

# Neue Vergleichsmaßstäbe

## Die Anerkennung von Kompetenzen im Bildungsraum Europa

Silke Schreiber-Barsch\*



**Mobilitätswillige Unionsbürger sehen sich oftmals von einer zentralen Hürde des europäischen Bildungsraumes gebremst: Werden die im Heimatland erworbenen Qualifikationen und Abschlüsse über die Landesgrenzen und einheimischen Bildungssysteme hinaus anerkannt?**

Diese Frage gilt als einer der Brennpunkte des europäischen Bildungsalltags und letztlich als Lackmustest seiner Praxistauglichkeit. Zur Debatte stehen die Anwendbarkeit der verbrieften Rechte von freier Mobilität und Aufenthalt der Unionsbürger in Europas Hoheitsgebiet – und nicht minder die hehren Ziele von Wettbewerbs- und Beschäftigungsfähigkeit, von Lebenslangem Lernen und sozialem Zusammenhalt in der europäischen Wissensgesellschaft. Infolgedessen wurden auf der europapolitischen Ebene die strategischen Bemühungen um eine bessere Vergleichbarkeit, Transparenz und länderübergreifende Anrechnungsfähigkeit von Qualifikationen und Kompetenzen verstärkt. In enger Wechselwirkung dazu stehen bildungspolitische Initiativen der Mitgliedstaaten. Auch dort sind richtungweisende Reformen zur Frage der Dokumentation und Anerkennung von Kompetenzen auszumachen, bei denen Frankreich zu den Vorreitern gehört.

### Europäische Impulse

Ihre bildungspolitischen Zuständigkeiten hat die Europäische Union erst im Vertrag von Maastricht (1992) explizit formuliert und, entlang dem Prinzip der Subsidiarität, zu Handlungsbefugnissen ausgebaut. Ein Kernstück sind die seit Mitte der 1980er Jahre bestehenden Aktions- und För-

derprogramme zur Erhöhung von Kooperation und Mobilität, die heute im „Programm für lebenslanges Lernen“ (2007–2013) zu den Bereichen von Schule (Comenius), Hochschule (Erasmus), beruflicher Aus- und Weiterbildung (Leonardo da Vinci) sowie Erwachsenenbildung (Grundtvig) gebündelt sind.

Zu den ehrgeizigen Agenden von Bologna (1999), Lissabon (2000) und Kopenhagen (2002) sind flankierende Maßnahmen hinzugekommen, die auf die Transferfrage von Qualifikationen und Kompetenzen zielen. So wurde Ende der 1990er Jahre im Hochschulbereich das *European Credit Transfer System* (ECTS) zur Anerkennung von Studienleistungen im Ausland installiert, das aktuell ergänzt wird durch die Initiativen zum Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR) sowie zum Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET). Letztere sollen als Übersetzungshilfen und Referenzinstrumente zwischen den diversen Architekturen der europäischen Bildungssysteme dienen. Der Qualifikationsrahmen ist seit April 2008 von der EU-Kommission ratifiziert. Derzeit werden von den Mitgliedstaaten nationale Referenzordnungen entwickelt, die bis 2009 an die Vorlage des EQR zu koppeln sind. Das ECVET soll bis 2012 verabschiedet sein.

Entscheidend ist der Paradigmenwechsel, der sich im EQR wie im ECVET bei der Frage einer länder- und systemübergreifenden Vergleichbar-

\* Dr. Silke Schreiber-Barsch ist in der international-vergleichenden Erwachsenenbildungsforschung tätig und lebt in St. Etienne.

keit von Qualifikationen aus der allgemeinen, beruflichen und akademischen Aus- und Weiterbildung ankündigt.

Denn Vergleichsmaßstab ist nicht mehr (wie noch beim ECTS) der quantitativ definierte Input eines Lernprozesses, der durch den Einzelnen geleistet wird, wie die Dauer der Ausbildung, die dokumentierte Arbeitsleistung, die Art der Bildungsinstitution und Ähnliches. Maßstab des Vergleichs ist hingegen das jeweils erzielte Lernergebnis, also das, was der Einzelne in der Lage ist zu tun. Es geht folglich um das *Outcome* eines Lernprozesses in Form der tatsächlichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen – unabhängig vom Lernkontext, in dem diese erworben wurden. Eine solche *Outcome*-Orientierung umschifft nicht zuletzt den möglichen Widerstand nationalstaatlicher Souveränitätsbedenken, den die Forderung nach einer europaweiten Vereinheitlichung des Inputs an (Aus-)Bildungsstrukturen und Inhalten heraufbeschworen hätte. Nationale Spielarten beim Input sind insofern gerade durch die Orientierung an Lernergebnissen weiter möglich. Dem gleichen Verständnis folgen die Überlegungen zum ECVET. Hier geht es an den Knotenpunkten zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt um die Förderung von beruflicher wie geographischer Mobilität durch die Vergabe von akkumulierbaren Leistungspunkten für Ausbildungs- und Qualifikationsabschnitte. Dies soll deren transnationale Anerkennung und Anrechenbarkeit sowie die Durchlässigkeit zum Hochschulbereich gewährleisten.

## Anerkennung von Kompetenzen

Diese Dynamiken sind im engen Zusammenhang mit Entwicklungen auf den mitgliedstaatlichen Ebenen zu sehen. Im Fokus steht das seit den 1990er Jahren geradezu inflationär gebrauchte Schlagwort „Kompetenz“, das sich international und intranational als ein „*mot éponge*“ zeigt, aufnahmefähig für verschiedenste Strömungen aus Bildungsmanagement, Berufspädagogik, Erwachsenenbildung, Psychologie und Ähnlichem.

Trotz der daraus resultierenden definitorischen Vielfalt lassen sich gemeinsame Eckpunkte im Begriffsverständnis herausfiltern:

- Im Gegensatz zu Qualifikationen, die einen deutlich verwertungs- und verwendungsorientierten Bezug haben und in ihren Inhalten konkreter fassbar sind, stehen Kompetenzen für ein stärker am Subjekt orientiertes, ganzheitliches Konzept. Es geht um die Einheit von „*savoir (compétences théoriques), savoir-faire (compétences pratiques), et savoir-être (compétences sociales et comportementales)*“ (Aubret, Gilbert, Pigeyre). Integriert ist damit das gesamte Spektrum an formalen, non-formalen und informellen Lern- wie Aktivitätsbereichen, weshalb Kompetenzen vom Einzelnen oft nur zum Teil als solche erkannt oder bewusst identifiziert werden können. Sie bezeichnen eine individuelle Handlungs- und Regulationsfähigkeit für bestimmte, zugleich komplexe Anforderungssituationen, die sich infolge von Lernen und Erfahrungen fortlaufend festigt beziehungsweise neu formiert.
- Kompetenzen sind demnach eng mit dem Prozess der Handlung verknüpft. Sie meinen allerdings zunächst die Fähigkeit zur Handlung, nicht die Handlung selbst, sind also Voraussetzungen für situationsadäquates, Erfolg versprechendes Handeln.
- Schließlich kommt der Aspekt der Verantwortung hinzu. Kompetenzen befähigen zu selbstbestimmtem, selbst organisierten Handeln, zu einem kritisch-reflexiven Leben in Eigenverantwortung – vorausgesetzt, der Einzelne intendiert die Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit im Sinne der (Weiter-)Entwicklung hin zu Kompetenz.

Der Kompetenzansatz repräsentiert einen Prozess der Öffnung gegenüber traditionellen Lern- und Qualifikationswegen sowie gegenüber der vielfältigen Lebenswelt des Subjektes und dessen Kompetenzrepertoire. Dies ist gleichwohl verbunden mit dem Risiko, eine Entgrenzung und Unschärfe der wissenschaftlichen Debatte wie auch der von Politik und Gesellschaft an den Einzelnen gerichteten Forderungen nach steter Kompetenzentwicklung zu provozieren. Dennoch ist die konzeptionelle Erweiterung von zentraler Bedeutung, im Europäischen Qualifikationsrahmen und auf der mitgliedstaatlichen Ebene. Dort sind in den letz-

ten Jahren wegweisende bildungspolitische Initiativen verabschiedet worden, bei denen neben Frankreich die skandinavischen Länder eine Vorreiterrolle spielen.

Ziel ist es, nicht nur die auf den traditionellen Lernwegen erlangten Kompetenzen in Form nationaler Abschlüsse anzuerkennen. Hingegen sollen auch Kompetenzen, die außerhalb der formalen Bildungsinstitutionen und Lernwege erworben wurden, also bei non-formalen und informellen Lernprozessen, beurteilt und als gleichwertig anerkannt werden. Non-formales Lernen findet außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt und führt nicht zwangsläufig zum Erwerb eines formalen Abschlusses. Informelles Lernen wird als eine natürliche Begleiterscheinung des Alltags und der unterschiedlichsten Lebens- und Erfahrungskontexte definiert; es ist nicht notwendigerweise intentional, noch muss es vom Einzelnen als Lernen und Kompetenzerweiterung bewusst wahrgenommen werden.

Solch systematische Transferregelungen von auch non-formal und informell erworbenen Kompetenzen auf die Anerkennungsebene der Bildungs- und Qualifikationssysteme und deren Absicherung anhand individueller Rechtsansprüche haben entscheidende Weichen gestellt, um neue Querverbindungen in einem historisch stark regulierten Feld, um alternative Verlaufsmuster Lebenslangen Lernens und um eine (Re-)Integration von Quereinsteigern und so genannten Bildungsfernen in den Bildungs- und Arbeitsmarkt zu eröffnen. Beispielsweise wird Beschäftigten jenseits rein unternehmensinterner Arbeitsmärkte berufliche Mobilität ermöglicht, indem ihre in langjähriger praktischer Tätigkeit erworbenen Kompetenzen formal anerkannt werden können.

Erforderlich ist hierzu ein System von Methoden der Validierung, also Bewertung, von Kompetenzen. Bei einer Validierung von Kompetenzen ist nicht von Belang, in welchen Lernkontexten die Kompetenzen ursprünglich erworben wurden, so dass auch non-formal und informell erworbene integriert werden. Validierung steht hierbei für den Bewertungsvorgang an sich wie für das Ziel: eine Validation individueller Kompetenz.

Eine Validierung umfasst deshalb mehr als Kompetenzbilanzen wie die französischen „*bilan de compétences*“ oder die deutschen Kompetenz-/Weiterbildungspässe. Jene dokumentieren zwar eine Übersicht des persönlichen Kompetenzportfolios, sehen aber einen Transfer der ermittelten Kompetenzen auf die formale Ebene der nationalen Abschlüsse nicht explizit vor. Bedingungen für systematische Validierungsprozesse sind folglich ein nationales Referenzsystem, demgegenüber die Bewertung und Anerkennung anhand verschiedener Dokumentationsmethoden erfolgt, sowie die Modularisierung der Angebote des Bildungs- und Qualifikationssystems, so dass der Einzelne einen flexiblen Zugang zu fehlenden (Teil-)Qualifikationen erhält.

## Vorreiter Frankreich

Im Jahr 2002 hat Frankreich im Rahmen des sozialen Modernisierungsgesetzes eine neue Regelung beschlossen: die „*Validation des acquis de l'expérience*“ (VAE). Die „*acquis de l'expérience*“ als erfahrungsbasierte Fertigkeiten und Fähigkeiten bezeichnen die Summe an Wissen und Kompetenzen, die von einer Person außerhalb des formalen Bildungs- und beruflichen Ausbildungssystems und in Bezug auf spezifische berufliche Tätigkeitsbereiche erworben wurden. Damit wird beim Erwerb eines staatlichen Abschlusses dem non-formalen und informellen Lernen in praktischen, sozialen wie gesellschaftspolitischen Kontexten Bedeutung zugesprochen – ein wegweisendes Aufbrechen traditioneller Systemgrenzen und ein Brückenschlag zwischen erfahrungsbasiertem Lernen und formaler Qualifikation.

Frankreich steht für die Tradition eines staatlichen, zentralisierten Einheitssystems, das sich auf den universalen republikanischen Werten mit dem Grundsatz des Laizismus und dem Postulat der *égalité* als Gleichheit und Gleichbehandlung aller Bürger gründet. Der Schule als einer der religiösen Neutralität verpflichteten Institution ist die Vermittlung und Festigung dieser Werte (unter struktureller Ausklammerung ethnisch und kulturell definierter Differenzen) zugewiesen; sie forme den *homme* zum *citoyen*. Dies impliziert die

meritokratische Idee, wonach sich eine allein auf schulischen Leistungen gründende republikanische Elite herausbilde. Die Schule soll folglich einen objektiven Verteilungsmechanismus sozialer Positionen garantieren, doch ist das System von baccalauréat (Abitur) und Erstausbildung letztlich hoch selektiv. Formale Zertifizierung übernimmt insofern als ein auch persönlichkeits- und sozial bezogener Maßstab für gesellschaftlichen Status und Berufskarriere traditionell eine wichtige Rolle.

Im Erwachsenenbildungsbereich rückte Anfang der 1970er Jahre zunächst der Aufbau des Fort- und Weiterbildungsmarktes in den Mittelpunkt, nicht zuletzt durch die Einführung des paritätischen Fondssystems zur Finanzierung beruflicher Fort- und Weiterbildung. Seitdem wird berufliche Weiterbildung mehrheitlich unternehmensintern organisiert, und es dominieren die internen Arbeitsmärkte, so dass Beschäftigte überbetrieblich nur wenig mobil sind. Dies zeigte sich drastisch Anfang der 1980er Jahre im Zuge hoher Jugendarbeitslosigkeit und Massenentlassungen, viele verfügten über keinerlei Nachweise ihrer Kenntnisse und Kompetenzen. Darauf folgten Mitte der 1980er Jahre erste Erlasse zur Aufwertung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen, so 1991 mit der „*bilan de compétence*“ und 1985 beziehungsweise 1992 mit Vorstufen der heutigen Validierungsstrategie („*Validation des acquis professionnels*“).

Die VAE baut nun auf einem restrukturierten nationalen Referenzsystem der beruflichen Qualifikationen auf. In Bezug darauf können anerkannt werden

- ein nationales Diplom beziehungsweise Teilbereiche dessen zur Abkürzung eines Studiengangs;
- eine berufliche Qualifikation;
- oder der Zugang zu einem Ausbildungs-/Studiengang. Hierzu muss eine der angestrebten Qualifikation entsprechende Tätigkeit, sei es in einem bezahlten, unbezahlten oder ehrenamtlichen Rahmen (exklusive beruflicher Weiterbildung und berufsspezifischer Praktika), über eine Dauer von mindestens drei Jahren (in einem oder mehreren Intervallen) vorliegen. Eine Validierung bleibt fünf Jahre lang gültig; sind

also nur Teilqualifikationen anerkannt worden, kann dies vervollständigt werden.

### Deutsche Zurückhaltung

Im Gegensatz zu Frankreich ist für das föderal organisierte Deutschland mit der Kultur- und Bildungshoheit seiner Länder bislang eher Zurückhaltung gegenüber solch umfassenden Strategien festzustellen. Begründet wurde dies lange mit dem Erfolg des Dualen Ausbildungssystems, zugleich setzen solche Reformen eine nicht unerhebliche Neustrukturierung des Zugangs- und Qualifikationsgefüges und veränderte Rechtsansprüche voraus. Die aktuellen europäischen Trends wirken allerdings als einflussreiche Katalysatoren. So werden die Kompetenz- und Weiterbildungspässe mit Nachdruck gefördert, und es zeichnen sich grundlegende Veränderungsdynamiken durch die notwendigen Neuerungen im Kontext des EQR und ECVET ab.

Die Zuständigkeit liegt bei den für die angestrebte Qualifikation verantwortlichen Bildungs-/Hochschulministerien. Beratung und finanzielle Unterstützung bieten die Arbeitsmarktverwaltung, Gewerkschaften oder auch regionale Informationsstellen. Die Validierung selbst, die innerhalb von drei bis zwölf Monaten abgeschlossen sein soll, erfolgt in zwei Schritten. Zunächst wird von der zuständigen Behörde die generelle Eignung des Kandidaten geprüft und über die Zulassung zum zweiten Schritt entschieden. Dort wird von einer unabhängigen Jury des Ministeriums mithilfe verschiedener Validierungsmethoden über die Vergabe einer (Teil-)Qualifikation geurteilt. Beide Schritte sehen in der Regel Gebühren von bis zu 1.500 Euro und mehr vor, die je nach Erwerbsstatus und Ähnlichem von der Arbeitsmarktverwaltung oder auch vom Fondssystem (Beispiel „*Droit Individuel à la Formation*“) ganz oder partiell übernommen werden können.

Chantal Labruyère zeigt für das Jahr 2004, dass rund 36 000 Anträge auf Validierung eingereicht

wurden, von denen die Hälfte ein komplettes Zertifikat zugesprochen bekam. Bei den Antragstellern handelte es sich zu einem Drittel um Arbeitssuchende, zudem sind es mit fast 70% mehrheitlich Frauen. Des Weiteren zeichnet sich bei den Anträgen mit nahezu der Hälfte ein Trend dahingehend ab, dass mithilfe der VAE eine (erste) Qualifikation der untersten Stufe im nationalen Zertifikatssystem (*Niveau V/CAP-BEP*) und dies vor allem im Sozial-/Gesundheitsbereich anvisiert wird; erheblich weniger Nachfrage besteht für Abschlüsse des Hochschulbereiches.

## Ambivalenzen

Es ist nicht zu übersehen, dass der sich in den Validierungsstrategien manifestierende Umbruch an den Grundfesten der Bildungs- und Qualifizierungssysteme rüttelt. Befürchtet werden eine Erosion des historisch gewachsenen Berufsprinzips oder eine Entwertung der traditionellen Diplome – bei gleichzeitiger Infragestellung der Äquivalenz der im Zuge einer Validierung erworbenen Abschlüsse.

Zudem ist in der VAE-Praxis der so genannte Matthäus-Effekt zu beobachten: Dem, der bereits hat, wird noch mehr gegeben. Das heißt generell, und zwar europaweit, dass diejenigen mit hohem Bildungsniveau und Beschäftigungsstatus auch mit Abstand am häufigsten an Angeboten der Erwachsenen-/Weiterbildung teilnehmen. In der VAE-Praxis bestätigt sich der Effekt, indem das Durchlaufen eines anspruchsvollen Validierungsprozesses vor allem denjenigen gelingt, die erstens über gute (im-)materielle Ressourcen verfügen (Information; Hilfe bei der Dokumentation; Finanzierung fehlender Teilqualifikationen/Nachweise; Gebühren und so weiter); und die zweitens bereits vorher ein gutes Bildungsniveau hatten (Personnaz, Quintero, Séchaud). Erschwerend kommt die bis dato extrem schleppend verlaufende Bearbeitung von Anträgen hinzu, die nur selten in zwölf Monaten abgeschlossen ist. Dies, genauso wie die zum Teil hohen Gebühren, die der Antragsteller zunächst vorstrecken muss, stellen

entscheidende Barrieren für eigentlich als Zielgruppe definierte Personen wie Geringqualifizierte dar. Gleiches gilt für Menschen mit Migrationshintergrund, denen eine direkte Übertragung ihrer im Heimatland erworbenen Qualifikationen verwehrt ist, und denen sich auf Basis ihrer Arbeitstätigkeit mit der VAE-Regelung eine eigentlich viel versprechende Hintertür zu qualifizierten, adäquat entlohnten Tätigkeiten geöffnet hat. Es wird sich also zeigen müssen, ob die VAE-Strategien wirksam zu einem Aufbrechen solcher Ungleichheitsstrukturen im Bildungswesen beitragen können.

Trotz der Ambivalenzen ist zu unterstreichen, dass Frankreich zu den Vorreitern im Bildungsraum Europa gehört, die mit Reformen zur Anerkennung von Kompetenzen die Möglichkeitsräume Lebenslangen Lernens an entscheidenden Knotenpunkten erweitert und Querverbindungen zwischen den Sphären des Individuums, der Bildungs- und Ausbildungssysteme und den Bereichen von Beruf und Arbeitsmarkt eröffnet haben. In Verbindung mit den europapolitischen Initiativen für eine verbesserte Transferier- und Vergleichbarkeit von Qualifikationen zeichnen sich für mobilitätswillige Unionsbürger im heimischen wie im europäischen Bildungsalltag tatsächlich bessere Zeiten ab.

- Europäischer Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR): [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_de.pdf)
- VAE: <http://www.vae.gouv.fr/>
- Jacques Aubret, Patrick Gilbert, Frédérique Pigeyre, *Management des compétences*, Dunod, Paris 2005.
- Chantal Labruyère, *La VAE, quels candidats, pour quels diplômes?* BREF n°230, Ceréq, Marseille 2006.
- Elsa Personnaz, Nathalie Quintero, Fred Séchaud, *Parcours de VAE, des itinéraires complexes, longs, à l'issue incertaine*, BREF n°224. Ceréq, Marseille 2005.