

Ulla Klingovsky (Hrsg.), Martin Schmid

Validieren und anerkennen

Informell erworbene Kompetenzen sichtbar
machen – ein Auslegeordnung für die Schweiz



Inhaltsverzeichnis

Anerkennung und Validierung als erwachsenenpädagogische Handlungspraxis	7
Literatur	15
1 Einleitung	17
2 Grundlagen und Begründungsstrukturen	20
2.1 Informelles und non-formales Lernen	22
2.2 Lebenslanges Lernen	29
2.3 Kompetenzen	36
2.4 Ökonomische Bezüge	43
2.5 Sozialpolitische Bezüge	47
2.6 Der Qualifikationsrahmen des Berufsbildungssystems	51
2.7 Der Qualifikationsrahmen des Hochschulbereichs	56
2.8 Fazit	60
3 Begriffe und Konzepte	63
3.1 Zulassung	64
3.2 Anrechnung und Äquivalenzbeurteilung	66
3.3 Anerkennung	69
3.4 Zertifikat	76
3.5 Validierung	78
3.6 Fazit	81
4 Systematisierung von Validierungs- und Anerkennungsverfahren	82
4.1 Kompetenzorientierte Ansätze	84
4.2 Systemimmanente Ansätze	93
4.3 Verhältnis zum formalen Bildungssystem	97
4.4 Formative und summative Verfahren	98
4.5 Typologie der Anerkennung	100
4.6 Fazit	102
5 Methoden zur Validierung und Anerkennung von Bildungsleistungen	105
5.1 Qualitative und quantitative Verfahren	107
5.2 Fremd- und Selbsteinschätzung	108
5.3 Biografieorientierte, testbasierte und handlungsorientierte Verfahren	110
5.4 Fazit	112

6	Beurteilung und Bewertung	113
6.1	Voraussetzungen	114
6.2	Gütekriterien	116
6.3	Bewertungsformen.	118
6.4	Fazit	122
7	Die Entstehung von Anerkennungs- und Validierungsverfahren . .	123
7.1	Ursprünge	124
7.2	Zivilgesellschaftliche und politische Initiativen.	125
7.3	Gesetzliche Verankerung auf nationaler Ebene.	129
7.4	Fazit	135
8	Verfahren auf der Sekundarstufe II	137
8.1	Berufsabschlüsse für Erwachsene	138
8.2	Validierung von Bildungsleistungen in der beruflichen Grundbildung	144
8.3	Absolventinnen und Absolventen von Validierungsverfahren. . . .	154
8.4	Fazit	158
9	Verfahren auf der Tertiärstufe B (höhere Berufsbildung)	160
9.1	Erwachsenenbildner/in (Gleichwertigkeitsbeurteilung)	165
9.2	Fide – Deutsch, Französisch und Italienisch in der Schweiz.	179
9.3	Interkulturelle/r Übersetzer/in	183
9.4	Pflegefachfrau/-mann HF	185
9.5	Lehrpersonen an Berufsfachschulen	186
9.6	Eidgenössischer Fachausweis Fachfrau/Fachmann Unternehmensführung KMU	188
9.7	Eidgenössisch diplomierte/r Naturheilpraktiker/in.	190
9.8	Fazit	192
10	Verfahren auf der Tertiärstufe A (Hochschulen)	194
10.1	Universitäten	194
10.2	Fachhochschulen.	196
10.3	Pädagogische Hochschulen	200
10.4	Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung	206
10.5	Fazit	208
11	Verfahren in der Weiterbildung.	209
12	Schlussbetrachtung	212
	Abkürzungsverzeichnis	221
	Literatur	225
	Herausgeberin und Autor	237

Anerkennung und Validierung als erwachsenenpädagogische Handlungspraxis

von Ulla Klingovsky

Grundlage des vorliegenden Bandes ist eine intensive Auseinandersetzung mit der in jüngster Zeit prominent gewordenen erwachsenenpädagogischen Handlungspraxis des Validierens. In der sogenannten Wissensgesellschaft scheint die Validierung von Lernprozessen über die Lebensspanne – unabhängig davon, ob Lernen sich in formalen, non-formalen oder informellen Kontexten vollzieht – ein funktionales Erfordernis geworden zu sein. Angesichts der Flexibilisierung der Arbeitsmärkte verlaufen die meisten Berufslaufbahnen längst nicht mehr geradlinig, und einmal in der Ausbildung erworbenes Wissen scheint kaum mehr ausreichend, um die eigene «Employability» ein Leben lang aufrechtzuerhalten. Die Unterstützung der lebenslangen berufsbiografischen Gestaltung diskontinuierlich gewordener Erwerbsbiografien scheint deshalb ein erstrebenswertes Ziel.

Das Thema der Validierung von Lernergebnissen gewinnt vor allem im Zuge der Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) an Bedeutung. Diese Programmatik basiert auf der Idee einer kompetenzorientierten Ausgestaltung des europäischen Bildungsraums, in dem die Lernergebnisse und Kompetenzen, die für die konkrete Anwendungspraxis erforderlich sind, handlungsleitende Funktion haben. In zahlreichen bildungspolitischen Kontexten und Initiativen, in wissenschaftlichen Projekten und Publikationen werden Modelle erarbeitet, die die im Laufe des Lebens in unterschiedlichen Situationen erworbenen Lernergebnisse feststellbar machen und «validieren» sollen. Die national umzusetzenden Qualifikationsrahmen folgen der Überzeugung, dass die künftige Leistungsfähigkeit einer Gesellschaft nur sichergestellt werden können, wenn alle Ressourcen und Potenziale der einzelnen Mitglieder so gut wie möglich genutzt werden. Dies beinhaltet neben der Ausgestaltung eines qualitativ hochwertigen formalen Bildungssystems auch die Wertschätzung und formale Zertifizierung des informellen Lernens sowie des non-formalen Lernens im institutionellen Rahmen – Lernformen, die bislang kaum zu formal anerkannten Schul-, Berufs- oder Studienabschlüssen führen. Diese

Programmatik geht mit zahlreichen Versprechen einher – mit diskursiven Begründungsfiguren, die die Einführung von Kompetenzfeststellungsverfahren begleiten und dabei weit über die Diskussion um spezifisch ausgewiesene Qualitäts- und Gütekriterien (Objektivität, Validität und Reliabilität) hinausweisen.

So sollen gemäss dem «humankapitaltheoretischen Kompetenzansatz» (Traue 2010, S. 57) Kompetenzvermessungen zu einer Steigerung des «Humankapitals» führen; es wird davon ausgegangen, dass die statistische Qualifikationsstruktur der Bevölkerung insgesamt verbessert werden könne. Kennzahlen, Kompetenzskalen und Punktesysteme gewähren angeblich eine effizientere Verteilung des Humankapitals innerhalb von Unternehmen und sorgen damit für einen Anstieg der Produktivität ebenso wie für eine erhöhte Innovationsfähigkeit. Schliesslich könnten auch Personen mit geringer formaler Qualifikation für anspruchsvollere Aufgaben qualifiziert werden (vgl. Prokopp 2010).

Auf gesellschaftspolitischer Ebene besteht die Erwartung, dass sich die Effizienz des Bildungssystems erhöhe und dass sich der Zugang dazu verbessere. Zudem soll der Blick auf vorhandene Kompetenzen eine bessere Planung von bildungspolitischen Entscheidungen in Hinblick auf das lebenslange Lernen und Massnahmen im Sinne der Arbeitsmarktpolitik ermöglichen. Generell sind die Erwartungen an mögliche Auswirkungen der Kompetenzvermessung für die wirtschaftliche Entwicklung in Europa derart hoch, dass durchaus von Heilsversprechen die Rede sein kann (vgl. Zürcher 2007).

Nun ist die Orientierung an arbeitsmarktbezogenen Erfordernissen allerdings nicht ursächlich für die Beschäftigung mit Lernerfahrungen in der Erwachsenenbildung. Der Wert von Vorerfahrungen in Lernprozessen wurde mit John Deweys erfahrungsbasierter Lernkonzeption prominent und prägte Generationen erwachsenpädagogischer Lerntheorien (vgl. Faulstich 2005). Für Dewey war die Sichtbarmachung und Anerkennung dieser Lernerfahrungen im Lernprozess zentral: «The beginning of instruction shall be made with the experience learners already have. [...] This experience and the capacities that have been developed during its course provide the starting point for all further learning» (Dewey 1938, S. 74).

Bildungsangebote, in denen man sich seines Könnens vergewissert, über vorhandenes Wissen Bilanz zieht, biografische Lernleistungen würdigt und weiterentwickeln kann, sehen in der Erwachsenenbildung demnach auf eine lange Tradition zurück. Es ist bekannt, dass Frauenverbände und engagierte Aktivistinnen in der Schweiz erste Verfahren der Bilanzierung im Sinne des Empowerment entwickelt und erfolgreich eingeführt haben (Arpagaus 2016). Gewerkschaften begründen den Nutzen der Validierung für die Sicherung der beruflichen Laufbahn noch heute

damit, dass sich die berufliche Handlungskompetenz wesentlich arbeitsintegriert und berufsbegleitend weiterentwickelt. Ebenso wurde und wird gegenwärtig im Zuge von Flucht- und Migrationsdiskursen über die Anerkennung von Kompetenzen, die in aussereuropäischen Bildungsräumen erworben wurden, und die Integration dieser Personen in den europäischen Arbeitsmarkt debattiert. Vor diesem Hintergrund scheint es naheliegend, die Themen «Anerkennung» und «Validierung» im Rahmen des lebenslangen Lernens im Zuständigkeitsbereich der Erwachsenen- und Weiterbildung zu verorten. Mit welcher Perspektive auf gesellschaftliche Problemlagen und mit welchem pädagogischen Aufgabenverständnis sich die Erwachsenenbildung für dieses Erfordernis allerdings zuständig erklärt, das sind Fragestellungen, an denen sich der vorliegende Band orientiert.

Martin Schmid ist es dabei gelungen, nicht nur die Grundlagen und Begründungsstrukturen unterschiedlicher Validierungs- und Anerkennungsverfahren zu veranschaulichen, sondern auch ihre je spezifische Ausrichtung und Methodik sowie ihre Ziele und Bewertungsmaßstäbe zu sezieren. Dabei wird deutlich, dass aktuelle Anerkennungs- und Validierungsverfahren in der Erwachsenenbildung unterschiedliche theoretische, sozial- und bildungspolitische sowie insbesondere auch ökonomische Bezugspunkte aufweisen. Es ist ein zentrales Verdienst von Schmid's Arbeit, dass sie die Bedeutung des Anerkennungsbegriffs in der Validierungsdiskussion akzentuiert und für die erwachsenenpädagogische Handlungspraxis untersucht. Aus einer erwachsenenpädagogischen Perspektive, die sich kritisch auf die Bedingungen und Verhältnisse bezieht, die bestimmte Diskurse und Verfahren – hier die Kompetenzerfassung – als Gegenstand hervorbringen, drängt sich diese Frage geradezu auf. Denn eine professionelle erwachsenenpädagogische Handlungspraxis des Validierens und Anerkennens muss sich fragen, mit welchen Vermessungspraxen welche Aspekte des Menschen genau erfasst und quantifiziert werden und was in den Verfahren überhaupt als messbar und relevant erscheint. In der Diskussion von Anerkennungs- und Validierungsverfahren wird damit die Frage virulent, welche theoretische Fundierung der Anerkennungs begriff erfährt. Entgegen dem umgangssprachlichen Begriffsverständnis bezieht sich die philosophische Kategorie der Anerkennung nicht allein auf die zwischenmenschliche Wertschätzung im Sinne einer ethischen Grundhaltung. Vielmehr bezeichnet der Begriff der Anerkennung seit dem deutschen Idealismus weit grundlegender das auch in Kompetenzfeststellungsverfahren konstitutive Wechselverhältnis zwischen Subjektivität und Sozialität (Kuch 2012, S. 39ff.). So verstand Johann Gottlieb Fichte unter «Anerkennung» das wechselseitige Verhältnis selbstbewusster Individuen, die, um die Freiheit der anderen nicht zu gefährden, ihre eigene Handlungsfreiheit begren-

zen. Dieser Gedanke begründet unsere heutige Rechtsvorstellung. Georg Wilhelm Friedrich Hegel, der den Begriff der Anerkennung von Fichte aufnahm und entscheidend erweiterte, konzipierte eine Theorie der Anerkennung, die als Bindeglied zwischen «Ich» und «Wir», zwischen Individuen und Gemeinschaftsformen oder sozialen Systemen und Institutionen vermittelt. Dieses Verhältnis ist allerdings nicht unproblematisch, wie ein Blick auf die Hegel'sche Figur von «Herr und Knecht» verdeutlicht (vgl. Hegel 1975, S. 145): Auf der einen Seite kann kein Individuum ohne Integration in eine Gruppe (z.B. die Familie) ein individuelles Bewusstsein ausbilden. Gleichzeitig ist auf der anderen Seite aber ohne Anerkennung zwischen Individuen der Vollzug bestimmter Gemeinschaftsformen nicht möglich. Die Komplexität besteht darin, dass jede Seite die andere zugleich voraussetzt, wie sie sie auf der anderen Seite negiert. Der Grundbegriff der Anerkennung macht es demzufolge möglich, die Freiheit des Subjekts in Verschränkung mit der Freiheit des anderen zu verstehen. Dies beinhaltet die Idee einer grundlegenden Abhängigkeit in der Realisierung von Freiheit. Das Subjekt ist nicht selbstgenügsamer Ausgangspunkt und freischwebender Vollzugsort von Freiheit, vielmehr erlangt es Freiheit nur in Abhängigkeit von anderen. Wir bedürfen der Anerkennung durch andere, weil wir durch sie Selbstverhältnisse ausbilden und eine soziale Existenz erlangen. Gleichzeitig sind wir durch die Anwesenheit der anderen limitiert.

Für Verfahren, die auf die Vermessung von persönlichen Kompetenzprofilen zielen, ist dieses gegenseitige Konstitutionsverhältnis nicht unbedeutend. So müssen solche Verfahren beispielsweise stets berücksichtigen, dass im Zentrum der Überlegung um die Kompetenzerkennung der Mensch als Inhaber und Träger von Kompetenzen erscheint, die das Ergebnis individueller Lernleistungen darstellen, deren Potenz vermessen werden soll. In der Konsequenz einer problematischen Vermessungslogik würden die getesteten Personen nun weniger als freie Individuen zur Geltung kommen, sondern entlang vorgegebener Kriterien sozial relationiert; die vergleichbar gemachten Einzelnen würden zueinander ins Verhältnis gesetzt. Dies wäre ein Verfahren, das keinen anderen Zweck erfüllte, als bekannte Formen institutioneller Selektion und gesellschaftliche Hierarchisierung zu legitimieren und zu reproduzieren (vgl. Bourdieu 1993; Gould 1988).

Immer wenn die Attribuierung von Kompetenz mit der Vorsilbe «In-» korreliert, befördert eine Messung von Kompetenzen die zunehmende Beschäftigung mit Inkompetenzen. Damit verweist die Vermessungslogik auf Potenziale und Fortschritte ebenso wie auf Defizite und Ressourcen, welche die Richtung der weiteren (Lern-)Arbeit des Menschen an sich selbst anzeigen. Frühe Kritiker der Vermessungslogik deuten diese Form der Objektivierung der Subjekte als Zuspitzung eines technokratischen

Positivismus, der durch die Quantifizierung von Qualitäten die Dynamik individueller Selbst- und Weltverhältnisse und gesellschaftlicher Veränderungen stillstellt. «Seinem geschichtlichen Wirken nach ist der Test [...] eine Vorrichtung am Fließband jenes höchst präzisen Produktionsverfahrens, das den reduzierten, nach Standardausmessungen gearbeiteten Menschen liefert, den Menschen, den man brauchen, das heißt verbrauchen kann» (Sonnemann 1981, S. 185). Aber selbst wenn die Vermessung von Kompetenzen nicht mehr (allein) darauf zielt, ein Individuum zum Objekt äußerlicher Testnormen zu machen, ist dem Zusammenhang von äußerer Norm und individueller Lernleistung nicht zu entkommen. Auch Verfahren, die lediglich ein entsprechendes Feedback anstreben, unterstellen, dass der Mensch als Träger seiner Kompetenzen für seine eigenen Lernleistungen verantwortlich gemacht werden kann. Indem sich die Kompetenzmessung mit den Imperativen der Wissensgesellschaft verbindet, in denen die eigenen Kompetenzen selbstverantwortlich und eigeninitiativ kontinuierlich verbessert und erweitert werden müssen, kippt sie von der Objektivierung zur Subjektivierung. Dementsprechend wäre «die wichtigste Kompetenz jedes Kompetenzsteigerungszentrums die Kompetenzsteigerungskompetenz» (Reichenbach 2007, S. 74).

Man kann das weite Feld der Anerkennungstheorien etwas holzschnittartig in ein positives und ein negatives Paradigma unterteilen. Reicht die erste, «positive» Traditionslinie von Fichte und Hegel bis zu Charles Taylor und Axel Honneth, so führt die zweite, die «negative» Traditionslinie von Jean-Jacques Rousseau bis zu Jean-Paul Sartre und Louis Althusser. Zu dieser Linie zählen auch Judith Butler und Nancy Fraser (vgl. Balzer 2007). Während die von Axel Honneth und Charles Taylor entfaltete Anerkennungstheorie darlegen kann, inwiefern die wechselseitige Anerkennung zwischen Subjekten für die Herausbildung von Selbstverhältnissen wesentlich ist, und auf diese Weise zu einem Verständnis des Sozialen gelangt, in dem die Freiheit des Subjekts mit der Freiheit des anderen verschränkt ist, bleibt das Verständnis von Machtverhältnissen und Anerkennungsordnungen darin seltsam vernachlässigt. Anerkennung wird hier als Medium betrachtet, das Wechselseitigkeit und Gleichheit ermöglicht und Subjekte bildet oder befähigt.

Den Ausgangspunkt der «negativen» Anerkennungstheorie bilden demgegenüber die spezifischen Formen der entzogenen Anerkennung. Missachtung, Entwürdigung oder Beleidigung sind Phänomene, in denen sich der einschränkende und unterwerfende Charakter der Anerkennung zeigt. Die «negative» Variante der Anerkennungstheorie macht darauf aufmerksam, dass Strukturen der vorenthaltenen Anerkennung und der Missachtung mit Formen sozialer Macht verbunden sind. Rassistische Exklusion, geschlechtliche oder körperliche Ungleichheit und die Diskriminierung von Minderheiten verweisen auf Positionierungen im sozialen Raum

und erweisen sich als das Ergebnis von Machtstrukturen, die auf sehr intime Weise mit vorenthaltener Anerkennung verbunden sind. Vor diesem Hintergrund bedarf die Beschäftigung mit Anerkennungsverfahren einer umfassenden Analyse all jener Praktiken, durch die bestimmte Menschen und ganze soziale Gruppen missachtet werden – und zwar, in den Worten von Nancy Fraser, «innerhalb der gesamten Gesellschaft, nicht nur im Recht und durch das Recht» (ebd., S. 253). Aus dieser Perspektive werden soziale Klassifikationen und kulturelle Repräsentationen ebenso wie symbolische Interaktionen in und mittels Anerkennungs- und Validierungsverfahren zum Schauplatz symbolischer Machtverhältnisse.

Vor diesem Hintergrund steht der Begriff der Anerkennung nicht für ein weiteres Themenfeld der ohnehin zahlreichen und vielfältigen Diskurse in der Erwachsenenbildung, sondern für eine zentrale Dimension erwachsenenpädagogischer Theorie und Praxis schlechthin: In der Auseinandersetzung von Ich und Welt, in der Anerkennung der gegenseitigen Abhängigkeiten und in der Bearbeitung dieser komplexen Verstrickungen konstituiert sich eine modern-reflexive Erwachsenenpädagogik. Sie ist dem grundlegenden Ziel verpflichtet, Individuen in der Entwicklung selbstbestimmter und rational begründeter Entscheidungs-, Handlungs- und Urteilsfähigkeit zu unterstützen, vorhandene Macht- und Ungleichheitsverhältnisse zu reflektieren und die Konstitution eines gesellschaftlichen Allgemeinen unter Berücksichtigung individueller Besonderheiten zu befördern. Es bietet sich an, diese Dimensionen der Anerkennungsthematik künftig für eine reflexive Validierung von unterschiedlichen Modi lebensbegleitender Bildung fruchtbar zu machen (Schäffter/Schicke 2016).

Rezipiert man den anerkennungstheoretischen Diskurs unter dem Aspekt einer erwachsenenpädagogischen Handlungspraxis, so ist der Dialektik von Bildung und Herrschaft (Heydorn 1970) angemessen zu begegnen. Mit ihrer gesellschaftlichen Selektions- und Allokationsfunktion stellen Anerkennungs- und Validierungsverfahren einen formalisierten Anforderungskatalog zur Reproduktion sozialer Ungleichheit dar, wie sie sich mit Blick auf die lebensbegleitende Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung auch als «Möglichkeitsraum für Bildungs- und Berufswege, für Übergänge, Einstiege, Wiedereinstiege, Quereinstiege, Aufstiege» (Schäffter/Schicke 2016, S. 29) erweisen könnten.

Dabei stellt sich die theoretisch wie praktisch anspruchsvolle Frage, wie Anerkennung und Validierung als erwachsenenpädagogische Handlungspraxen so gestaltet werden können, dass «Fähigkeiten von Menschen» als politisch relevanter Sachverhalt neu verhandelt werden können. Dies ist deshalb von Bedeutung, weil sich pädagogische Handlungsfelder aus einer anerkennungstheoretischen Pers-

pektive unter dem Gesichtspunkt einer je dominanten «Anerkennungsordnung» respektive ihrer Funktion als «Anerkennungsarena» analysieren lassen. Eine «Anerkennungsordnung» bezieht sich nach Nothdurft auf das je spezifische System von Standards, Kriterien und Gesichtspunkten, aus dem heraus Anerkennung für spezifische Leistungen gezollt oder eben versagt wird (vgl. Nothdurft 2007, S. 118). In der Anerkennungsordnung ist geregelt, «wer (Autorität) für was (performative Leistung) in welcher Weise (Anerkennungsmodi) Anerkennung gewinnt bzw. gewährt» (ebd.). Die «Anerkennungsarena» bezeichnet dabei «die spezifischen sozialen Gelegenheiten, in denen kultur-, milieu- oder gruppenspezifisch Anerkennung erstrebt bzw. gezollt wird» (ebd.). Derartige Konzeptionen sind anschlussfähig, um Anerkennungsverfahren unter dem Aspekt von Autorität, Macht und Einfluss zu untersuchen.

Zusammengefasst, gibt es unterschiedliche Aspekte, an denen die erwachsenpädagogische Relevanz des anerkennungstheoretischen Diskurses mit Blick auf eine erwachsenenbildungsrelevante Gestaltung von Validierungs- und Anerkennungsverfahren deutlich wird. Neben den allseits proklamierten zentralen Dimensionen der Validierung, wie der Sichtbarmachung und Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen, der damit erhofften Durchlässigkeit im Bildungssystem, der effizienten Nutzung verborgener Potenziale auf dem Arbeitsmarkt und dem angestrebten «Mehr» an Partizipation und Chancengleichheit gibt es eine Kehrseite der Medaille, die im schlechtesten Fall zu direkten «Nebenwirkungen» führen kann. Neben dem Problem der «Kolonialisierung von Lebenswelten», die durch die Nutzbarmachung des gesamten Menschen für die Produktionssphäre droht (Welton 1995), besteht die Gefahr, dass durch eben jene Sichtbarmachung unter den gegebenen Anerkennungsordnungen und -arenen wiederum Selektionsmechanismen wirksam werden und neue soziale Benachteiligungen entstehen.

Bezogen auf die Anerkennungsproblematik, bleibt die bisherige Diskussion um Anerkennung und Validierung also durchaus ambivalent, besonders dort, wo dem Individuum die weitgehende Verantwortung für erforderliche Lernprozesse zugewiesen wird, deren Anerkennung durch eine übergeordnete Instanz in grosszügigem und tolerantem Gestus gewährt werden soll. Wird Anerkennung demgegenüber begrifflich als relationales Bedingungsgefüge zwischen Struktur, Andersheit und Subjektkonstitution gefasst, können die Bedingungen und Verhältnisse, unter denen Validierung und Anerkennung stattfinden, reflexiv werden. Damit wäre ein Grundstein für die (Re-)Konzeption bildungsförderlicher Anerkennungsordnungen gelegt.

Es ist ein Verdienst der Arbeit von Martin Schmid, die Diskussion auf Basis einer fundierten Auslegeordnung zu eröffnen. Dabei liegt mit diesem Band nicht nur erst-

mals im deutschsprachigen Raum eine substanzielle Klärung verwendeter Begriffe und Unterscheidungen vor, sondern darüber hinaus eine Systematisierung vorhandener Validierungs- und Anerkennungsverfahren sowie ihre theoretische Fundierung und praktische Ausgestaltung. Die komparative Anlage der Untersuchungen bezieht dabei länderspezifische Besonderheiten ein und setzt die entwickelten Verfahren zu den jeweils vorhandenen Strukturen der nationalen Bildungssysteme in Beziehung. Auf diese Weise ist eine Archäologie der Ordnung von Verfahren entstanden, die zum Referenzwerk für die weiteren Bemühungen um Anerkennung und Validierung in der Erwachsenenbildung werden wird.

Literatur

- Arpagaus, Jürg (2016): Qualifikationspotentiale ausschöpfen – Berufsabschluss für Erwachsene. <http://blog.phlu.ch/weiterbildung/2016/06/20/qualifikationspotentiale-ausschoepfen-berufsabschluss-fuer-erwachsene/> (27.3.2018).
- Balzer, Nicole (2007): Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, Pierre (1993): Der Rassismus der Intelligenz. In: ders.: Soziologische Fragen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 252–255.
- Dewey, John (1938): Experience and education. New York: MacMillan.
- Faulstich, Peter (2005): Lernen Erwachsener in kritisch-pragmatischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51(4), S. 528–542.
- Fraser, Nancy (2003): Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. Umverteilung, Anerkennung und Beteiligung. In: Fraser, Nancy; Honneth, Axel (Hrsg.): Umverteilung oder Anerkennung. Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 15–42.
- Gould, Stephen Jay (1988): Der falsch vermessene Mensch. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1975): Phänomenologie des Geistes. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Nothdurft, Werner (2007): Anerkennung. In: Straub, Jürgen; Weidemann, Arne; Weidemann, Doris (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Stuttgart: Metzler, S. 110–122.
- Prokopp, Monika (2010): Was bringt Kompetenzanerkennung – und wem? Ein Standpunkt. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at, (9). <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9.pdf> (27.3.2018).
- Reichenbach, Roland (2007): Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. In: Pongratz, Ludwig A.; Reichenbach, Roland; Wimmer, Michael (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld: Janus Presse, S. 64–81.
- Schäffter, Ortfried; Schicke, Hildegard (2016): Anerkennung als Grundlage der Validierung. Reflexionen im Anschluss an eine «Pädagogik der Anerkennung». In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, (4), S. 26–30.
- Sonnemann, Ulrich (1969): Negative Anthropologie. Vorstudien zur Sabotage des Schicksals. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Welton, Michael R. (1995): In Defense of the Lifeworld: A Habermasian Approach to Adult Learning. In: ders. (Hrsg.): In Defense of the Lifeworld. Critical Perspectives on Adult Learning. New York: State University of New York Press, S. 127–157.
- Zürcher, Reinhard (2007): Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte. Materialien zur Erwachsenenbildung, (2). http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/nr2_2007_informelles_lernen.pdf (27.3.2018).

1 Einleitung

In den vergangenen Jahren hat ausserschulisches Lernen zunehmend an Bedeutung und Beachtung gewonnen. Hinter dieser Entwicklung steckt der Gedanke, dass die Teilnahme an schulischem Unterricht nicht die einzige Möglichkeit ist, Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen zu erwerben. Es kommen zwei zusätzliche Lernchancen hinzu. Die erste besteht darin, sich durch die Teilnahme an Weiterbildungen das für den Beruf oder für Freizeitliche Aktivitäten erforderliche Wissen und Können anzueignen. Für solche non-formalen Lernanlässe wurde in der Vergangenheit das Angebot an unterschiedlichsten Weiterbildungsformaten für alle erdenklichen Zwecke und Vorlieben ausgebaut. Als zweites Lernfeld haben sich berufliche Erfahrungen, ehrenamtliche Tätigkeiten sowie Aktivitäten im privaten Bereich wie beispielsweise die Familienarbeit oder die Ausübung einer bestimmten Freizeitbeschäftigung ausgebreitet. Diese informellen Lernfelder erfahren wachsende Akzeptanz, kann dort doch eine spezifische Art der Kompetenzentwicklung stattfinden, wie sie in Aus- und Weiterbildungen nicht möglich wäre. Gänzlich neu ist dieses Bewusstsein für ausserschulisches Lernen nicht, aber erst in den vergangenen zwanzig Jahren sind in der Schweiz sowie im übrigen Europa Bestrebungen im Gange, informell und mitunter auch non-formal erworbene Kompetenzen sichtbar zu machen. Neu an der derzeitigen Debatte und an der praktischen Ausrichtung dieser Sichtbarmachung ist der Blick auf die Verwertung der erworbenen Kompetenzen, die entweder für den Arbeitsmarkt oder im Hinblick auf eine vereinfachte Zulassung ins Bildungssystem zur beruflichen Weiterentwicklung erfolgen kann. Insofern hat diese Diskussion sowohl eine beschäftigungspolitische als auch eine pädagogische Dimension. Ein Blick in die nähere Vergangenheit zeigt, dass aus der Sicht der Beschäftigungspolitik schon im Zuge der «Qualifizierungsoffensive» in den 1980er-Jahren eine Aufweichung der Qualifizierungswege stattfand, damals noch vor dem Hintergrund anhaltender Arbeitslosigkeit, die vor allem Personen ohne Ausbildung betraf. Für sie mussten Mittel und Wege gefunden werden, sie wieder in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Erste Verfahren zur Anerkennung von informell erbrachten Bildungsleistungen reichen insbesondere in der Westschweiz in diese Zeit zurück. Zur gleichen Zeit entstanden in einigen Bildungsinstitutionen erste regionale Ansätze von Anerkennungsverfahren, die unter bestimmten Umständen Personen zu einzelnen Fachrichtungen zuließen, die nicht über die nötigen formalen Voraussetzungen für eine Aufnahme verfügten. Heutzutage hat sich die sozialpolitische Perspektive von individuellen Problemlagen hin zu einer volks- und betriebswirtschaftlichen Perspektive verschoben.

ben: Seit einigen Jahren fehlen in vielen europäischen Ländern, unter anderem auch in der Schweiz, vor allem im MINT-Bereich qualifizierte Fachkräfte (vgl. z. B. Gehrig/Gardiol/Schaerrer 2010; Kettner 2012). Aus Sicht der Beschäftigungspolitik gewinnt dabei sowohl die Qualifizierung Geringqualifizierter als auch die Höherqualifizierung von Personen mit dem Zertifikat einer beruflichen Grundbildung an Bedeutung – dies unter anderem deshalb, weil erst der Nachweis (berufsqualifizierender) Bildungsabschlüsse und Zertifikate berufliche Karrierechancen zulässt und dadurch die Möglichkeit zur Deckung des Bedarfs an qualifiziertem Personal geschaffen wird.

Vor diesem Hintergrund werden in Europa seit einiger Zeit neue bildungspolitische Grundsätze diskutiert, die im «Memorandum über Lebenslanges Lernen» aus dem Jahr 2000 angeregt wurden (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000). Formales, non-formales und informelles Lernen werden in diesem Dokument nicht als Gegensätze, sondern als sich ergänzende Lernformen interpretiert. Voraussetzung dafür ist eine stärkere Zusammenarbeit der Akteure im Bildungsbereich sowie die Schaffung von Bildungspfaden innerhalb eines durchlässigen Bildungssystems. Lebenslanges Lernen wird im europäischen Raum zunehmend verstanden als die Chance zur Sicherung und Erweiterung der dauerhaften, barrierefreien und über unterschiedliche Wege erreichbaren individuellen Beschäftigungsfähigkeit (Bohlinger 2009). Das Bemühen des und der Einzelnen um ihre Beschäftigungsfähigkeit wird auch durch den demografischen Wandel, die sich rasch ändernden und häufig wachsenden Anforderungen an die Erwerbstätigen sowie durch die Zunahme der Migration und der internationalen Mobilität notwendig. Hinzu kommt, dass die in der Kindheit und Jugend erworbenen Fähigkeiten, Kenntnisse, Kompetenzen und Zertifikate immer weniger genügen, um gesellschaftliche Integration, Arbeitsmarktsicherheit und persönliche Entfaltung über die gesamte Lebensspanne zu gewährleisten (Schrader 2014). Die Ausdehnung des Lernens auf unterschiedliche Lebens- und Arbeitszusammenhänge scheint vor dem Hintergrund dieser vielfältigen Entwicklungen sinnvoll zu sein. Sichtbar und für den Arbeitsmarkt verwertbar gemacht werden können diese im Laufe der einzelnen Bildungsbiografien entwickelten, non-formalen und informellen Kompetenzen durch formale Anerkennung und Zertifizierung.

Die Anerkennungs- und Validierungsverfahren für non-formal und informell erbrachte Bildungsleistungen, wie sie sich in der Vergangenheit in der Schweiz entwickelt haben, zielen somit einerseits auf das Individuum, das in seiner beruflichen Laufbahn, seiner persönlichen Entwicklung und seiner Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt gefördert werden soll, andererseits dienen diese Verfahren aber auch der Wirtschaft, indem ihr mit diesen zusätzlichen Zertifizierungsmodalitäten qualifiziertes Personal zur Verfügung gestellt wird.

Die Schweiz hat in der Vergangenheit einige wegweisende Verfahren konzipieren können, die vereinfachte Zulassungen zu Bildungsinstitutionen, eine Anerkennung bereits erbrachter Bildungsleistungen und ihre Anrechnung an Studiengänge sowie die Validierung von informell erworbenen Kompetenzen inklusive formaler Zertifizierung ermöglichen. Ein Überblick über diese zahlreichen Verfahren fehlt aber bislang. Ziel des vorliegenden Buches ist es deshalb, eine systematische Bestandesaufnahme über die Anerkennungs- und Validierungsverfahren in der Schweiz bereitzustellen. Ausgangspunkte bilden theoretische Bezüge rund um die wissenschaftlichen Diskurse zum informellen und zum lebenslangen Lernen sowie zur Debatte über Kompetenzen, die bei vielen Validierungsverfahren eine zentrale Rolle einnehmen. Diese theoretische Fundierung wird ergänzt mit sozialpolitischen und ökonomischen Begründungsstrukturen, die zusammen mit der Verortung der Thematik in den verschiedenen Qualifikationsrahmen die Hintergründe für die zunehmende Aufmerksamkeit auf die Sichtbarmachung von non-formal und informell erbrachten Bildungsleistungen aufzeigen (Kap. 2). Ein Augenmerk gilt auch der begrifflichen Schärfung. Es hat sich gezeigt, dass in Europa verschiedene Verfahren unter ganz unterschiedlichen Bezeichnungen mit jeweils verschiedenen Zielen entstanden sind, sodass kein einheitliches Verständnis darüber besteht, welcher Begriff nun welches Verfahren umreisst. Zumindest für die Schweiz soll darüber eine Klärung erfolgen (Kap. 3). Weitere Kapitel widmen sich der Integration der einzelnen Verfahrenstypen ins Bildungssystem sowie der praktischen Ausgestaltung der verschiedenen Anerkennungs- und Validierungsverfahren in Bezug sowohl auf die Möglichkeiten der Erfassung als auch auf die unterschiedlichen Formen und Grenzen der Beurteilung und Bewertung von Kompetenzen (Kap. 4 bis 6). Ein historischer Abriss über die Entstehung und Entwicklung von Validierungs- und Anerkennungsverfahren rundet den theoretischen Teil dieses Buches ab (Kap. 7), bevor die Beschreibung der einzelnen Verfahren entlang der Bildungssystematik in der Schweiz erfolgt (Kap. 8 bis 11). Dabei liegt der Schwerpunkt auf den Verfahren der beruflichen Grundbildung sowie auf dem Gleichwertigkeitsbeurteilungsverfahren in der Erwachsenenbildung. Beide Verfahren haben eine nationale Ausdehnung, erfahren breite Akzeptanz, und es liegen für beide Verfahren einige aktuelle Forschungsergebnisse vor. Die Validierung von Bildungsleistungen auf der Stufe der beruflichen Grundbildung ist darüber hinaus gesetzlich geregelt und führt zu einem eidgenössisch anerkannten Berufsabschluss.

Mit dem vorliegenden Buch soll die aktuelle wissenschaftliche und bildungspolitische Diskussion über die Validierung von Bildungsleistungen sowie über die Durchlässigkeit im Bildungssystem fortgeführt werden. Das Buch kann aber auch

als Überblickswerk über die verschiedenen theoretischen und empirischen Zugänge zur Sichtbarmachung von Kompetenzen oder einfach als Landkarte für die derzeit existierenden Anerkennungs- und Validierungsverfahren in der Schweiz verstanden werden. Schliesslich kann der Band auch Anregungen für die Ausgestaltung weiterer Verfahren geben. Er richtet sich entsprechend gleichermaßen an Bildungspolitikerinnen und -politiker wie auch an Bildungsgestaltende und bietet darüber hinaus Anlass für weiterführende wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit dieser Thematik.

2 Grundlagen und Begründungsstrukturen

Validierungs- und Anerkennungsverfahren entstehen vor einem spezifischen bildungspolitischen und historischen Hintergrund, verfolgen voneinander abweichende Ziele und sind dementsprechend konzeptionell unterschiedlich ausgestaltet. Dies gilt sowohl für nationale Bildungssysteme und deren systemimmanente oder kompetenzorientierte Verfahren als auch für sehr viel kleinere Verfahren, die eine Anerkennung eines eingegrenzten Kompetenzausschnitts vorsehen und keine nationale Entsprechung haben. Jedes einzelne Verfahren, das bislang entwickelt wurde, hat seine eigene Geschichte, seinen eigenen Charakter und seine eigene Berechtigung und kann nur verstanden werden, wenn sämtliche Kontextbedingungen, die eine solche Konzeption nahelegt haben, mit einbezogen werden. Gleiches gilt auch für die Zukunft: Erfolg versprechend und gemeinhin akzeptiert können Verfahren nur dann sein, wenn die Rahmenbedingungen vor Ort berücksichtigt und alle relevanten Akteure eingebunden werden, sodass den jeweiligen Verfahren ein breiter Konsens in Bezug auf die Ausrichtung, Ziele, Methodik, Bewertungsmaßstäbe usw. zugrunde liegt. Trotz dieser individuellen Färbungen der einzelnen Verfahren haben die meisten Validierungen und Anerkennungen gemeinsame Bezugspunkte, die den Ursprung all dieser Verfahren bilden und die Legitimierung und zuweilen auch eine Folie für die mancherorts kritisch geführte Diskussion liefern. Im folgenden Kapitel sollen deshalb diese gemeinsamen Bezugspunkte aufgegriffen werden. Dabei wird der Blick über die Schweiz hinaus ausgeweitet werden müssen, und zwar insbesondere nach Deutschland, da dort der theoretische Diskurs in Bezug auf Validierungs- und Anerkennungsverfahren sehr viel ausgeprägter und intensiver geführt wird als in der Schweiz (Schmid/Brantschen 2016; Hoffmeier 2016). Dies dürfte damit zusammenhängen, dass sich in Deutschland seit einigen

Jahrzehnten die Erwachsenenbildung als akademische Disziplin etabliert und sich den verschiedenen Bezügen von Validierungs- und Anerkennungsverfahren insbesondere aus theoretischer Perspektive angenähert hat. Diese akademische Ausrichtung hat wertvolle Grundlagen für die Ausgestaltung von verschiedenen Verfahren bereitgestellt, die in der Praxis aber vor allem in der Schweiz und nur zu einem geringen Teil in Deutschland umgesetzt wurden.¹

Zugespitzt formuliert, können zwei unterschiedliche Aspekte von Validierungs- und Anerkennungsverfahren ausgemacht werden: Auf der einen Seite ist aus bildungs-, sozialpolitischer und ökonomischer Perspektive eine starke Notwendigkeit für die Etablierung solcher Verfahren festzustellen, die in der Möglichkeit der globalen Wettbewerbsfähigkeit der Einzelnen sowie des Standortes Schweiz und im Auffangen oder Verhindern sozialer Notlagen begründet liegt. Auf der anderen Seite konzentrieren sich pädagogische Ansätze von Validierungs- und Anerkennungsverfahren auf die Konzeption von Lernanlässen, die von einzelnen Personen durchlaufen werden können, und von Messverfahren, die es dann erlauben, ihre non-formal oder informell erworbenen Kompetenzen nachzuweisen. Diese Verfahren orientieren sich nicht selten an Bildungsstandards und Qualifikationsrahmen sowie am Gedanken des informellen und lebenslangen Lernens. Ein wesentlicher Aspekt dabei sind auch der gegenwärtig geführte Kompetenzdiskurs sowie Konzeptionen zur Sichtbarmachung bzw. Bilanzierung von Kompetenzen. Diese Blickwinkel sollen in den folgenden Kapiteln aufgegriffen werden. Es handelt sich dabei einerseits um theoretische Perspektiven und andererseits um Erfordernisse aus der Praxis. Beide stellen die Grundlagen sowie die Begründungsstrukturen von Validierungs- und Anerkennungsverfahren dar. Ebenfalls in diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, ob und wie die Qualifikationsrahmen des Berufsbildungssystems und des Hochschulbereichs für Validierungs- und Anerkennungsverfahren in der Schweiz genutzt werden können.

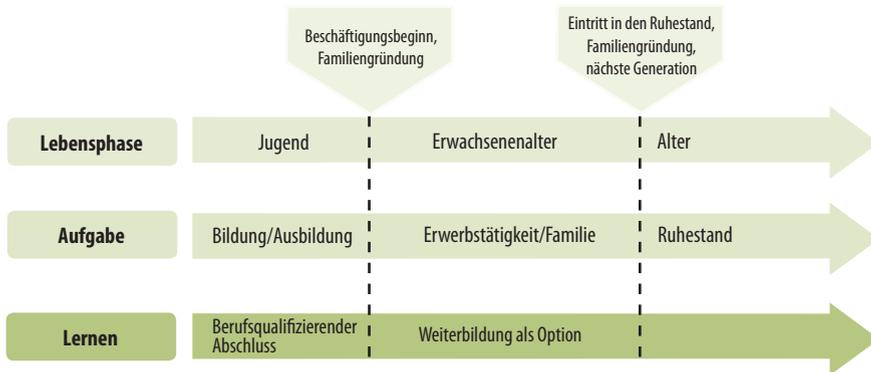
1 Einige beispielhafte Verfahren, wie sie in Deutschland derzeit praktiziert und losgelöst vom formalen Bildungssystem entwickelt werden, sind hier zu finden: www.na-bibb.de/themen/validierung-von-kompetenzen/good-practice/ (15.3.2018).

2.1 Informelles und non-formales Lernen

«Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr.» – Sprichwörter zeichnen sich im Allgemeinen dadurch aus, dass sie in wenigen Worten Ratschläge für die Lebensführung geben. Wir haben viele solche Zitate verinnerlicht, ohne sie zu hinterfragen, und können sie zu gegebener Zeit abrufen und uns daran orientieren. So auch beim Hänschen-Zitat: Es verweist auf zwei Zustände, nämlich auf den Lern- und auf den Verwertungszustand. Im Lernzustand steckt gleichzeitig ein pädagogischer Appell: Hänschen muss in der Schule alles lernen, was er fürs spätere Leben braucht, muss sich also entsprechend anstrengen und die Zeit nutzen, denn danach ist es zu spät, das Lernen wird nach dem Ende der Schulzeit nicht mehr möglich sein. Nach der Schulzeit wird das während der Kindheit und Jugend Erlernte produktiv im Arbeitsprozess umgesetzt bzw. verwertet (Gonon 2017).

Das Hänschen-Zitat hatte bis in die Industriegesellschaft vor dem Hintergrund der Gestaltung von Lebensläufen durchaus seine Berechtigung, und zwar insbesondere dann, wenn man den Lebenslauf als eine Abfolge von strukturierten Ordnungsmechanismen versteht. Gesellschaften unterscheiden sich demnach dadurch, wie sie den Lebenslauf gliedern, welche Rahmenbedingungen sie dabei setzen und welche Lebensführungen sie als erstrebenswert festlegen (Kohli 2006: 159). Innerhalb dieser Rahmenbedingungen entfalten die einzelnen Individuen ihre Lebensführung, wobei gerade in der vorindustriellen Gesellschaft dieses Korsett eng geschnürt war und für mehr oder weniger alle Gesellschaftsmitglieder in gleicher Art und Weise Geltung hatte. Im Wesentlichen war das Leben unterteilt in die Phasen Kindheit und Jugend, Erwachsenenalter und Ruhestand. In der Kindheits- und Jugendphase beziehungsweise in der «Hänschen-Phase» bestand die Aufgabe darin, sich zu bilden bzw. eine Ausbildung zu absolvieren, während im Erwachsenenalter beziehungsweise im «Hans-Alter» die Erwerbsarbeit und die Familie im Zentrum standen. Das Lernen hatte in dieser Phase keine Bedeutung mehr oder spielte zumindest nur noch eine untergeordnete Rolle. Dasselbe gilt auch für den Ruhestand. Der Übergang von der einen in die nächste Lebensphase war klar gekennzeichnet, beispielsweise durch den Beschäftigungsbeginn oder den Ausstieg aus dem Erwerbsleben.

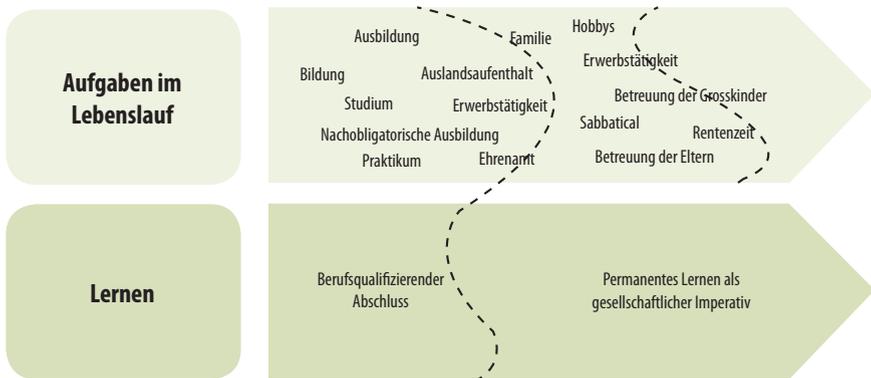
Abbildung 1: Lernen im Drei-Phasen-Modell der Industriegesellschaft



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Kraus 2008: 20

Mit dem technischen und sozialen Wandel hin zur postindustriellen Gesellschaft der vergangenen Jahrzehnte vollzog sich allerdings ein Prozess, der tief greifende Veränderungen des Lernverständnisses mit sich brachte und dem Hänschen-Zitat die Grundlage entzog. So haben gesellschaftliche, politische und ökonomische Entwicklungen in den vergangenen Jahren zu sozialen Erodierungsprozessen geführt, welche die traditionellen, vorstrukturierten Lebensläufe aufgeweicht und zu individualisierten Biografien (Beck 2016; Beck/Giddens/Lash 1996) und zu entstandardisierten Lebensläufen geführt haben. Die rund um die Erwerbsarbeit entfalteten Normalbiografien befinden sich nunmehr in einem Auflösungsprozess, da die Abfolge von Lern- und Vorbereitungsphase, Aktivitätsphase und Ruhephase nur noch auf eine geringe Zahl von vorwiegend männlichen Lebensläufen zutrifft. Beschäftigungsbeginn und Beschäftigungsende sind nicht mehr eindeutig definiert, sondern treten in der Regel im Laufe einer Beschäftigungsbiografie mehrmals auf. Dies führt zu immer neuen Statuspassagen, die zu sozialen Risikolagen und kritischen Lebensereignissen werden können (Kraus 2008: 22). Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn ein Austritt aus der Erwerbstätigkeit unfreiwillig erfolgt und der oder die Betroffene keine Qualifikationen vorlegen kann, die ihn oder sie für die Ausübung einer bestimmten Tätigkeit legitimieren würde. Dem Lernen kommt deshalb eine entscheidende Rolle zu, wird es doch zum ständigen Begleiter jedes Einzelnen, indem es die Beschäftigungsfähigkeit erhöhen, ein gewisses Mass an Schutz vor Arbeitslosigkeit in Aussicht stellen und einen reibungslosen Wiedereinstieg in die Erwerbstätigkeit ermöglichen kann. Voraussetzung dafür ist allerdings eine permanente Lernbereitschaft.

Abbildung 2: Entstandardisierung des Lebenslaufs in der postindustriellen Gesellschaft



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Kraus 2008: 22

Grundsätzlich bildet der berufsqualifizierende Abschluss, der im Jugend- oder Erwachsenenalter erworben wird, die Grundlage für das daran anschliessende Lernen. Bis zu diesem Zeitpunkt findet das Lernen in formalisierten Arrangements statt, also in einem «Lernprozess, der in einem organisierten und strukturierten, speziell dem Lernen dienenden Kontext stattfindet, und typischerweise zum Erwerb einer Qualifikation, in der Regel in Form eines Zeugnisses oder eines Befähigungsnachweises, führt; hierzu gehören Systeme der allgemeinen Bildung, der beruflichen Erstausbildung und der Hochschulbildung» (Rat der Europäischen Union 2012: 5). Das Bundesgesetz über die Weiterbildung (WeBiG 2014) hat diese Definition weitgehend übernommen und auf die Schweiz übertragen:

«*formale Bildung*: staatlich geregelte Bildung, die:

1. in der obligatorischen Schule stattfindet, oder
2. zu einem der folgenden Abschlüsse führt:
 - zu einem Abschluss der Sekundarstufe II, zu einem Abschluss der höheren Berufsbildung oder zu einem akademischen Grad,
 - zu einem Abschluss, der Voraussetzung für eine staatlich reglementierte berufliche Tätigkeit bildet» (Art. 3 Abs. b WeBiG).

Gemäss dem Hänschen-Sprichwort hätte mit diesem formalen Lernen, das vorwiegend in der Kindheit und Jugend stattfindet, das Lernen als solches ein Ende. Die erwähnten gesellschaftlichen Entwicklungen bedingen nun aber ein Fortschreiben der persönlichen und beruflichen Entwicklung, wobei andere Aneignungsformen

wichtig werden, da das formale Lernen im Erwachsenenalter nur noch in wenigen Fällen möglich ist, etwa wenn Erwachsene eine Ausbildung im formalen Bildungssystem nachholen. Ansonsten erfolgt das Lernen im Erwachsenenalter und während der Erwerbstätigkeit nach anderen Prinzipien und Logiken.

Erste Ansätze ausserschulischen Lernens reichen in die vorindustrielle Zeit zurück und sind einerseits auf kirchlicher Seite zu finden, die bereits im 17. Jahrhundert Lesekurse für Erwachsene organisierte, um diese zu befähigen, die Bibel eigenständig zu lesen. Andererseits wurden im Laufe der Jahrhunderte sowohl karitative als auch interessengebundene Gesellschaften und Vereine gegründet, die entweder das Gemeinwohl oder die spezifischen Interessen der jeweiligen Vereinigung und ihrer Mitglieder vertraten. So war es zum Beispiel das Ziel der Gesellschaft für das Gute und Gemeinnützige Basel, den Bildungsstand des gesamten Volkes zu heben. Demgegenüber hatte der ebenfalls zu jener Zeit gegründete Arbeiterverein oder der kaufmännische Verein ausschliesslich seine Mitglieder im Blick, und entsprechend organisierten diese Vereine nur für einen bestimmten Personenkreis Aus- und Weiterbildungen zu verschiedenen Themen. Altersunspezifische Bildungsangebote richteten sich in dieser Zeit demnach im Sinne einer Volksbildung an alle Gesellschaftsmitglieder oder umfassten einzelne Segmente der Gesellschaft, die sich mitunter auch aus Mitgliedern des sogenannt niederen Volkes zusammensetzte (Seitter 2007: 136). Diese Entwicklungen waren wegbereitend für das Lernverständnis, wie es sich im späten 20. Jahrhundert manifestierte. So trug die Bildungsreformphase der 1960er- und 1970er-Jahre viele Jahre später dazu bei, dass Weiterbildung als ein zentraler Schlüssel für die individuelle und gesellschaftliche Veränderung und Emanzipation angesehen wurde (Gonon 2017: 88). Einen Aufschwung erlebte die Weiterbildung in den 1980er-Jahren auch durch die Expansion von berufsrelevanten und freizeitorientierten Kursen. In den 1990er-Jahren ist ein zunehmendes Engagement von Bund und Kantonen zu beobachten, die in verschiedene kantonale Gesetzgebungen zur Erwachsenenbildung und auf Bundesebene in eine eigentliche Weiterbildungsoffensive mündete, deren Schwerpunkt im Bereich neuer Technologien lag. Im Jahr 2006 wurde der Bund vom Volk beauftragt, ein Weiterbildungsgesetz auszuarbeiten. Die darin dargestellte Auffassung von Weiterbildung widerspiegelt die Entwicklung der Volks- und Erwachsenenbildung in der Schweiz. Sie geht davon aus, dass Weiterbildung (oder non-formale Bildung) eine strukturierte Bildung ausserhalb der formalen Bildung darstellt (Art. 3 Abs. a WeBiG), wobei unter strukturierter Bildung organisierte Kurse mit Lernprogrammen und einer definierten Lehr-Lern-Beziehung zu verstehen sind (Art. 3 Abs. d WeBiG). Dieses Weiterbildungsverständnis schliesst an das Weiterbildungsverständnis von

non-formalem Lernen der EU an, die darunter einen Lernprozess versteht, der «im Rahmen planvoller Tätigkeiten (in Bezug auf Lernziele und Lernzeit) stattfindet und bei dem das Lernen in einer bestimmten Form unterstützt wird (z. B. im Rahmen eines Lehrer-Schüler-Verhältnisses)» (Rat der Europäischen Union 2012: 5). Die EU verortet das non-formale Lernen nicht explizit ausserhalb des formalen Lernens, benennt aber idealtypische Beispiele, wo und mit welchen Themen non-formales Lernen stattfinden kann: «Es kann Programme zur Vermittlung von im Beruf benötigten Fähigkeiten, für die Alphabetisierung von Erwachsenen und die Grundbildung für Schulabbrecher umfassen. Ausgesprochen typische Beispiele für nichtformales Lernen sind die innerbetriebliche Weiterbildung, mit der Unternehmen die Qualifizierung ihrer Mitarbeiter verbessern, etwa im IKT-Bereich, strukturiertes Online-Lernen (bspw. durch Nutzung offener Bildungsressourcen) und Kurse, die Organisationen der Zivilgesellschaft für ihre Mitglieder, ihre Zielgruppe oder die Allgemeinheit organisieren» (Rat der Europäischen Union 2012: 5). Zusammenfassend lässt sich non-formales Lernen als organisierte Bildungsaktivitäten umschreiben, die von Personen unterschiedlichen Alters besucht werden und in einer institutionalisierten Lehr-Lern-Beziehung (*face-to-face* oder *distance*) stattfinden (EU 2006b: 13).

Gewöhnlich schliesst das non-formale Lernen an das formale Lernen an; Weiterbildungsveranstaltungen werden vor allem im Erwachsenenalter wichtig, wenn die beruflichen Kompetenzen erweitert werden sollen oder wenn das Interesse an Lerninhalten aus freizeithlichen oder auch aus beruflichen Gründen zu einer Teilnahme führen. Neben den non-formalen Bildungsangeboten besteht für den Einzelnen aber immer auch die Möglichkeit, sich Wissen und Können unabhängig von institutionellen Rahmungen anzueignen. Im Vergleich zur relativ langen Tradition des non-formalen Lernens hält dieses sogenannte informelle Lernen aber erst seit den 1980er-Jahren Einzug in den pädagogischen Diskurs (Gonon 2002: 13). In diesen wenigen Jahren hat sich eine Vielzahl von unterschiedlichen Zugängen zu diesem Thema entwickelt, sodass ein einheitliches Verständnis, was darunter genau zu verstehen ist, sich bislang noch nicht entwickelt hat. Individuelles Lernen wird vor allem mit Blick auf zwei Aspekte thematisiert: Einerseits sind Bezüge auf das lernende Individuum und die Art und Weise, wie Lernen wahrgenommen wird, vorzufinden, und andererseits stellen die Kontexte, in denen das informelle Lernen stattfindet, ein vielfältig angewandtes Kriterium für die Begriffsdefinition dar (Kaufmann 2012: 44). Beide Aspekte sind für Validierungs- und Anerkennungsverfahren bedeutsam und verlangen deshalb Klärung. Definitionen, die beim lernenden Individuum ansetzen, gehen von einer Lernabsicht aus, die eine wesentliche Voraussetzung für einen Lernprozess bildet. So beispielsweise die *Classification of Learning Activities*, die informelles Lernen

als eine intentionale, aber wenig organisierte und strukturierte Lernaktivität versteht (EU 2006b: 13). Auch das Bundesamt für Statistik (BFS) hat in vergangenen Publikationen zur Teilnahme an Weiterbildung in der Schweiz informelles Lernen definiert als «Bildungsaktivitäten, die explizit einem Lernziel dienen, aber ausserhalb einer Lehr-Lernbeziehung stattfinden» (BFS 2010: 26). Informelles Lernen ist nach diesem Verständnis eine bewusste Aktivität: Der Einzelne setzt sich zum Ziel, sich einen bestimmten Lerninhalt anzueignen. Vor dem Hintergrund der erwähnten Publikationen ist diese Definition nachvollziehbar, geht es dabei doch im Wesentlichen darum, das informelle Lernen als eine eigenständige Kategorie empirisch zu erfassen und zu quantifizieren. Dabei sind die Instrumente darauf angewiesen, dass die Lernenden Auskunft über ihre Lernaktivitäten geben, was ihnen nur bei bewussten Handlungen möglich ist. Es hat sich jedoch gezeigt, dass selbst bei einer sehr engen Definition die Erfassung von informellem Lernen fehlerhaft ist, weshalb das BFS in späteren Publikationen darauf verzichtet hat (BFS 2017). Andere Definitionen sind breiter angelegt oder bleiben unspezifisch. Das Bundesgesetz über die Weiterbildung bezieht informelles Lernen auf «Kompetenzen, die ausserhalb strukturierter Bildung erworben worden sind» (Art. 3 Abs. d WeBiG). Die Frage, ob Lernen bewusst oder beiläufig geschieht wird nicht thematisiert. Dieser Aspekt findet sich aber in der Ratsempfehlung der EU zur Validierung nichtformalen Lernens: «Informelles Lernen bezeichnet einen Lernprozess, der im Alltag – am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit – stattfindet und in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung nicht organisiert oder strukturiert ist; es ist aus der Sicht des Lernenden möglicherweise auch nicht beabsichtigt» (Rat der Europäischen Union 2012: 5). Die Unterscheidung zwischen intendiertem und nicht intendiertem Lernen fällt bei dieser Definition weg, da nach diesem Verständnis Lernen in beiden Varianten erfolgen kann. Vor dem Hintergrund von Validierungs- und Anerkennungsverfahren ist in der Tat zu fragen, ob eine solche Differenzierung Sinn ergibt. Für diese Verfahren ist es unerheblich, ob das Lernen bewusst oder unbewusst abläuft. Viel wichtiger ist, dass es stattfindet und dass der oder die Einzelne die Handlungskompetenzen, die in den jeweiligen Verfahren eingefordert werden, vorgängig entwickelt hat. Dabei spielen die Art und Weise dieser Entwicklung keine Rolle. Informelles Lernen schliesst deshalb im Zusammenhang mit Anerkennungs- und Validierungsverfahren immer auch dem Individuum nicht bewusste Lernaktivitäten ein, die andernorts als zufälliges Lernen (EU 2006b), als Lernen *en passant* (Gnahs 2010) oder umgangssprachlich auch als Erfahrungslernen bezeichnet werden.

Die Lernkontexte bilden den zweiten Zugang zum informellen Lernen, der für Validierungs- und Anerkennungsverfahren wichtig ist. Grundsätzlich findet informel-

les Lernen in jeder Lebensphase (Kindheit, Jugendalter, Erwachsenenalter, Rentenalter) statt. Bereits vor einigen Jahren wurde darauf hingewiesen, dass über 70 Prozent aller Lernaktivitäten nicht in formalen Bildungsstrukturen stattfinden (Livingstone 1999). Gleichzeitig sind x-beliebige Lernorte denkbar: gelernt wird beispielsweise in der Familie, bei gemeinnützigen Tätigkeiten, im Umgang mit digitalen Medien, bei politischen Aktivitäten, im Sport usw. (vgl. Harring/Witte/Burger 2016). Auch diesbezüglich gilt festzuhalten, dass es bei Validierungs- und Anerkennungsverfahren unerheblich ist, zu welcher Zeit und an welchen Orten die Kompetenzen entwickelt wurden – Hauptsache, sie sind vorhanden, können sichtbar gemacht werden und sind für die Validierungsorgane glaubhaft nachgewiesen. In der Realität ist es jedoch meist so, dass das informelle Lernen vor allem dann Bedeutung hat, wenn die informell erworbenen Kompetenzen im beruflichen Kontext entwickelt wurden und im Hinblick auf ihre Verwertbarkeit sichtbar gemacht werden. Oftmals sind die beruflichen Handlungsprofile aber so spezifisch, dass in anderen Kontexten erbrachte Bildungsleistungen nicht nutzbar gemacht werden können. Im Rahmen der beruflichen Tätigkeit findet informelles Lernen in verschiedenen Arbeitsformen statt. Zu denken ist hier etwa an Gruppenarbeit, Projektarbeit, Job-Rotation, aber auch an einzelne Arbeits- und Handlungssituationen, unabhängig von bestimmten Arbeitskonzepten und Arbeitsformen. «Informelles Lernen in der Arbeit ist ein Lernen über Erfahrungen, die in und über Arbeitshandlungen gemacht werden. Es ergibt sich aus Arbeits- und Handlungserfordernissen und ist nicht institutionell organisiert; es bewirkt ein Lernergebnis, das aus Situationsbewältigungen und Problemlösungen in der Arbeit oder aus Handlungen hervorgeht; es wird im Allgemeinen nicht professionell pädagogisch begleitet» (Dehnbostel 2015: 38). Wichtig daran und nicht unerheblich für das Verständnis dieses Zitats ist der Begriff «Lernergebnis». Beim informellen Lernen stellt sich im Gegensatz zum formalen Lernen in der Regel ein Lernergebnis ein, ohne dass dieses angestrebt wurde oder dem Einzelnen von vornherein bewusst ist (Dehnbostel 2016: 379). Der betriebliche Kontext trägt demnach im hohen Mass dazu bei, dass informelles Lernen stattfinden kann. Voraussetzungen sind herausfordernde Tätigkeiten. Die Bewältigung dieser Tätigkeiten fördert die Kompetenzentwicklung und ermöglicht einen Kompetenzaufbau, der im Rahmen von Anerkennungs- und Validierungsverfahren sichtbar gemacht werden kann.

Das erfolgreiche informelle und non-formale Lernen wiederlegt das eingangs erwähnte Hänschen-Zitat. Erwachsene sind grundsätzlich lernfähig (Siebert 2009); hinzu kommt ein wachsender Lerndruck, hervorgerufen durch den ökonomischen und technologischen Wandel, sodass Lernleistungen im Erwachsenenalter auch als Anpassungslernen an die sich stetig verändernden Lebensbedingungen verstanden

werden können. Das informelle und non-formale Lernen wird dadurch zum Dreh- und Angelpunkt von Validierungs- und Anerkennungsverfahren. Diese Verfahren greifen Lernleistungen auf und versuchen, die auf informellem oder non-formalem Weg entwickelten Kompetenzen mit verschiedenen Methoden sicht- und für den Arbeitsmarkt nutzbar zu machen. Grundsätzlich lernt der oder die Einzelne in jeder Lebensphase und im Rahmen unterschiedlicher Kontexte, doch dem Lernen im Prozess der Arbeit (Haefeli/Dehnbostel 2017) kommt die grösste Bedeutung zu. Es sind vor allem die dort erworbenen Kompetenzen, die für eine Validierung von Bildungsleistungen wichtig sind, und meist weniger Kompetenzen, die im Rahmen von freizeitlichen Aktivitäten entwickelt wurden. Dabei ist es unerheblich, ob das informelle Lernen bewusst oder unbewusst vollzogen wurde. Entscheidend ist, dass Lernen stattgefunden hat, auch wenn der Einzelne dies erst im Nachhinein realisiert.

2.2 Lebenslanges Lernen

Das non-formale und insbesondere das informelle Lernen hat verschiedene Anknüpfungs- und Bezugspunkte zum Diskurs über das lebenslange Lernen. Allerdings reicht die wissenschaftliche Auseinandersetzung über das lebenslange Lernen einiges weiter zurück als die Debatte zum informellen Lernen, und es fanden sowohl historische als auch theoretische Blickwinkel Eingang in die wissenschaftliche Aufarbeitung dieses Themas. Betrachtet man das lebenslange Lernen zunächst aus historischer Perspektive, so sind zumindest drei zentrale Entwicklungen wegweisend, die auch heute noch das Verständnis dieses Konzepts beeinflussen und auf Validierungs- und Anerkennungsverfahren einen massgeblichen Einfluss haben: So gehörte das Lernen seit jeher zu den biologischen und *evolutionären Notwendigkeiten* der Menschen, die wegen ihrer Instinktarmut mit den sich ständig ändernden Unzulänglichkeiten der Umwelt umzugehen lernen mussten (Dewe/Weber 2009: 24). Nur durch die permanente Weiterentwicklung der Lernfähigkeit wurde es dem Menschen überhaupt erst möglich, seine Handlungsfähigkeit zu entwickeln und dadurch sein Überleben zu sichern. Diese biologische Konstante ist auch heute noch ein zentrales Merkmal von Lernprozessen, wenn nun auch nicht mehr, wie bei unseren Urvätern, das Sich-Behaupten in einer feindlichen Lebenswelt, sondern vielmehr das Lernen für das Sich-Einfügen in verschiedene gesellschaftliche Zusammenhänge im Zentrum steht. Ein zweiter Strang lässt sich mit *Vormachen und Nachahmen* umschreiben. So wurden in vormodernen Gesellschaften Kenntnisse und Fertigkeiten von der älteren Generation an die jüngere weitergegeben. Ler-