

Silvia Annen, Daniel Schreiber

## **Anerkennung informellen Lernens in Deutschland und Frankreich – ein Vergleich zwischen Externenprüfung und VAE**

*In Frankreich und Deutschland gibt es bereits eine lange Tradition der formalen Anerkennung informellen Lernens. Das VAE-Verfahren und die sogenannte Externenprüfung bieten die Möglichkeit, Kompetenzen, die im Prozess der Arbeit und in anderen Kontexten erworben wurden, staatlich anerkennen und zertifizieren zu lassen. In diesem Beitrag wird als Zugang zur Problematik der Anerkennung informellen Lernens die Principal-Agent-Theorie gewählt. Diese Vorgehensweise liegt darin begründet, dass bei der Durchführung von Anerkennungsverfahren ein spezielles Vertragsproblem zwischen den beteiligten Akteuren entsteht. Pointiert formuliert geht es bei der Anerkennung von informellem Lernen um die Überwindung von Informationsasymmetrien, die sich aus dem Prozess der Anerkennung ergeben. Auf Basis des gewählten theoretischen Zugangs werden konkrete Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den nationalen Ansätzen analysiert. Dabei zeigt sich, dass der deutsche Ansatz in Hinsicht auf Transparenz, Marktorientierung und Methodik vom französischen Ansatz lernen könnte.*

### **1. Zum Verständnis informellen Lernens**

Um das Thema informelles Lernen lassen sich zwei Diskussionsschwerpunkte erkennen. Der erste Diskussionspunkt beinhaltet die Frage der Definition informellen Lernens, die in Abgrenzung zu formalem und non formalem Lernen vorgenommen werden kann (u. a. DOHMEN 2001; GNAHS 2007; OECD 2007). Ausgehend von den Organisationsformen zeichnen sich formale und non formale Lernprozesse dadurch aus, dass sie fremdorganisiert werden (hier und im Folgenden BMBF 2004, S. 29 ff.). Damit stehen institutionalisierte Lernwege im Mittelpunkt, die zu einem staatlich anerkannten Zertifikat führen. Bei einer Zertifizierung handelt es sich um eine schriftlich fixierte Fremdbewertung, die in der Regel, aber nicht zwangsläufig, auf einer externen (Über-)Prüfung basiert, outputorientiert 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 führen auch non-formale Lernprozesse zu Zertifikaten, 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. Zusammenfassend können formales, nonformales und informelles Lernen und die jeweiligen Resultate des Lernens nach dem „Ausmaß des pädagogischen Arrangements, Zertifizierung und öffentlich-rechtlicher Regulierung“ (STRAKA 2004) unterschieden werden.

Ein weiterer Diskussionspunkt ist die Debatte um eine formale Anerkennung informellen Lernens und die damit verbundene Frage kontextspezifischer Instrumente und Verfahren. Betrachtet man existierende Ansätze in Europa, so lässt sich erkennen, dass in den meisten europäischen Ländern hierfür eine gesetzliche Grundlage existiert (BJÖRNAVOLD 2000). Teilweise verbunden mit Reformen von Berufsbildungssystemen wird damit ein prinzipiell erleichterter Zugang zu Bildungswegen, eine Verkürzung von Bildungszeiten oder die Zulassung zu Prüfungen ermöglicht. Die Situation in Deutschland unterscheidet sich davon insofern grundlegend, als kaum Möglichkeiten einer formalen Anerkennung informellen Lernens bestehen. Unterhalb der ordnungspolitischen Ebene vollzieht sich hier eine eher gesellschaftliche Anerkennung (BMBF 2008).

## 2. Typologie der Anerkennungsverfahren

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. Daher scheint es sinnvoll zu sein, zu Vergleichszwecken eine Typologie von Anerkennungsverfahren zu entwickeln. Mit dieser Typologie können dann konkrete Ansätze und Verfahren analysiert und differenziert werden.

Im Kontext der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen wird oftmals auf die Unterscheidung zwischen drei Modellen von LAUR-ERNST (2001) verwiesen (u. a. FRANK 2004, S. 34 f.; GELDERMANN, SEIDEL, SEVERING 2008, S. 138 f.). An dieser Stelle soll jedoch Bezug genommen werden auf die Unterscheidung von SCHNEEBERGER, SCHLÖGL, NEUBAUER (2009). Diese unterscheiden zwischen drei Typen von Anerkennungsverfahren, die unterschiedlichen Zwecken dienen:

- 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.

Als zentrales Kriterium zur Unterscheidung des zweiten und dritten Typus wird Bezug genommen auf COLARDYN, BJÖRNAVOLD (2004), die zwischen formativen und summativen Verfahren unterscheiden (ebenda, S. 79 ff.). Bezüglich dieses Unterscheidungsmerkmals lässt sich im Hinblick auf den ersten Typus feststellen, dass dieser sowohl summativ als auch formativ ausgestaltet sein kann. Alle drei oben benannten Typen lassen sich anhand weiterer Kriterien konkretisieren bzw. operationalisieren. SCHNEEBERGER, SCHLÖGL, NEUBAUER verorten den ersten Typus im formalen Bildungssystem. Entsprechend lässt sich der zweite Typus in erster Linie im nonformalen Bildungssystem, wie beispielsweise die individuelle oder betriebliche 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 nicht zuletzt aufgrund ihrer summativen Ausrichtung in erster Linie Testverfahren zur Leistungsmessung. Der dritte Typus zeichnet sich hingegen durch Methoden aus, die insbesondere dem formativen Charakter entsprechen, wie Kompetenzbilanzen oder Portfolios. 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 ausgerichtet. 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. So lassen sich Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen beispielsweise auch nach der Art der Steuerung (hierarchische Steuerung versus Marktsteuerung) oder nach der Beurteilungsperspektive (Selbsteinschätzung versus Fremdeinschätzung) unterscheiden (ANNEN 2008).

Der erste Typus zeichnet sich dadurch aus, dass er versucht, die anzuerkennenden Kompetenzen, 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 nonformaler Zertifikate

und Berechtigungen sein, da er einen umfassenden Überblick über die individuellen Kompetenzen sowie – aufgrund seines formativen Charakters – entsprechende Entwicklungsperspektiven beinhaltet.

Abbildung 1: Typologie der Anerkennungsverfahren

Typ „Integration“	Typ „Autonomie“	Typ „Supplement“
Erlangung von Zertifikaten/Berechtigungen des formalen Bildungssystems	Erlangung von Zertifikaten ohne Entsprechung im formalen Bildungssystem	Verfahren zur Feststellung und Validierung von informellem Lernen
formal	nonformal	informell
summativ (und formativ)	summativ	formativ
Gleichwertigkeitsprüfungen	Tests, Leistungsmessung	Bilanzierung, Portfolios
Normorientierung	Kriterienorientierung	Individuenorientierung
Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an SCHNEEBERGER, SCHLÖGL, NEUBAUER (2009)		

### 3. Analyse der Anerkennung informellen Lernens anhand ausgewählter (bildungs-)ökonomischer Theorien

Aus der Überlegung heraus, dass das formale Bildungssystem zu langsam sein würde, um die sozioökonomischen Veränderungen schnell genug zu adaptieren, begann die Weltbank in den 1970er-Jahren eine Unterscheidung zwischen nonformalem und informellem Lernen sowie der formalen Bildung vorzunehmen (OECD 2007, S. 4). Somit liegt der Ausgangspunkt des begrifflichen Diskurses in einem ökonomischen Kontext. Motive für die Aufwertung informellen Lernens, insbesondere für eine Anerkennung informellen Lernens, sind in verschiedenen europäischen Ländern oftmals volkswirtschaftlichen oder betriebswirtschaftlichen Ursprungs.

Bei der Anwendung der hier betrachteten Instrumente zur Anerkennung von Kompetenzen sind sowohl Personen als auch Organisationen beteiligt. Die Analyse geht insbesondere der Fragestellung nach, wie die entsprechende Handlungskoordination zwischen diesen Akteuren stattfindet. Hier spielen Institutionen, die im institutionenökonomischen Sinne als „sanktionierbare Erwartungen, die sich auf die Verhaltensweisen eines oder mehrerer Individuen beziehen“ (DIETL 1993, S. 33), oder als „die Spielregeln einer Gesellschaft oder die von Menschen erdachten Beschränkungen menschlicher Interaktion“ (NORTH 1992, S. 3) verstanden werden, eine wichtige Rolle. Beispiele für derartige Institutionen sind Vertrauen oder Reputation. Eine nähere Betrachtung dieser institutionellen Aspekte ist im Kontext der Aner-

kennung informellen Lernens bisher nicht systematisch erfolgt. Im Weiteren dienen daher in erster Linie ausgewählte Aspekte der Neuen Institutionenökonomik als Bezugspunkte. Der Institutionenbegriff umfasst nach dem hier vorliegenden Verständnis formelle sowie informelle Institutionen.

Kernaussage der Neuen Institutionenökonomik ist, dass Institutionen bzw. institutionelle Aspekte im oben genannten Sinne für den Wirtschaftsprozess von Bedeutung sind (RICHTER, FURUBOTN 2003, S. 1). Diese institutionellen Aspekte spielen im formalen Bildungssystem ebenso wie bei der Betrachtung informeller Lernprozesse eine Rolle.

Für die weitere Betrachtung ist eine kurze Erläuterung der sich ergänzenden und teilweise auch überschneidenden Gebiete der Neuen Institutionenökonomik erforderlich, die kein einheitliches theoretisches Konzept darstellt.

Auf der Prozessebene lässt sich die Anerkennung informellen Lernens als eine Transaktion im Sinne der Transaktionskostentheorie verstehen. Transaktionen lassen sich in einem erweiterten Verständnis auch als soziale Handlungen verstehen (RICHTER, FURUBOTN 2003, S. 48). Bei der Handlungskoordination der Akteure spielen zudem insbesondere Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen (BRAUN 2001, S. 247) eine wichtige Rolle (ALTRICHTER u. a. 2007, S. 63). Jedoch soll nicht auf diese beiden Aspekte, sondern vielmehr auf die Handlungsebene der Akteure näher eingegangen werden. Zur Analyse der Motive, Interessen und der daraus resultierenden Konflikte wird hier die Principal-Agent-Theorie herangezogen. Ihr liegt ein Modell zugrunde, das die Beziehung zwischen einem Auftraggeber (Principal) und einem Auftragnehmer (Agent) beschreibt. Der Agent hat in diesem Modell Informationsvorteile gegenüber dem Principal, d. h., es liegen Informationsasymmetrien vor. Daneben bestehen zwischen beiden ein Vertragsverhältnis und in der Regel Zielasymmetrien (PICOT, REICHWALD, WIGAND 2001, S. 41 ff.), woraus Zielkonflikte resultieren können. Die Akteure streben grundsätzlich die eigene Nutzenmaximierung an. Zur Lösung der beschriebenen Probleme stehen Mechanismen wie beispielsweise Kontrolle, Informationssysteme, Reputation oder Vertrauen zur Verfügung.

Durch die wachsende Bedeutung informellen Lernens entsteht die Notwendigkeit, zum einen neue Methoden und zum anderen neue institutionelle Arrangements zu entwickeln, die den Anforderungen informellen Lernens gerecht werden. Zudem enthält die Anerkennung informellen Lernens ein Problem der Informationsasymmetrie, welches im Weiteren näher erläutert wird. Aus diesen Gründen wird zunächst ein theoretisches Modell zur Analyse von Verfahren zur Anerkennung informellen Lernens entwickelt. Auf der Grundlage dieses Modells werden dann exemplarisch zwei nationale Ansätze in Frankreich und Deutschland analysiert.

Man kann drei Formen von Informationsasymmetrien unterscheiden, die jeweils zu unterschiedlichen Verhaltensunsicherheiten der Akteure führen. Man un-

terscheidet zwischen hidden characteristics, welche zum Problem der adverse selection führen können, hidden action, die zum Problem des moral hazard führt, und schließlich hidden intention, die das Problem des hold up nach sich zieht (SPREMANN 1990, S. 566). Im Falle der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen ist auf der Handlungsebene zwischen Individuum und anerkennender Einrichtung vor allem die Informationsasymmetrie in Form von hidden characteristics bedeutsam, da für beide Akteure eine Unsicherheit hinsichtlich der Qualität des jeweils anderen besteht und sie somit das Risiko tragen, sich für den falschen Vertragspartner zu entscheiden. In der Principal-Agent-Theorie gibt es verschiedene Mechanismen, die geeignet sind, um dieses Problem zu lösen: das Signaling und Screening, die Selbstselektion sowie die Interessenangleichung.

Als Möglichkeiten, um die ungleiche Informationsverteilung zu reduzieren, kann der Agent Signale senden (Signaling), oder der Principal ergreift entsprechende Maßnahmen (Screening). Die dargestellte theoretische Problematik spielt im Zusammenhang mit der Anerkennung informellen Lernens eine Rolle, da informell erworbene Kompetenzen gegenüber Dritten zunächst nur schlecht oder gar nicht signalisiert werden können.

#### **4. Doppelte Informationsasymmetrie im Prozess der Anerkennung**

Durch die Betrachtung der Anerkennung von Kompetenzen aus einer institutionenökonomischen Perspektive lässt sich das Kernproblem der Informationsasymmetrie zwischen den Akteuren sehr pointiert modellieren. Im Prozess der Anerkennung informellen Lernens entsteht eine besondere Interaktionsstruktur, wobei zwischen Individuum und anerkennender Stelle eine wechselseitige Prinzipal-Agent-Beziehung entsteht. Diese Konstellation ist durch zwei Informationsasymmetrien gekennzeichnet, die für die Anerkennung informellen Lernens charakteristisch sind.

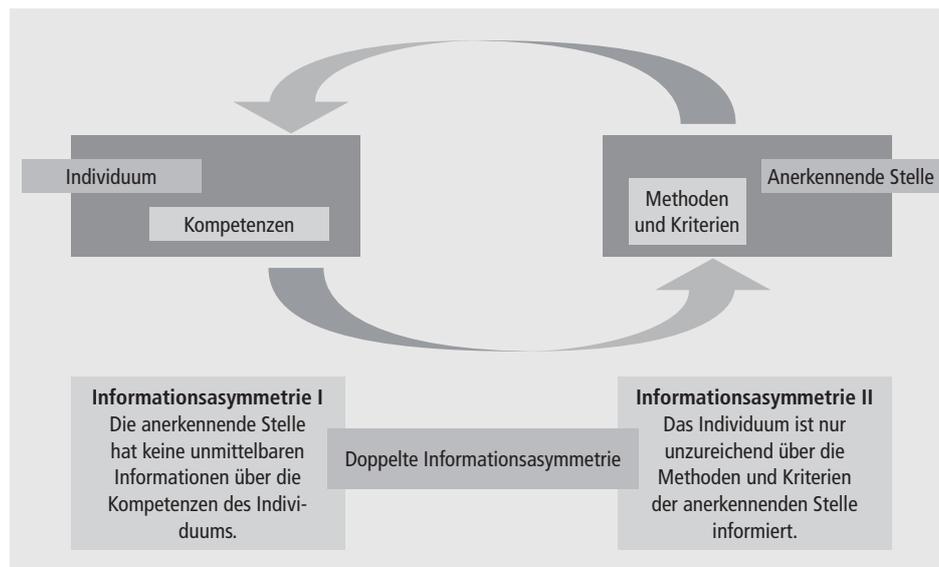
Die erste Informationsasymmetrie bezieht sich auf die Kompetenzen der Individuen bei der Anerkennung. Kompetenzen werden im Zusammenhang der Anerkennung informellen Lernens als Dispositionen definiert (GNAHS 2007, S. 51 ff.). Das impliziert, dass Kompetenzen nicht direkt beobachtbar und nur indirekt ableitbar sind. Zugang haben die Individuen als Träger ebendieser Kompetenz.<sup>1</sup> In diesem Fall treten die anerkennenden Stellen als Prinzipal auf und die Individuen als Agenten. Die anerkennenden Stellen sind nicht vollständig über die Kompetenzen der Individuen informiert, und diese sind auch nicht direkt beobachtbar (siehe Abbildung 2).

---

<sup>1</sup> Hierbei muss einschränkend darauf verwiesen sein, dass auch die Individuen keinen umfassenden Zugriff auf ihre auf informellem Wege angeeigneten Kompetenzen haben, da diese impliziter Natur und dem Individuum nur teilweise bewusst sind (BMBF 2008).

Die zweite Informationsasymmetrie bezieht sich auf die Methoden und Kriterien der anerkennenden Stelle. Bei der Sichtbarmachung von auf informellem Wege angeeigneten Kompetenzen werden spezielle Methoden eingesetzt. Diese Verfahren sollten nach gewissen Standards durchgeführt und professionell betreut werden. Die Individuen sind nicht (vollständig) mit der Prozedur des Verfahrens vertraut. Hier kommt den Individuen die Rolle des Prinzipals und den anerkennenden Stellen die des Agenten zu: Die Individuen sind nicht vollständig über die Methoden und Kriterien der anerkennenden Stelle informiert und können die Qualität des Verfahrens nicht einschätzen. Ein weiteres Problem sind bestimmte Zielsetzungen, die die anerkennenden Stellen ggf. (zur eigenen Nutzenmaximierung) verfolgen.

Abbildung 2: **Doppelte Informationsasymmetrie im Prozess der Anerkennung informellen Lernens**



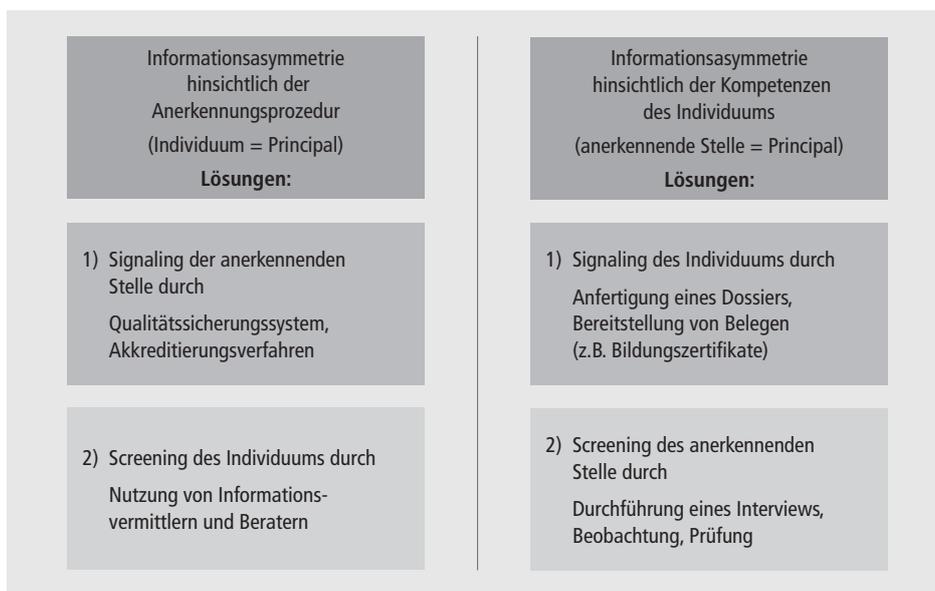
Im Rahmen von Anerkennungsverfahren lassen sich empirisch in Bezug auf die beiden Informationsasymmetrien mehrere Problemlösungsstrategien beobachten und im Rahmen von Signaling- und Screeningansätzen theoretisch modellieren.

Die erste Informationsasymmetrie bezüglich der Kompetenzen kann behoben werden, wenn die Individuen ihre Kompetenzen darstellen (Signaling). Sie haben die Möglichkeit, durch geeignete Nachweise (wie Zeugnisse, Arbeitsnachweise oder andere Formen) Informationen bezüglich ihrer Kompetenzen weiterzugeben. Die anerkennende Stelle kann ihrerseits Kompetenzfeststellungsverfahren einsetzen, um die

Leistungsfähigkeit des Individuums zu ermitteln (Screening). Über die Performanz können die anerkennenden Stellen auf die Kompetenzen der Individuen schließen.

Die zweite Informationsasymmetrie bezüglich der Qualität des Verfahrens sowie der Methoden und Kriterien kann reduziert werden, indem die anerkennende Stelle Informationen über Qualitätsstandards, die im Rahmen des Verfahrens zur Anwendung kommen, bereitstellt und damit für Transparenz bezüglich der Methoden und Kriterien sorgt (Signaling). Hierzu zählen auch Reputationseffekte, der Nachweis der Mitgliedschaft in einem Netzwerk oder organisationspezifische Alleinstellungsmerkmale vor dem Hintergrund des Wettbewerbs mit anderen Anbietern. Die Individuen haben die Möglichkeit, den Markt der potenziellen Anbieter zu sondieren (Screening) und sich für eine anerkennende Stelle bzw. ein bestimmtes Verfahren zu entscheiden. Hier sind insbesondere Informations- und Beratungsangebote von Bedeutung (siehe Abbildung 3).

Abbildung 3: Problemlösungsstrategien bei der Anerkennung informellen Lernens



Im Folgenden werden zwei Verfahren zur Anerkennung informellen Lernens, das VAE-Verfahren Frankreichs und die Externenprüfung aus Deutschland, dargestellt und im Anschluss auf Basis der theoretischen Überlegungen zur Anerkennung informellen Lernens miteinander verglichen.

## 5. Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) (Frankreich)

In Frankreich verfügt man aufgrund traditioneller Zusammenhänge über ein gesetzliches und pädagogisches Umfeld, welches non-formales und informelles Lernen sowohl durch summative als auch durch formative Ansätze berücksichtigt (HAWLEY 2007, S. 3). Hier soll nun das eher summativ ausgerichtete VAE betrachtet werden. Das Loi de modernisation sociale 2002, welches das französische VAE begründet, ermöglicht jeder Person, die für mindestens drei Jahre einer bezahlten, unbezahlten oder freiwilligen Arbeit nachgegangen ist, sich ihre beruflichen und persönlichen Erfahrungen anerkennen zu lassen und einen entsprechenden offiziellen Abschluss verliehen zu bekommen. 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 (HAERINGER 2006, S. 86).

Bewerber, die Kompetenzen erworben haben, die einem offiziellen Abschluss entsprechen, müssen sich, um das VAE zu nutzen, an die Bildungsorganisation wenden, welche den von ihnen angestrebten Abschluss vergibt. Alle betroffenen Organisationen wurden dazu angehalten, Verfahren zur Umsetzung und Implementierung der VAE-Gesetzgebung zu entwickeln. Obgleich es hierbei wenig Anleitung gab, haben die Bildungsinstitutionen mittlerweile weitgehend einheitliche Methoden eingeführt (ebenda, S. 88 f.).

Der Ablauf des VAE-Verfahrens soll an dieser Stelle kurz skizziert werden.<sup>2</sup> Das dem Gesetz von 2002 folgende Dekret benennt fünf wesentliche Schritte des VAE:

- 1) Informationen 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 (grundsätzliches Kriterium für die Zulässigkeit ist der Nachweis einer mindestens dreijährigen Berufserfahrung).
- 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 Beweisformen umfassen. In dieser Phase gibt es Möglichkeiten des Mentorings und der Finanzierung des Kandidaten.
- 4) Interview/Dialog mit einer Jury auf Antrag der Jury oder des Kandidaten (lediglich im Hochschulbereich verpflichtend).

---

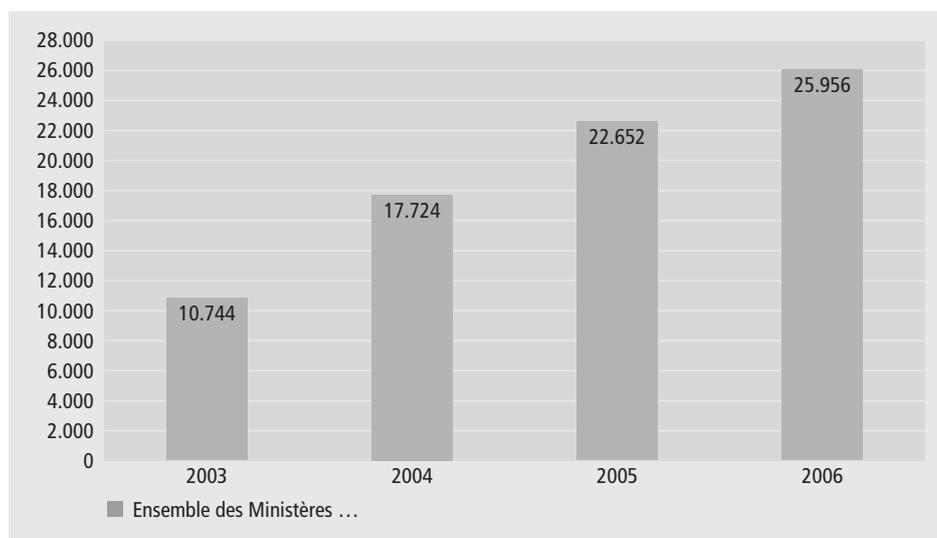
<sup>2</sup> Zur Erläuterung der einzelnen Prozessschritte vgl. ECOTEC 2007, S. 3 ff.

- 5) Abwägung und Entscheidung durch die Jury auf Grundlage der produzierten Dokumente und ihrer eigenen Beobachtungen. Aus den vergebenen Diplomen, Zertifikaten und Abschlüssen geht nicht hervor, ob diese durch VAE oder auf formalem Wege erworben wurden (HAWLEY 2007, S. 5 f.).

## 6. Umsetzung

Bei Einführung des VAE wurde befürchtet, dass dies zu einem Wertverlust der Qualifikationen führen würde. Auch derzeit sind die Franzosen noch vielfach der Meinung, dass Lernergebnisse mit Wert nur in formalen Kontexten entstehen können. Dennoch entwickelte sich nach und nach das Vertrauen in das VAE-Konzept, und heute lässt sich die Einführung als relativ erfolgreich beurteilen, was die steigenden Zahlen der Nutzer belegen:

Abbildung 4: Abschlüsse durch VAE 2003 bis 2006 aller zertifizierenden Ministerien<sup>3</sup>



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 ca.

<sup>3</sup> [http://www.travail-solidarite.gouv.fr/IMG/xls/Nombre\\_de\\_diplomes\\_obtenus\\_2003-2006.xls](http://www.travail-solidarite.gouv.fr/IMG/xls/Nombre_de_diplomes_obtenus_2003-2006.xls) (eigene Darstellung, Stand: 08.04.2010).

26.000 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 (CHARRAUD 2007, S. 158).

## 7. Die Externenprüfung (Deutschland)

Für das deutsche Berufsbildungssystem gilt aus Sicht vieler Experten und Expertinnen die Externenprüfung als typischer Ansatz zur Anerkennung informellen Lernens (SEIDEL u. a. 2008; COLARDYN, BJÖRNAVOLD 2004). Die Externenprüfung ermöglicht es Personen, die nicht die üblicherweise erforderliche duale Berufsausbildung absolviert haben, einen Berufsabschluss in einem staatlich anerkannten Ausbildungsberuf zu erwerben. Die Anerkennung auf informellem Wege angeeigneter Kompetenzen erfolgt durch ein Zulassungsverfahren und zielt auf die Teilnahme der sogenannten Externen an der regulären Abschlussprüfung im dualen Berufsausbildungssystem ab. Die Zulassung zur Externenprüfung wird von den zuständigen Stellen – im Regelfall den Kammern – aufgrund der Aktenlage vorgenommen.

Die Externenprüfung kann als eine Form der „formalen Anerkennung“ informellen Lernens angesehen werden: Sie ist ordnungspolitisch verankert, ermöglicht den Zugang zu weiteren Bildungsgängen (bspw. Fortbildung) und ist durch die vergebenen Zertifikate arbeitsmarktwirksam (BMBF 2008, S. 15). Allerdings finden die in Deutschland bestehenden Ansätze und Verfahren der Anerkennung informellen Lernens, wie beispielsweise die Externenprüfung, trotz des gestiegenen Bedarfs an qualifizierten Arbeitskräften und der hohen Zahl von Arbeitssuchenden nach wie vor nur eine eingeschränkte Verbreitung (BMBF 2008, S. 104).

2006 haben 29.258 Personen über die Externenregelung an den Abschlussprüfungen teilgenommen. Das entspricht einem Anteil von 7,2 % aller Prüfungsteilnehmer im dualen System. 77,1 % der Externen haben die Prüfung bestanden (insgesamt bestanden 85,7 % der Prüfungsteilnehmer). Die Zahl der externen Prüfungsteilnehmer erreichte 2006 in etwa wieder das hohe Niveau von 1995 (31.903). Der letzte Tiefpunkt der Teilnahme Externer an den Abschlussprüfungen lag im Jahr 2000 bei 20.757 (BMBF 2008, S. 132). Nach der Umstellung der Berufsbildungsstatistik sind für das Berichtsjahr 2008 nun die externen Teilnehmer aller Ausbildungsbereiche – inklusive Handwerk – erfasst worden. 2008 haben insgesamt knapp 29.000 Personen an der Abschlussprüfung über die Externenregelung teilgenommen. Der weitaus größte Teil der Prüfungen entfiel auf die Industrie- und Handelskammern (72 %), etwa 18 % auf den Bereich Hauswirtschaft und Landwirtschaft, 7 % auf die Handwerkskammern sowie knapp 3 % auf den öffentlichen Dienst und die freien Berufe (STATISTISCHES BUNDESAMT 2009, S. 78 ff.).

Im Bundesinstitut für Berufsbildung wurde Anfang der 1990er-Jahre ein Forschungsprojekt mit dem Titel „Wege zur Externenprüfung“ (HECKER 1994a, 1994b) durchgeführt. Ein wesentliches Ziel des Projektes war es, den Nutzen des Nachholens eines Berufsabschlusses im Rahmen der Externenregelung zu erforschen. In Form von Befragungen von Teilnehmern und Lehrveranstaltungsanbietern zur Vorbereitung auf die Externenprüfung wurde die qualitative und quantitative Entwicklung der Externenprüfungen dargestellt. Dabei ging es um das Ausmaß der Nutzung der Externenprüfung, die Struktur der Vorbereitungslehrgänge – die in der Regel nach der Zulassung zur Abschlussprüfung besucht werden, um den theoretischen Teil der Ausbildung nachzuholen –, die Erfahrungen und Erwartungen der Prüfungsteilnehmer und Prüfungsteilnehmerinnen und die veränderten Berufs- und Beschäftigungschancen (HECKER 1994a).

Die Absolventen der Externenprüfung wurden ein halbes Jahr nach Bestehen der Prüfung nach Nutzen und Auswirkung hinsichtlich beruflicher Veränderungen, verbesserter Entwicklungsmöglichkeiten und Zukunftsperspektiven befragt (HECKER 1994b, S. 27 ff.).

Etwa die Hälfte der Befragten gab an, dass durch den erworbenen Berufsabschluss die Chancen am Arbeitsmarkt gestiegen seien. Nach Einschätzung von ca. 40 % der Befragten stiegen die Chancen auf einen Betriebswechsel und die Möglichkeit für weitere berufliche Qualifizierung. Ein Drittel der Befragten schätzte den Wert des nachträglich erworbenen Berufsabschlusses als Absicherung vor Arbeitslosigkeit und als Steigerung der Arbeitsplatzsicherheit (ebenda, S. 30).

## **8. Kriterien für die Zulassung zur Externenprüfung**

Der Zugang zur Abschlussprüfung wird durch ein Zulassungsverfahren durch die Kammern und andere zuständige Stellen entschieden. Im Zentrum der Zulassung steht der Nachweis von Berufserfahrung. Die Zulassung zur Externenprüfung ist im Berufsbildungsgesetz (BBiG) geregelt. Darin heißt es: „Zur Abschlussprüfung ist auch zuzulassen, wer nachweist, dass er mindestens das Eineinhalbfache der Zeit, die als Ausbildungszeit vorgeschrieben ist, in dem Beruf tätig gewesen ist, in dem die Prüfung abgelegt werden soll“ (§ 45 Abs. 2 Satz 1). Als Zeiten der Berufstätigkeit gelten auch Ausbildungszeiten in einem anderen einschlägigen Ausbildungsberuf (BBiG § 45 Abs. 2 Satz 2). Ferner gilt, dass von Satz 1 ganz oder teilweise abgesehen werden kann, „wenn durch die Vorlage von Zeugnissen oder auf andere Weise glaubhaft gemacht wird, dass der Bewerber oder die Bewerberin die berufliche Handlungsfähigkeit erworben hat“ (BBiG § 45 Abs. 2 Satz 3). Des Weiteren besteht die Möglichkeit, ausländische Bildungsabschlüsse und Zeiten der Berufstätigkeit im Ausland zu berücksichtigen (BBiG § 45 Abs. 2 Satz 4).

Die Zulassung zur Abschlussprüfung im Rahmen der Externenregelung richtet sich primär an Un- und Angelernte, um eine berufliche Qualifizierung zu erreichen. Aber auch bereits qualifizierte Personen, die die Externenregelung zur „Doppelqualifizierung“ nutzen, werden angesprochen (HECKER 1994). Die Externenregelung unterscheidet die Kategorien „qualifiziert“ und „nicht qualifiziert“ und differenziert damit die Adressaten nach ihrer Vorbildung bzw. Vorqualifizierung. Vorqualifiziert bedeutet, bereits einen Ausbildungsgang absolviert zu haben, und bezieht sich damit auf den Lernprozess. Des Weiteren zeigt das BBiG Vorgaben und Kriterien auf, anhand derer Personen zur Abschlussprüfung zugelassen werden. Das Gesetz differenziert dabei unterschiedliche Nachweisformen: zum einen solche, die eindeutig durch formale Nachweise erbracht werden können (Eineinhalbfachregelung und Nachweis von Vorqualifikationen); zum anderen öffnet die Externenregelung den Zugang zur Abschlussprüfung durch alternative Nachweise (wenn glaubhaft gemacht werden kann, dass die berufliche Handlungsfähigkeit erworben wurde).

## **9. Vergleich VAE und Externenprüfung – rechtliche Aspekte und Rahmenbedingungen**

Das VAE-Verfahren und die Zulassung im Rahmen der Externenprüfung haben eine ähnliche Struktur der Institutionalisierung der Anerkennung. Diese erfolgt zwischen dem Individuum und einer anerkennenden Stelle auf der Grundlage eines vom Staat gesetzten rechtlichen Rahmens. Der Prozess der Anerkennung wird in Frankreich und in Deutschland durch beratende Institutionen gestützt. In Frankreich übernehmen diese Aufgabe bspw. die regionalen Zentren oder spezielle Abteilungen in den Universitäten, während dies in Deutschland bspw. Weiterbildungsanbieter oder die Kammern selber tun.

Anerkennende Stellen in Frankreich sind in der Regel die für die Berufe 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. Die deutsche Externenprüfung ist ein Verfahren zum Nachholen von Abschlüssen im dualen Berufsbildungssystem und schließt somit alle staatlich anerkannten Ausbildungsberufe ein. Sie fällt daher in den Aufgabenbereich der Kammern und anderer zuständiger Stellen.

Die Gesetzgebungen in Frankreich und Deutschland ermöglichen Individuen, formale Zertifikate auf einem anderen Wege (als dem formal üblichen) zu erwerben. Laut Art L.900-1 des französischen Arbeitsgesetzbuches besitzt jede Person, die im Berufsleben steht, das Recht, ihre Berufserfahrung als Qualifikation anerkennen zu lassen, mit dem Ziel, ein Diplom zu erwerben. Seit dem Gesetz vom 17. Januar

2002 besteht die Möglichkeit, ein vollständiges Diplom durch die Validierung der Berufserfahrung zu erhalten, wobei die Mindestanforderung einer dreijährigen Berufserfahrung gilt. 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. drei Jahre) und eine qualitative (Bezug zu angestrebtem Abschluss) Norm vor.

In Deutschland öffnet das BBiG den Zugang zur regulären Abschlussprüfung für sogenannte Externe. Individuen, die nicht den üblichen formalen Ausbildungsgang in Berufsschule und Betrieb durchlaufen haben, wird die Möglichkeit eröffnet, an der Abschlussprüfung für einen bestimmten Beruf teilzunehmen.

Unterschiede lassen sich hinsichtlich der Referenzrahmen für die Anerkennung feststellen. In Frankreich gibt es seit 2002 ein nationales Register, in dem die Diplome, die auch durch Validierung informell erworbener Kompetenzen erreichbar sind, aufgelistet und systematisch beschrieben sind („Répertoire national des certifications professionnelles – RNCP“). Dieses kann neben dem nationalen Qualifikationsrahmen als ein Referenzrahmen für auf informellem Wege angeeignete Kompetenzen angesehen werden. In Deutschland werden als Referenz für die Anerkennung die Anforderungen des jeweiligen Berufs vorausgesetzt, die im Wesentlichen auf die Dauer des Berufs und die inhaltliche Nähe der beruflichen Tätigkeiten setzt. Welche Rolle der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) in dieser Hinsicht zukünftig spielen kann, ist bis dato noch nicht geklärt.

Einen wesentlichen Unterschied markieren auch die in Frankreich infolge des Gesetzes von 2002 erlassenen Dekrete. Hier werden Qualitätsstandards hinsichtlich des Prozesses des Anerkennungsverfahrens implementiert: Dekret Nr. 2002-590 vom 24. April 2002 für die Anwendung des VAE im Bereich der Hochschulbildung, Dekret Nr. 2002-615 vom 26. April 2002 für die Anwendung des 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 (Komitee, das für das RNCP verantwortlich ist) fest, Dekret Nr. 2002-795 vom 3. Mai 2002 regelt die Gewährung von Bildungsurlaub für die Zertifizierung vorherig erworbener Kompetenzen. Solche Qualitätsstandards bezüglich des Anerkennungsprozesses fehlen in Deutschland, was vor allem dem verfassungsmäßigen Recht der Wirtschaft auf Selbstorganisation geschuldet ist und den zuständigen Stellen erlaubt, eigene Standards zu setzen.

## 10. Vergleich VAE und Externenprüfung – Methoden der Anerkennung

Die Zielsetzungen des VAE und der Externenprüfung sind sehr ähnlich. Ziel ist es, eine formale Qualifikation zu erlangen, die auf informellem Wege angeeignet wurde. Bei genauerem Hinsehen können aber einige methodische wie auch institutionelle Unterschiede festgestellt werden. Beide Verfahren sind im engeren Sinne outputorientiert und nehmen die erworbenen Kompetenzen der Individuen als Ausgangspunkt für die Anerkennung.

Wie dargestellt wurde, können sich die Individuen über das VAE-Verfahren bei einer Reihe von Quellen informieren. Die Verknüpfung des Répertoire opérationnel des métiers et des emplois (ROME) mit dem RNCP soll der weiteren Verbesserung der Beratung über das Angebot dienen (HAWLEY 2007, S. 14). Im Zentrum des VAE-Verfahrens steht die Erstellung des Dossiers. Hier werden die relevanten Berufserfahrungen durch Arbeitsplatzbeschreibungen, Ausbildungszertifikate, Besprechungsberichte oder unterzeichnete Referenzen von Freiwilligeneinrichtungen dokumentiert. In dieser Phase wird dem Kandidaten Hilfe bei der Portfolioerstellung angeboten und empfohlen. Dies kann bei den anerkennenden Stellen selbst oder bei regionalen Beratungsanbietern geschehen.

Die Beurteilung im Rahmen eines Interviews findet in akkreditierten Zentren statt, wo eine Jury die Fähigkeiten des Individuums im Verhältnis zur angestrebten Qualifikation beurteilt. Das Interview dient der Ergänzung des Portfolios. Die gesamte VAE-Prozedur wird von der den Abschluss vergebenden Einrichtung organisiert, weshalb sie variieren kann. Dies gilt insbesondere für den Hochschulbereich. Es werden zwei zentrale Methoden verwendet, um die Fähigkeiten zu bewerten: Prüfungen (sogenannte mise en situation, was eine praktische Prüfungsmethode ist, die vor allem das Arbeitsministerium anwendet) und die Bewertung von Portfolios. Im Falle der Portfolios werden Bewertungsgremien benannt, um den Wert der individuellen Lernerfahrungen zu bemessen. Abschließend lässt sich festhalten, dass sich sowohl Elemente des Signaling als auch des Screenings im VAE auffinden lassen (siehe Abbildung 5).

Bei der Externenprüfung werden zur Beurteilung der Kompetenzen Dokumente, wie beispielsweise Zertifikate, Arbeitszeugnisse etc., als Basis für die Entscheidung über die Zulassung zur Prüfung herangezogen. Hinsichtlich der Auswahl geeigneter Dokumente können die Individuen sich entweder von der anerkennenden Stelle selber oder anderen Bildungseinrichtungen beraten lassen. Da das Anerkennungsverfahren auf die Teilnahme an der regulären Abschlussprüfung abzielt, werden neben den auf praktischen Erfahrungen basierenden Dokumenten auch Kurse angeboten, die den theoretischen Teil der Prüfung abdecken. Die Teilnahme an den Kursen – die überwiegend von den zuständigen Stellen angeboten werden – ist zwar fakultativ; es wird aber argumentiert, dass diese für die erfolgreiche Absolvierung der Prüfung notwen-

dig sind, da der berufsschulische Teil der dualen Berufsausbildung nicht durch praktische Erfahrungen im Berufsfeld zu kompensieren ist. Dies bedeutet, dass im Rahmen der Anerkennung neben outputorientierten Kriterien auch Inputkriterien in Form von Kursen relevant sein können; eine Teilnahme an der Abschlussprüfung, ohne vorher eine gezielte Prüfungsvorbereitung absolviert zu haben, ist die Ausnahme – ein Hindernis für die Teilnahme ist eher das fehlende Angebot an Vorbereitungskursen in einigen Regionen. Hauptsächlich ist die Externenprüfung als eine Form summativer Anerkennung informellen Lernens anzusehen; allerdings wird die Zertifizierung durch Weiterbildungsmaßnahmen, die – auf einer formativen Ebene – einen nachträglichen Erwerb von theoretischem beruflichem Wissen ermöglichen, ergänzt.<sup>4</sup>

Abbildung 5: **Abbau der Informationsasymmetrie Individuen und anerkennende Stelle (VAE)**

	Individuum aktiv	Anerkennende Stelle aktiv
<b>Signaling</b>	Dossier (und Interview)	Registrierung in RNCP, Einrichtung eines standardisierten Verfahrens
<b>Screening</b>	Nutzung der Beratungsangebote (Auswahl der geeigneten Qualifikation und Bildungseinrichtung und Verfahrensablauf)	Interview

Der Abbau der Informationsasymmetrie bezüglich der individuellen Kompetenzen erfolgt im Rahmen der Externenprüfung durch das Signaling der Bewerber. Hauptsächlich sind es die Individuen, die durch Nachweise von Berufserfahrung zum Abbau ebendieser beitragen. Screening-Elemente, wie Kompetenzfeststellungsverfahren oder Portfolios, werden nicht bzw. kaum eingesetzt. In Einzelfällen werden die zuständigen Stellen dahin gehend aktiv, als dass die Externen bei fehlenden Nachweisen ihre „durchgeführten Tätigkeiten erläutern, schriftlich darlegen oder (die Kammern, die Verf.) fragen bei den aktuellen oder ehemaligen Betrieben der Antragsteller nach“ (GRUND, KRAMER 2010, S. 28); diese Form des Abbaus der Informationsasymmetrie ist aber eher die Ausnahme. Bezüglich der Informationsasymmetrie, die das Verfahren der Anerkennung betreffen, haben die anerkennenden Stellen keine gemeinsamen Methoden und Kriterien entwickelt, wie das Verfahren ablaufen könnte. Hier sind die Individuen auf die Informationen angewiesen, die ihnen von anerkennenden Stellen oder anderen Bildungsanbietern zur Verfügung gestellt werden.

Für die Externenprüfung lässt sich damit vor dem hier zugrunde gelegten Hintergrund folgendes Ergebnis festhalten:

4 Bei der Beteiligung von Externen an Weiterbildungsmaßnahmen müssen die Vorbereitungskurse auf die Abschlussprüfung und Nachqualifizierungsmaßnahmen unterschieden werden (GRUND, KRAMER 2010).

Abbildung 6: **Abbau der Informationsasymmetrie durch Individuen und anerkennende Stelle (Externenprüfung)**

	Individuum aktiv	Anerkennende Stelle aktiv
<b>Signaling</b>	Nachweis über die Berufserfahrung/ andere Qualifikationen	In Einzelfällen fachliche Gespräche
<b>Screening</b>	Nutzung der Beratungsangebote der Kammern	Nicht im Rahmen der Zulassung; nur in der Abschlussprüfung

## 11. Fazit

Auch wenn sich beide Verfahren auf der Grundlage der hier entwickelten Typologie zunächst dem gleichen Typus von Anerkennungsverfahren zuordnen lassen, zeigen sich dennoch die folgenden Unterschiede.

Zum einen differieren die gesetzlichen Regelungen bezüglich der Mindestdauer der Berufserfahrungen, der curricularen Referenzen und der eingesetzten Methoden zur Sichtbarmachung der Kompetenzen und zum Abbau der Informationsasymmetrien. Ein gravierender Unterschied sind die gesetzlich verankerten Qualitätsstandards bezüglich der Einheitlichkeit des Anerkennungsverfahrens in Frankreich (z. B. Etablierung von RNCP- und CNCP-Vorgaben für die Zusammensetzung der Jury); bei der Anerkennung beruflicher Kompetenzen im Rahmen der Externenprüfung gibt es solche verfahrensbezogenen Standards nicht.

Ein quantitativer Unterschied der beiden Verfahren ist die vorausgesetzte Dauer der beruflichen Erfahrungen, die als Voraussetzung eingebracht werden müssen. Frankreich setzt pauschal drei Jahre als Mindestdauer; Deutschland hingegen geht von dem Eineinhalbfachen der Dauer der Berufsausbildung aus, was in vielen Berufen dazu führt, dass die Mindestdauer zwischen vier und fünf Jahren liegt.

Frankreich hat mit dem RNCP einen nationalen Qualifikationsrahmen, wo alle Zertifikate und entsprechenden Inhalte beschrieben sind. Das RNCP ist für die Öffentlichkeit seit Mai 2004 via Internet frei zugänglich ([www.cncp.gouv.fr](http://www.cncp.gouv.fr)). Es wird von sehr vielen Beratern genutzt, die interessierten Personen Informationen und Orientierung bezüglich beruflicher Karrierewege einschließlich Zertifizierungsmöglichkeiten aufzeigen. Damit stellt das RNCP ein zentrales Instrument zur Auswahl von Zertifizierungsmöglichkeiten im Rahmen des VAE dar. In Deutschland werden die Ausbildungsordnungen als curriculare Referenz vorausgesetzt. Der Vorteil dabei ist, dass die im Rahmen von Anerkennungsverfahren erworbenen Zertifikate und die des formalen Bildungssystems gleichwertig sind. Die Problematik liegt darin, dass die Ausbildungsordnungen formale Bildungsgänge beschreiben und weniger outputorientiert sind, was die Frage aufwirft, wie auf informellem Wege angeeignete

Kompetenzen in diesem Rahmen eingeordnet werden können. Allerdings wird in Deutschland ein nationaler Qualifikationsrahmen (DQR) entwickelt, der an den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) anschlussfähig ist und die Anerkennung von beruflichen Kompetenzen erleichtern könnte.

Im VAE-Verfahren werden differenziert Methoden zur Anerkennung von Berufserfahrung, wie die Prüfungen und Portfolios, angewandt. Bei der Externenprüfung kommen ebenfalls unterschiedliche Methoden zum Einsatz, die bei den einzelnen Teilschritten der Anerkennung angewendet werden. Im Zulassungsverfahren werden Dokumente gesichtet; bei der eigentlichen Abschlussprüfung werden spezifische Prüfungsformen eingesetzt, die staatlich reguliert und berufsspezifisch sind. Im Sinne des Abbaus von Informationsasymmetrien kann auf einer methodischen Ebene beobachtet werden, dass beim VAE-Verfahren sowohl Individuum als auch anerkennende Stelle aktiv werden und damit Signaling- wie auch Screening-Ansätze verfolgt werden; die Akteure koordinieren im Verfahren ihre Handlungen zur gegenseitigen Information. Bei der Externenprüfung werden zwar auch Signaling- und Screening-Elemente eingesetzt, allerdings ist bei dem Zulassungsverfahren das Individuum als Informationsgeber gefordert und muss die geeigneten Nachweise erbringen.

Ein weiterer Unterschied der beiden Ansätze besteht darin, dass Frankreich Standards bezüglich der Qualität, Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit der Verfahren durch entsprechende Dekrete implementiert hat. In Deutschland fehlt ein solcher Qualitätsstandard, der den Anerkennungsprozess steuert.

Der Vergleich der Systeme lässt darauf schließen, dass für die Individuen in Frankreich bessere Rahmenbedingungen hinsichtlich der Suche nach geeigneten Zertifizierungsmöglichkeiten bestehen. Zudem führen die einheitlichen Vorgaben der Gesetze und Dekrete, wie vor allem die Vorgaben hinsichtlich des RNCP, zu Qualitätssignalen hinsichtlich der Abschlüsse selbst, aber auch im Hinblick auf die Vorgehensweise bei der Anerkennung. In Deutschland leistet die staatliche Anerkennung von Berufen hier einen Beitrag. Es fehlen jedoch einheitliche Standards bezüglich des Verfahrens der Externenprüfung. Es gibt zwar eine lange Tradition der Anerkennung informellen Lernens, allerdings wurde die in den letzten Jahren geführte Diskussion über Anerkennungsverfahren und geeignete Methoden sowie Qualitätsstandards in Deutschland weitgehend unterhalb der ordnungspolitischen Ebene geführt; diesbezüglich besteht Nachholbedarf.<sup>5</sup>

Aufgrund der theoretischen Überlegungen konnte gezeigt werden, dass die Externenprüfung insbesondere Schwächen im Bereich des Signalings durch die zuständigen Stellen sowie im Hinblick auf das Screening der Individuen aufweist.

---

5 Hier könnte es hilfreich sein, die im Auftrag des CEDEFOP entwickelten „Europäischen Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens“ zu berücksichtigen (CEDEFOP 2009).

Instrumente und Weiterentwicklungen zur Kompensation dieser Defizite könnten sein:

- Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens unter Berücksichtigung auf informellem Wege angeeigneter Kompetenzen,
- Etablierung eines Informations- und eines Beratungssystems zur Verbreitung von Informationen über das Verfahren und
- Entwicklung neuer bzw. Berücksichtigung bestehender Instrumente zur Erfassung informell erworbener Kompetenzen, wie beispielsweise der ProfilPASS (DIPF/DIE/IES 2007).

## Literatur

- ALTRICHTER, Herbert; BRÜSEMEISTER, Thomas; WISSINGER, Jochen (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden 2007
- 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“ 2008 (im Druck)
- BJÖRNAVOLD, Jens: Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe. Thessaloniki 2000
- BRAUN, Dietmar: Regulierungsmodelle und Machtstrukturen an Universitäten. In: STÖLTING, Erhard; SCHIMANK, Uwe (Hrsg.): Die Krise der Universitäten. Leviathan Sonderheft 20. Wiesbaden 2001, S. 243–262
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes. Bonn 2004
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland. Bonn 2008. – URL: [http://www.bmbf.de/pub/non-formales\\_u\\_informelles\\_lernen\\_ind\\_deutschland.pdf](http://www.bmbf.de/pub/non-formales_u_informelles_lernen_ind_deutschland.pdf) (Stand: 24.07.2009)
- CHARRAUD, Anne-Marie: The French approach of VPL. An historical approach and the state of the art in 2007. In: DUVEKOT, Ruud et al. (Eds.): Managing European diversity in lifelong learning. Nijmegen, Vught, Amsterdam 2007, S. 149–159
- COLARDYN, Danielle; BJÖRNAVOLD, Jens: Validation of formal, non-formal and informal learning: Policy and practices in EU member states. In: European Journal of Education, 39 (2004) 1, S. 69–89
- DIETL, Helmut: Institutionen und Zeit. Tübingen 1993
- DIPF/DIE/IES: Endbericht der bundesweiten Implementierung des BLK-Verbundprojektes „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ (ProfilPASS). Bonn 2007
- DOHMEN, Günther: Das informelle Lernen: die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn 2001

- ECOTEC: European Inventory on validation of informal and non-formal learning Case Study: Role of the VAE jury. France 2007. – URL: <http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/casestudies/2008/France.pdf> (Stand: 24.07.2009)
- EUROPEAN CENTRE FOR THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TRAINING (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) (Stand: 05.02.2010)
- FRANK, Irmgard: Bewertungsverfahren im Kontext individueller Kompetenzentwicklung – gangbare Wege. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 33 (2004) 1, S. 32–35
- GELDERMANN, Brigitte; SEIDEL, Sabine; SEVERING, Eckart: Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in der Berufsbildung. *Wirtschaft und Bildung*, Bd. 53. Bielefeld 2009
- GNAAHS, Dieter: Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. *DIE Studentexte für Erwachsenenbildung*. Bielefeld 2007
- GRUND, Stefanie; KRAMER, Beate: Zulassung zur Externenprüfung. Analyse und Auswertung der qualitativen Interviews mit den zuständigen Stellen zum Vorgehen bei der Zulassung zur Externenprüfung. Ergebnisbericht. Düsseldorf 2010
- HAERINGER, Arnaud: The French APEL: Ambitious Procedures. In: CORRADI, Consuelo; EVANS Norman; VALK, Aune (Hrsg.): *Recognising Experiential Learning: Practices in European Universities*. Tartu 2006, S. 83–94
- HECKER, Ursula: Externenprüfung – eine nachträgliche Chance zur beruflichen Entwicklung? In: PUHLMANN, Angelika (Hrsg.): *Junge Erwachsene ohne Berufsausbildung – Lebenslagen, Berufsorientierung und neue Qualifizierungsansätze*. Workshop „Junge Erwachsene ohne Berufsausbildung“ (1992, Berlin). Berlin 1994a, S. 145–156
- HECKER, Ursula: Ein nachgeholt Berufsabschluss lohnt sich allemal – Externenprüfung in der Praxis. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 23 (1994b) 6, S. 27–33
- LAUR-ERNST, Ute: Informelles und formalisiertes Lernen in der Wissenschaft: Wie lassen sich beide Lern- und Kompetenzbereiche als gleichwertig anerkennen? In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung – Lernen begleitet das Leben*. Bonn 2001, S. 111–128
- NORTH, Douglass C.: *Institutionen, institutioneller Wandel und Wirtschaftsleistung*. Tübingen 1992
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD): *Terms, concepts and models for analysing the value of recognition*. Vienna 2007
- OTERO, Manuel Souto; HAWLEY, Jo; NEVALA, Anne-Marie (Eds.): *European inventory on validation of informal and non-formal learning*. Birmingham 2007. – URL: <http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/chapters/2007/france.pdf> (Stand: 24.07.2009)
- PICOT, Arnold; REICHWALD, Ralf; WIEGAND, Rolf T.: *Die grenzenlose Unternehmung – Information, Organisation und Management*. Wiesbaden 2001

- RICHTER, Rudolf; FURUBOTN, Erik G.: Neue Institutionenökonomik – eine Einführung und kritische Würdigung. Tübingen 2003
- 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. Studies in Lifelong Learning 3. Wien 2009, S. 111–132
- SEIDEL, Sabine u. a.: 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
- SPREMANN, Klaus: Asymmetrische Information. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft 60 (1990) 5/6, S. 561–586
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Bildung und Kultur – Berufliche Bildung. Berichtsjahr 2008. Fachserie 11, Reihe 3. Wiesbaden 2009
- STRAKA, Gerald A.: Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms and questions. ITB-Forschungsbericht 15. Bremen 2004

© 2011 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn  
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn  
Internet: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen>

aus: ANNEN, Silvia; SCHREIBER, Daniel: Anerkennung informellen Lernens in Deutschland und Frankreich. In: SEVERING, Eckart; WEIß, Reinhold (Hrsg.): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Bonn 2011, S. 135-155



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung –Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 3.0 Deutschland).

Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite <http://www.bibb.de/cc-lizenz>