Kandidaten – nicht in das Validierungsverfahren involviert.

Im Dossier können neben beruflichen Erfahrungen auch Kompetenzen aus außerberuflichen Aktivitäten und Weiterbildungen angeführt werden.

Als Bezugspunkt für die Erstellung des Dossiers und als Grundlage für seine Bewertung werden Qualifikationsprofile erarbeitet und Bestehensregeln aufgestellt. Beide stützen sich auf die bestehenden Bildungsverordnungen. Das Qualifikationsprofil listet die nachzuweisenden beruflichen Handlungskompetenzen auf, beschrieben in Einheiten, die als Handlungskompetenzbereiche bezeichnet werden. Den Einheiten werden zudem Qualifikationsniveaus zugeordnet („selbstständig“, „unter Aufsicht“ etc.). Eine derartige Übertragung wird für notwendig erachtet, weil in den Bildungserlassen Ausbildungsziele vorgegeben werden, für die Validierung aber auf Arbeitssituationen bezogene Handlungskompetenzen benötigt werden. Die Bestehensregeln<sup>29</sup> beschreiben, welches Niveau in jedem Handlungsbereich und insgesamt erreicht werden muss.

<sup>28</sup> In der Höheren Berufsbildung wird durch Validierung häufig die Zulassung zu einem Bildungsgang erreicht.

<sup>29</sup> Im Leitfaden wird festgestellt, dass die bisher praktizierten Bestehensregeln für die „anderen Qualifikationsverfahren“ strenger sind als in herkömmlichen Prüfungsverfahren (BTT 2007, S. 17).

Für folgende Berufe sind zurzeit Validierungsregelungen veröffentlicht<sup>30</sup>:

- Fachfrau Betreuung EFZ/Fachmann Betreuung
- Informatikerin/Informatiker EFZ
- Fachfrau/Fachmann Hauswirtschaft EFZ
- Fachangestellte/Fachangestellter Gesundheit

Die Expertinnen und Experten der zuständigen Institution<sup>31</sup> bewerten das Dossier auf Grundlage des Qualifikationsprofils, des Anforderungsprofils für die Allgemeinbildung und der Bestehensregeln. Außerdem führen Sie ein Gespräch mit dem Kandidaten/der Kandidatin. Sie stellen eine Lernleistungsbestätigung aus, in der aufgeführt wird, welche Handlungskompetenzbereiche nachgewiesen werden konnten und in welchen im Zeitraum von fünf Jahren ggf. weitere Nachweise oder Prüfungen zu erbringen sind, um ein Zertifikat über die volle Qualifikation erwerben zu können. In diesem Zusammenhang wird es für notwendig erachtet, mehr Möglichkeiten zu schaffen, um Kompetenzen zum Erreichen eines vollen Qualifikationsprofils gezielt zu erwerben, da ein großer Teil der Kandidatinnen und Kandidaten nur einen Teil der erforderlichen Kompetenzen nachweisen kann.

Expertinnen und Experten müssen Erfahrung mit traditionellen Prüfungen haben, im jeweiligen Beruf tätig sein, eine spezifische Ausbildung für die Validierung absolvieren, an regelmäßigem Erfahrungsaustausch oder Coaching teilnehmen und auch die Anforderungen der Allgemeinbildung beurteilen können.

Bei erfolgreichem Nachweis aller Handlungskompetenzbereiche stellt die zuständige Organisation auf Grundlage der Lernleistungsbestätigung die Zertifikate aus. Diese bestehen aus zwei Dokumenten; der „Ausweis/Titel“ ist identisch mit dem der herkömmlichen Berufsbildung, der „Notenausweis“ ist im Allgemeinen anders gestaltet und enthält mindestens die Angaben „erfüllt“ bzw. „nicht erfüllt“.

Im Verlauf des Jahres 2009 wurde das nationale Projekt in die Linie überführt und die Projektorgane zum Ende 2009 aufgelöst<sup>32</sup>. Umfassende Informationen zum Validierungsverfahren werden im Internet unter <http://www.validacquis.ch> zur Verfügung gestellt.

## Fazit

Während in Frankreich die Einführung von Anerkennungsverfahren eine starke Top-down-Orientierung hatte, werden in der Schweiz Top-down-Verfahren (Änderung der Gesetzgebung) mit Bottom-up-Ansätzen kombiniert. Die projektförmige Erprobung zeigt, mit welchen Aufgaben die Einführung von Validierungsverfahren verbunden ist. Neben dem Aufbau von Beratungsstrukturen und Finanzierungsinstrumenten sind hier insbesondere die Formulierung kompetenzorientierter Bewertungsstandards und die Qualifizierung des mit der Durchführung beauftragten Personals zu nennen.

---

<sup>30</sup> <http://www.validacquis.ch/Qualifikationsprofile.php>, 18.11.2009. Die vier restlichen Qualifikationsprofile aus dem nationalen Projekt (Detailhandel, Kaufmännische Grundbildung, Logistik, Restaurationsfachperson) sind bereits fertig gestellt oder befinden sich kurz vor Fertigstellung.

<sup>31</sup> Es wird empfohlen, folgende Akteure an den aufzubauenden Validierungsorganen zu beteiligen: zuständige Prüfungsbehörde, Organisationen der Arbeitswelt, Bildungseinrichtung, Validierungsspezialisten.

<sup>32</sup> S. nationales Projekt „Validierung von Bildungsleistungen“ 6. März 2009 Informationen für die Verbundpartner. Meldungen aus der Sitzung des Steuerungsausschusses vom 10.02.2009, <http://www.validacquis.ch/aktuell/Validierung-von-Bildungsleistungen-Informationen-Maerz-2009.pdf>

### 3.3 ÖSTERREICH

Der Stand der Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens und die Umsetzungsbedingungen dafür in Österreich sind der Situation in Deutschland durchaus vergleichbar.

Eine stärkere Orientierung an Lernergebnissen wird als geeigneter Weg gesehen, die Umsetzungsbedingungen für die Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens zu verbessern und „Lebenslanges Lernen für alle“ zu verwirklichen. Dieser Fokus auf Lernergebnisse ist eine wichtige Gemeinsamkeit mit dem nationalen Qualifikationsrahmen. In einer Veröffentlichung zur Entwicklung des Nationalen Qualifikationsrahmens in Österreich behandelt ein Beitrag von Schneeberger, Schlögel und Neubauer (2009) die Herausforderungen und Fragestellungen, die sich in diesem Zusammenhang ergeben.

Schneeberger, Schlögl und Neubauer (S. 113) unterteilen die von ihnen betrachteten Verfahren in drei Kategorien:

- Erlangung von Zertifikaten/Berechtigungen des formalen Bildungssystems (formal)
- Erlangung von Zertifikaten ohne Entsprechung im formalen Bildungssystem (summativ)
- Verfahren zur Feststellung und Validierung von informellem Lernen (formativ)

Anerkennungsverfahren, die zu Zertifikaten und Berechtigungen des formalen Bildungswesens führen bzw. mit ihnen gleichgestellt sind, sind nach den gleichen Kriterien einem NQR zuzuordnen wie formale Qualifikationen:

#### **Erlangung von Zertifikaten/Berechtigungen des formalen Bildungssystems (formal)**

- **Externistenprüfungen:** Die Abschlüsse der allgemeinbildenden Schulen (Hauptschule, Matura), ebenso wie die Abschlüsse der Lehrberufe, sind externen Prüfungsteilnehmern zugänglich. Für Lehrabschlussprüfungen gilt, dass die theoretische Prüfung ganz oder teilweise entfallen kann, wenn die Erreichung eines entsprechenden schulischen Lehrziels oder die Absolvierung eines Vorbereitungskurses nachgewiesen werden kann (§23 BAG Zulassung zur Lehrabschlussprüfung<sup>33</sup>).

Ob und wie Zertifikate ohne Entsprechung im formalen Bildungswesen, also z. B. Zertifikate der Erwachsenenbildung, ggf. als Teil- oder Zusatzqualifikationen berücksichtigt werden können, ist bei der Erstellung des NQR zu klären. Für folgende Verfahren ist demnach zu prüfen bzw. festzulegen, ob und wie sie in einem nationalen Qualifikationsrahmen in Österreich berücksichtigt werden können:

#### **Erlangung von Zertifikaten ohne Entsprechung im formalen Bildungssystem (summativ)**

- **HTL-Ingenieur:** Verleihung des Ingenieurtitels an Absolventinnen und Absolventen der Höheren Technischen Lehranstalten (HTL) mit mindestens dreijähriger fachbezogener Praxis, die gehobene Kenntnisse voraussetzt.

---

<sup>33</sup> [http://www.jusline.at/23.\\_Zulassung\\_zur\\_Lehrabschlussprüfung\\_BAG.html](http://www.jusline.at/23._Zulassung_zur_Lehrabschlussprüfung_BAG.html)

- International anerkannte **Sprachzertifikate** wie TOEFL, Cambridge Certificates:  
Es ist zu entscheiden, ob derartige Zertifikate als Zusatz- bzw. Teilqualifikationen in einen NQR aufgenommen werden sollen. In diesem Zusammenhang wird die Frage aufgeworfen, wie sich derartige Zertifikate und der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen zum EQF verhalten (Schneeberger, Schlögl und Neubauer, S. 122).
- **IT-Zertifikate** wie der Europäische Computerführerschein oder die Zertifikate der Hersteller
- **Personalzertifizierung** nach Europäischer Norm EN 45013 oder nach nationalen Normen (z.B. Schweißfachpersonal, Qualitätsmanagement, Projektmanagement) könnte im Rahmen eines NQR als Zusatzqualifikation betrachtet werden.
- **Firmenzertifikate**, die auf Kompetenzstufenmodellen beruhen.

Eine zusätzliche Schwierigkeit sehen Schneeberger, Schlögl und Neubauer (S. 126) im Umgang mit der zeitlichen Begrenzung zahlreicher Zertifikate der nicht formalen Bildung.

### **Verfahren zur Feststellung und Validierung von informellem Lernen (formativ)**

- **Projekte** und **Programme** zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen, werden häufig im Rahmen von EU-Programmen bzw. mit Nutzung von ESF-Mitteln durchgeführt. Sie werden hauptsächlich in der Erwachsenenbildung und der Bildungsberatung verwendet, zielen insbesondere auf die Integration in den Arbeitsmarkt und arbeiten mit Kompetenzbilanzen und -portfolios. Zielgruppen sind z. B. gering Qualifizierte, Migranten, Berufsrückkehrer und Freiwillige/Ehrenamtliche.
- Instrumente wie das Europäische Sprachenportfolio und der Sprachenpass des Europarates, in denen die Zuordnung zu Niveaustufen über eine strukturierte Selbsteinschätzung erfolgt, werden von Schneeberger, Schlögl und Neubauer (S. 121) hier zugeordnet.

Über die o. g. aufgeführte Externistenreifeprüfung hinaus existieren verschiedene „nichttraditionelle“ Zugänge zu Universitäten und Hochschulen. Eine Zuordnung zum NQR wird hier infrage gestellt, da es sich hier eben nicht um Qualifikationen, sondern um Zugangsberechtigungen handelt (Schneeberger, Schlögl und Neubauer, S. 118):

- **Studienberechtigungsprüfung:** studienrichtungsbezogene Zulassung zum universitären Studium durch Ablegen mehrerer Einzelprüfungen (von Fachrichtung abhängig), Mindestalter und studienbezogene Vorbildung sind erforderlich.
- **Anrechnung nachgewiesener Kenntnisse auf Fachhochschulstudium:** „Gemäß § 12 Abs 2 Z 6 FHStG idGF ist eine Anerkennung nachgewiesener Kenntnisse vorzusehen, die auch zu einer Verkürzung der Studienzeit führen kann. Es gilt das Prinzip der lehrveranstaltungsbezogenen Anerkennung. ... Bei berufsbegleitend organisierten Studiengängen können Kenntnisse bzw. Erfahrungen aus der beruflichen Praxis der Bewerber/-innen in Bezug auf Lehrveranstaltungen bzw. das Berufspraktikum berücksichtigt werden.“<sup>34</sup>

<sup>34</sup> [http://www.fhr.ac.at/fhr\\_inhalt/03\\_studium/anrechnung.htm](http://www.fhr.ac.at/fhr_inhalt/03_studium/anrechnung.htm)

Bei der Entwicklung des NQR in Österreich wird die Unterteilung in drei Kategorien fortgeführt und die Arbeit in drei Korridore gegliedert, die parallel bearbeitet werden:

Korridor 1	Einordnung von Qualifikationen des formalen Bildungssystems
Korridor 2	Darstellung und Einordnung von nicht formal erworbenen Qualifikationen (u.a. in Erwachsenenbildungseinrichtungen)
Korridor 3	Entwicklung von ersten Ansätzen zur Eingliederung von Qualifikationen, die auf Basis von informellen Lernprozessen vergeben werden.

Die Zuordnung von Qualifikationen des formalen Bildungssystems (Korridor 1) soll bis Ende 2010 abgeschlossen sein, für die beiden anderen Korridore sollen bis dahin erste Schritte gesetzt sein. Für Korridor 2 liegt mit dem „Konzept einer Teil-Strategie für die Integration von Lernergebnissen des nicht formalen Lernens in einen künftigen nationalen Qualifikationsrahmen“ (öibf 2009) ein internes Arbeitspapier vor. Für eine mögliche Zuordnung von Zertifikaten und anderen Bescheinigungen des nicht formalen Lernens werden in diesem Arbeitspapier zwei Hauptkriterien genannt:

- „Eine Zuordnung... muss grundsätzlich möglich und verwaltungstechnisch entscheidbar sein.“ Damit ist vor allem gemeint, dass eine Lernergebnisorientierung sowie ein valides Feststellungsverfahren gegeben sein müssen.
- „Der Qualifikationsnachweis ist von einer kompetenten Stelle (QVS) autorisiert.“ Diesen qualifikationsverantwortlichen Stellen käme national oder sektoral die Kompetenz zu, Zertifikate oder Zertifizierer zu autorisieren.

Darüber hinaus wird in Österreich diskutiert, wie Teil- bzw. Zusatzqualifikationen in einen nationalen Qualifikationsrahmen aufgenommen und als solche kenntlich gemacht werden könnten.

In einem NQR-Register sollten die nach transparenten, von einem repräsentativen Gremium beschlossenen Kriterien zugeordneten Qualifikationen aller Korridore verzeichnet werden.

## **Fazit**

In Österreich sind die Überlegungen zur Integration von Teilen des nicht formalen Lernens in den nationalen Qualifikationsrahmen relativ weit fortgeschritten. Im Mittelpunkt stehen solche Angebote des nicht formalen Lernens, die schon jetzt eine gewisse Nähe zu Qualifikationen aufweisen. Ob und wie eine Zuordnung informell erworbener Kompetenzen, die sich nicht auf Qualifikationen der ersten beiden Korridore, sondern auf das Individuum beziehen, erfolgen wird, ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht geklärt. Schneeberger, Schlögl und Neubauer (S. 114) halten eine Zuordnung formativer Verfahren der Kompetenzfeststellung mit einem Schwerpunkt auf individuelle Entwicklungsprozesse zum nationalen Qualifikationsrahmen für eher fraglich.

## AUSBLICK

Eine wesentliche Voraussetzung, praxisbezogenes Lernen in der Arbeits- und Berufswelt, in der Familie und im sozialen Umfeld als Teil des lebensbegleitenden Lernens aufzuwerten und stärker mit formellen Lernprozessen zu verknüpfen, ist die Anerkennung dieser außerhalb von formalen Bildungsprozessen erworbenen Kompetenzen. Dadurch könnten Übergänge erleichtert, Bildungszeiten besser genutzt und die Verweildauer in Bildungsmaßnahmen reduziert werden. Schon seit Jahren wird daher eine Messung und Validierung, Anerkennung bzw. Anrechnung informell erworbener Kompetenzen gefordert. Bis heute ist jedoch weitgehend offen, für welche Zielgruppen und mit welchen Zielen eine entsprechende Anerkennung erfolgen und mit welchen Instrumenten und Verfahren sie realisiert werden soll. Offen ist darüber hinaus, worauf sich die Kompetenzbewertung beziehen soll, welche Rechte damit verbunden sind und wer die Kompetenzbewertung vornehmen soll.

In Deutschland kann die sogenannte Externenprüfung als ein Ansatz der Anerkennung von Erfahrungslernen und auf informellem Wege erworbenen Kompetenzen betrachtet werden. Die Externenprüfung ermöglicht es Personen, die keine Berufsausbildung in Betrieb und Berufsschule durchlaufen haben, auf Basis ihrer Berufserfahrungen und beruflichen Tätigkeiten an einer regulären Abschlussprüfung teilzunehmen.

Hinsichtlich der im Abschnitt 2.1.3 beschriebenen unterschiedlichen Ausprägungen von Anerkennungsverfahren kann die Externenprüfung dem Typ I zugeordnet werden. Ziel der Externenprüfung ist der Erwerb eines Berufsabschlusses in einem staatlich anerkannten Ausbildungsberuf. Die Absolventen erhalten damit ein Abschlusszeugnis, das dem eines dual ausgebildeten Absolventen in dem Beruf entspricht. Gegenwärtig wird im BIBB-Forschungsprojekt „Anerkennung beruflicher Kompetenzen am Beispiel der Zulassung zur Abschlussprüfung im Rahmen der Externenregelung“ der Frage nachgegangen, welche Formen des Kompetenzerwerbs bei der Zulassung zur Externenprüfung berücksichtigt werden. Auch das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) hat sich in jüngster Zeit, beispielsweise im Projekt „Quereinsteiger in Berufs- und Hochschulbildung“, mit der Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens beschäftigt.

Mit der Förderinitiative „Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung“ im Rahmen des BMBF-Programms „Perspektive Berufsabschluss“ wird das Ziel verfolgt, die Möglichkeiten, nachträglich einen Berufsabschluss zu erwerben, zu verbessern. Die verstärkte Nutzung der Externenprüfung wird dabei angestrebt. Diese Förderinitiative ist als Strukturveränderungsprogramm angelegt, um geeignete Rahmenbedingungen für die Nachqualifizierung zu schaffen.

Weitere Aktualität erhält das Thema durch die derzeitige Initiative des Bundeskabinetts zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen und Berufsabschlüssen. Dazu soll ein Verfahren etabliert werden, das die Möglichkeiten bietet Lernerfahrungen anzuerkennen, die „flexibel von der Teilanerkennung bis zur vollen Anerkennung reichen“<sup>35</sup> können, um festzustellen, „ob und in welchem Maße im Ausland erworbene Qualifikationen deutschen Ausbildungen entsprechen“<sup>36</sup>. Vorhandene berufliche Kompetenzen sollen bescheinigt und der eventuelle Anpassungsqualifizierungsbedarf zu deutschen Abschlüssen dokumentiert werden. Bei der Feststellung beruflicher Kompetenzen soll auch die Berufserfahrung angemessen berücksichtigt werden. Bei der Entwicklung von Verfahren, die diesen Anforderungen gerecht werden, stellen sich ähnliche Fragen wie bei der Anerkennung nicht formal und informell erworbener Kompetenzen. Auch hier besteht Klärungsbe-

---

<sup>35</sup> [http://www.bmbf.de/media/press/pm\\_20091209-294\(1\).pdf](http://www.bmbf.de/media/press/pm_20091209-294(1).pdf), abgerufen am 11.03.2010.

<sup>36</sup> Eckpunkte der Bundesregierung: „Verbesserung der Feststellung und Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen und Berufsabschlüssen“, Stand: 09.12.2009.

darf bei der Festlegung von Standards für Kompetenzfeststellungen, bei der Frage, wer für die Anerkennung zuständig ist, welche Kosten dabei entstehen und welche Finanzierungsregelungen zu schaffen sind.

Im Abschnitt 2.1.3 wurden bereits die entscheidenden Prozessschritte, die bei der Implementation von Verfahren zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen zu gestalten sind, aufgeführt. Genannt wurden:

(1.) Information und Beratung, (2.) Nachweis der erworbenen Kompetenzen, (3.) Dokumentation bzw. Präsentation der Nachweise, (4.) Bestätigung durch ein fachkundiges Gremium und (5.) Zertifizierung durch die zuständige Stelle.

Diese Prozessschritte wurden in der Schweiz in dem vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie herausgegebenen nationalen Leitfaden zur Validierung von Bildungsleistungen aufgegriffen und werden gegenwärtig umgesetzt (vgl. Abschnitt 4.2). Auch in Frankreich (siehe Abschnitt 4.1) werden vergleichbare Verfahren umgesetzt. Die Erfahrungen aus beiden Ländern zeigen, dass sowohl lernergebnisorientierte Standards als auch darauf abgestimmte Bewertungsverfahren für die Validierung nicht formal und informell erworbener Kompetenzen benötigt werden, deren Implementation eine längere Zeitspanne in Anspruch nimmt.

Zwar wurden in vielen Staaten Verfahren zur Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens eingeführt, belastbare Forschungsergebnisse zu den Kosten und Nutzen dieser Verfahren liegen aber für die individuelle und für die gesellschaftliche Ebene nur sehr eingeschränkt vor. Von besonderem Interesse sind hierbei die Akzeptanz der Zertifizierung nicht formal und informell erworbener Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt und die Frage, ob die Etablierung entsprechender Verfahren Rückwirkungen auf das Bildungssystem hat, z.B. bezüglich der Wertigkeit von Zertifikaten, der Eintritte in Bildungsgänge und der Durchlässigkeit im Bildungssystem.

## LITERATUR

- ANNEN, Silvia: Europäische versus nationale Verfahren der Kompetenzermittlung – eine Beurteilung aus pädagogischer und ökonomischer Perspektive. Vortrag im Rahmen des AG BFN-Forums „Kompetenzermittlung für die Berufsbildung“. – Unveröff. Manuskript. 2008
- ANNEN, Silvia: Europäische versus nationale Verfahren der Kompetenzermittlung – eine Beurteilung aus pädagogischer und ökonomischer Perspektive. In: Münk, Dieter ; Schelten, Andreas (Hrsg.): Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Bielefeld 2010, S. 205-220
- ANNEN, Silvia; SCHREIBER, Daniel: Anerkennung informellen Lernens in Deutschland und Frankreich – ein Vergleich zwischen Externenprüfung und VAE. Beitrag im Rahmen des AG BFN-Workshop „Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung“, 2010 (im Erscheinen)
- ANT, Marc; PEREZ, Noémie: Validierung der Berufserfahrung als Qualifikation. In: GdWZ (2005) 2, S. 29-31
- BJØRNÅVOLD, Jens: Making learning visible. Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe. Luxemburg 2000
- BOUDER, Annie; KIRSCH, Jean-Louis (2003): Frankreich: Die schwierige Entdeckung des Berufswissens. Ort Jahr. - URL: [http://www.diezeitschrift.de/22003/kirsch03\\_01.htm](http://www.diezeitschrift.de/22003/kirsch03_01.htm)  
(Zugriff: 12.08.2005)
- BOUDER, Annie; KIRSCH, Jean-Louis: The French Vocational Education and Training System: like an unrecognised prototype? In: European Journal of Education 42 (2007a) 4, S. 503–521
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland im Rahmen der OECD-Aktivität „Recognition of non-formal and informal learning. Bonn; Berlin 2008
- CALONDER GERSTER, Anita; HÜGLI, Ernst: Von der Selbsteinschätzung von Kompetenzen zur formalen Anerkennung und Validierung: Ein Erfahrungsbericht aus der Schweiz. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 33 (2004) 1, S. 36-40
- CEDEFOP (Hrsg.): Validation of non-formal and informal learning in Europe. A snapshot 2007. Luxemburg 2008
- CEDEFOP (Hrsg.): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg 2009. – URL: [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4054\\_de.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4054_de.pdf)  
(Zugriff: 05.02.2010)
- CEDEFOP: Info zur beruflichen Bildung in Europa (2005) 3. - URL: [http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/419/C35T4DE.html](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/419/C35T4DE.html) (Zugriff: 04.11.2009)
- CHARRAUD, Anne-Marie: The French approach of VPL. An historical approach and the state of the art in 2007. In: DUVEKOT et. al. (Eds.): Managing European diversity in lifelong learning. Nijmegen; Vught; Amsterdam 2007, S. 149-159
- DOHMEN, Günther: Das informelle Lernen: die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn 2001
- Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Erarbeitet vom „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“. Februar 2009

*Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Amtsblatt der Europäischen Union (2008/C 111/01)*

HAWLEY, Jo: European inventory on validation of informal and non-formal learning. Frankreich; Birmingham 2007. – URL: <http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/chapters/2007/france.pdf> (Zugriff: 24.07.2009)

HAERINGER, Arnaud: The French APEL: Ambitious Procedures. In: CORRADI, C.; EVANS N.; VALK, A. (Hrsg.): *Recognising Experiential Learning: Practices in European Universities*. Tartu 2006, S. 83-94

GELDERMANN, Brigitte; SEIDEL, Sabine; SEVERING, Eckart: *Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen*. Bielefeld 2009

OTERO, Manuel Souto; HAWLEY, Jo; NEVALA, Anne-Mari (Eds): *European Inventory on Validating Informal and Non-formal Learning. 2007 Update. A final report to DG Education and Culture of the European Commission*. – URL: <http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/EuropeanInventory.pdf> (Zugriff 08.02.2010)

OECD, DIRECTORATE FOR EDUCATION: *Terms, Concepts and Models for Analysing the Value of Recognition Programmes*. RNFIL – Third Meeting of National Representatives and International Organisations, 2 -3 October 2007, Vienna. EDU/EDPC (2007)24. – URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/33/58/41834711.pdf> (Zugriff: 05.02.2010)

ÖIBF (Hrsg.): *Konzept einer Teil-Strategie für die Integration von Lernergebnissen des nicht formalen Lernens in einen künftigen nationalen Qualifikationsrahmen*. Endfassung. Wien, September 2009 (Arbeitspapier)

OTT, Mariska: *Frankreichs Berufsbildung im Zeichen des Europäischen Qualifikationsrahmens. Eine kritische Analyse zu den aktuellen Struktur- und Entwicklungsfragen eines schulbasierten Berufsbildungssystems. Wissenschaftliche Arbeit zur Erlangung des Grades einer Diplom-Handelslehrerin im Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Universität Konstanz*. Konstanz 2008. - URL: <http://www.ub.uni-konstanz.de/kops/volltexte/2008/6703/> (Zugriff: 09.09.2009)

PEDRÓ, Francesc u.a.: *Systemic Innovations in VET. OECD Studie zur Berufsbildung*. Schweiz. – URL: <http://www.bbt.admin.ch/themen/internationales/01020/index.html?lang=de> (Zugriff: 05.02.2010)

SCHNEEBERGER, Arthur; SCHLÖGL, Peter; NEUBAUER, Barbara: *Zur Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen im Nationalen Qualifikationsrahmen*. In: MARKOWITSCH, Jörg (Hrsg.): *Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung*. Münster 2009, S. 111-132

WEIßMANN, Hans (Hrsg.): *Begleitung und Evaluation des IT-Weiterbildungssystems: Teil 1: Kosten und Nutzen der IT-Weiterbildung. Teil 2: Industrie-Zertifikate und das Weiterbildungssystem*. Bonn 2008

WERQUIN, Patrick: *Recognition of non-formal and informal learning in OECD countries: A very good idea in jeopardy?* In: *Lifelong learning in Europe (2008) 3*, S. 142-149

WERQUIN, Patrick: *Recognising Non-Formal and Informal Learning. Outcomes, Policies and Practices*, OECD 2010

ZIERAU, Johanna u.a.: *Möglichkeiten zur aus- und fortbildungsverkürzenden Anerkennung von Familientätigkeit*. Stuttgart 1991

## ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

BAG	Berufsausbildungsgesetz (Österreich)
BBG	Berufsbildungsgesetz (Schweiz)
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
DAVA	Dispositif académique de validation des acquis
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
EFZ	Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
HTL	Höhere Technische Lehranstalt (Österreich)
NQR	Nationaler Qualifikationsrahmen (Österreich)
RNCP	Répertoire national des certifications professionnelles
RNFL	Recognition of Non-formal and Informal Learning (OECD-Aktivität)
VAE	Validation des acquis de l'expérience
VAP	Validation des acquis professionnels



## ABSTRACT

Dieser Bericht an den Hauptausschuss des BIBB wurde erarbeitet, um die Akteure der Berufsbildung in der Diskussion um die Einbeziehung der Ergebnisse nicht formalen und informellen Lernens in den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) zu unterstützen. Dafür werden wesentliche Ideen, Konzepte und Begriffe im Zusammenhang mit der Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens kurz dargestellt. Der Bericht zielt hauptsächlich darauf ab, ein Verständnis und eine begriffliche Klärung über die Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens herzustellen und dabei den Stand der internationalen und nationalen Diskussion, Empfehlungen und Verfahren widerzuspiegeln; durch eine Dokumentation von Beispielen aus benachbarten Staaten Anregungen für die weitere Diskussion in Deutschland und Anstöße für Innovationen zu geben und in einem Ausblick Schritte der weiteren Arbeit kritisch zu beleuchten.

This report to the Board of the Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB) has been prepared in order to provide support to actors in the vocational education and training sector in discussing how to incorporate the outcomes of non-formal and informal learning into the German Qualifications Framework (DQR) for lifelong learning. It includes a brief presentation of key ideas, models and concepts related to the recognition of non-formal and informal learning. The reports main aims are to establish an understanding and conceptual clarification of the recognition of non-formal and informal learning and, at the same time, to reflect the status of the debate at national and international level as well as current recommendations and procedures. Documented examples from neighbouring countries are intended to stimulate wider debate in Germany and to inspire innovative approaches. The future outlook is considered in a critical analysis of the next steps in the programme of work.