

19. Hochschultage Berufliche Bildung an der Universität zu Köln

**Ein Beitrag zum Workshop WS 07
„Informell und non-formale Kompetenzen“**

Funktionen und Potenziale der Validierung von non-formalem und informellem Lernen („ValNIL“) in Europa

Wiebke Petersen

Inhaltsverzeichnis

Abstract	3
1 Einleitung.....	3
2 Informelles Lernen und seine Anerkennung in Europa	4
3 Begründung und Zielsetzung eines europäischen Vergleichs	5
4 Das Konstrukt des Erwerbstätigkeitssystems und seine Regulierungen.....	6
5 Beispielhafte Erläuterungen im Hinblick auf Berufsbildung und Funktionen von ValNIL	8
5.1 Inwertsetzung pragmatischen Lernens in Frankreich	8
5.2 Widerstände gegenüber ValNIL im „neo-korporatistischen“ Erwerbstätigkeitssystem.....	8
5.3 Erweiterung von Bildungsoptionen durch ValNIL.....	10
6 Funktionen und Potenziale von ValNIL	10
7 Ausblick	11
Literatur.....	12
Autorinnen und Autoren:	15

Abstract

Validierung von non-formalem und informellem Lernen („ValNIL“) ist seit 2004 eine der vier Prioritäten der Berufsbildungspolitik der EU. Dies ist ein Impuls, ihr auch in Deutschland mehr Aufmerksamkeit zu schenken als bisher. Dabei gilt es, im Sinne von „mutual learning“ von anderen Ländern zu lernen, vor allem solchen, wo die Implementierung von ValNIL schon weiter fortgeschritten ist. Dazu sind dessen verschiedene Funktionen zu analysieren, und zwar vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Systeme von Berufsbildung – oder erweitert von „Erwerbsqualifizierung“ – in diesen Ländern. Als Basis des Vergleichs dient das neu entwickelte Konstrukt „Erwerbstätigkeitssystem“ mit den Subsystemen Arbeit, Berufsbildung, Beschäftigung und Wohlfahrt. Aus dem Vergleich werden für die zukünftige Entwicklung Potentiale von ValNIL herausdestilliert.

1 Einleitung

Validierung von non-formalem und informellem Lernen („ValNIL“) ist ein Bereich der Förderung von Einmündung in Erwerbsarbeit, einer Stützung des Verbleibs in ihr sowie der Weiterentwicklung des Einzelnen in der Arbeit, der zunächst – und besonders in Deutschland – etwas außerhalb des Systems der Berufsbildung und Weiterbildung liegt. Die Untersuchung verschiedener Aspekte von ValNIL ist in den deutschsprachigen Ländern und deren Umfeld eine Aufgabe der Berufspädagogik. Es sind sowohl Bestrebungen der Volkswirtschaft zu berücksichtigen als auch insbesondere die Fähigkeiten und Interessen des Einzelnen, auch im Sinne von Kompetenzen. ValNIL ist seit 2004 eine der vier Prioritäten der Berufsbildungspolitik der EU. Demgegenüber wird ihr in Deutschland bis jetzt noch wenig Aufmerksamkeit zuteil, was einer Aufklärung der Ursachen bedarf. Dies wird in diesem Aufsatz unternommen, der sich stark auf die Habilitationsschrift der Autorin (Petersen 2016) stützt. Es scheint sinnvoll, diesen Ursachen weiter nachzugehen, weil doch zu vermuten ist, das man auch in Deutschland im Sinne von „mutual learning“ von anderen Ländern lernen kann, vor allem solchen, wo die Implementierung von ValNIL schon weiter fortgeschritten ist.

Für diesen internationalen/europäischen Vergleich wurde das theoretische Konstrukt der verschiedenen „Erwerbstätigkeitssysteme“ mit den Subsystemen Arbeit, Berufsbildung, Beschäftigung und Wohlfahrt – oder erweitert „Erwerbsqualifizierung“ – entwickelt, die durch verschiedene Regulierungen angeleitet sein können. Dieses abstrakte Konstrukt, das im Folgenden vorgestellt wird, wird dann beispielhaft im Hinblick auf Berufsbildung für ausgewählte Länder der Europäischen Union erläutert, wobei besonderes Augenmerk auf die jeweils unterschiedlichen Funktionen von ValNIL gerichtet wird.

Der Vergleich gestattet es, die Potenziale der Validierung von non-formalem und informellem Lernen für verschiedene Erwerbstätigkeitssysteme – und damit auch Länder – zu analysieren, woraus die Akteure (Entscheidungsträger und Praktiker) Handlungsorientierungen gewinnen können.

2 Informelles Lernen und seine Anerkennung in Europa

Validierung von informellem Lernen bezieht sich auf die Anerkennung von Lernen, das in nicht didaktisch vorstrukturierten, oft vom Lernenden selbst organisierten oder gar zufälligen Prozessen stattgefunden hat. Es ist nicht klar zu definieren, da seine Abgrenzung von der Betrachtungsperspektive abhängig ist. Es umfasst berufliches und betriebliches Lernen genauso wie familiäre und freizeitbezogene Lernprozesse. Für die Anerkennung zum beruflichen Fortkommen sind insbesondere informelle Lernprozesse im betrieblichen Arbeitsalltag von Bedeutung. Die Wichtigkeit dieser Form des Lernens wird erst in neuerer Zeit erkannt. Generell ist die „Validierung von non-formalem und Informellem Lernen“ (ValNIL) hauptsächlich auf europäische Initiativen und Impulse zurückzuführen (u. a. Petersen 2013).

Europäische Dokumente begründen die Impulse zur Erhöhung der Bedeutung dieser Form des Lernens folgendermaßen: Der erste Grund dafür ist, dass Validierung von NIL zur Selbst-Stärkung des Einzelnen führt. Der Einzelne erkennt die Reichweite seiner „Lernerfolge“ – Lernprozesse und Lernergebnisse –, gelangt zu mehr Selbstvertrauen und bringt sich sowie seine fachlichen und personal-sozialen Kompetenzen (nach dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR)) dadurch besser in die Gemeinschaft ein. Infolgedessen erfährt er für letztere auch soziale Würdigung. Der andere Grund ist, dass man sich von der Nutzung dieses Lernens arbeitsmarktbezogene und letztlich wirtschaftliche Vorteile erhofft. Im europäischen Berufsbildungskontext spielt die Validierung von non-formalem und informellem Lernen daher seit der Jahrhundertwende eine immer bedeutsamere Rolle (Björnavold 2001) und ist seit Beginn des Kopenhagen-Prozesses (2002) eine von fünf europäischen Prioritäten der Berufsbildungspolitik (CEDEFOP o. J.).

Im Rahmen der Berufsbildungspolitik wird ValNIL einerseits international von der OECD gefördert (Werquin 2010a, 2010b), andererseits europäisch als ein Motor für die Strategie Europa 2020 (EU-Kommission 2012, 2f.) erachtet. Aktuell erfolgt eine deutliche Verstärkung der Aktivitäten der EU in Richtung ValNIL durch die Empfehlungen des Rates der EU vom 5. September 2012 (ebd.), die inzwischen auch vom Bundesrat verabschiedet sind.

In den Erklärungen zum Hintergrund des Vorschlags wird insbesondere auch auf die Bedeutung der Schaffung neuer Lernangebote hingewiesen, was informelle pragmatische „Lerngelegenheiten“ einschließt. Insgesamt ist auf europäischer Ebene eine deutlichere Differenzierung des Begriffs Validierung von non-formalem und informellem Lernen erforderlich (Björnavold 2008). Dabei ist die verallgemeinerte Unterscheidung zwischen sozialer Würdigung und rechtlicher Anerkennung zugrunde zu legen, die ich in leicht veränderter Form im Anschluss an Honneth (1994) verwende und die auch schon auf die Differenzierung zwischen sozialer und rechtlicher „Inwertsetzung“ (BIBB 2013) verweist (vgl. Petersen 2016, 133f.).

Für offizielle Validierungsprozesse ist diese Unterscheidung von großer Bedeutung. In grober Unterteilung baut die soziale Würdigung eher auf „weichen“ Verfahren auf, während die rechtliche Anerkennung derzeit überwiegend – aber künftig nicht notwendigerweise immer – mit mehr oder weniger exakten und standardisierten Prüfungsverfahren verbunden ist. Bei den weichen Verfahren wird es sich überwiegend um Vorgänge im Rahmen von Selbsterfahrungsprozessen handeln, die durchaus bei der Re-Integration von Langzeitarbeitslosen eine Rolle spielen können, aber zunächst vorrangig der Förderung des Selbstvertrauens des Einzelnen dienen und gewöhnlich nicht Teil offizieller Validierungsprozesse sind.

Zur näheren Erklärung seien hier drei Beispiele aus dem deutschen Kontext kurz erwähnt (Petersen 2016, 12):

1. Die Externenprüfung nach § 45 BBiG ist die zentrale Möglichkeit der „rechtlichen“ Anerkennung. Sie prüft – mit harten Verfahren – gemäß den Anforderungen des dualen Berufsbildungssystems die Lernerfolge des Kandidaten und führt bei Erfüllung der theoretischen und praktischen Anforderungen zu einem Berufsabschluss.
2. Im Rahmen des Projekts „AiKo – Anerkennung informell erworbener Kompetenzen“ (AGENTUR Q 2014) werden u. a. im – dem eigenen Ausbildungsberuf fernem – Arbeitsprozess erworbene Kompetenzen mithilfe eher weicher Verfahren validiert und in Form eines Zertifikats zunächst vor allem sozial gewürdigt, da letzteres noch keinen formalrechtlichen Stellenwert hat.
3. Die „Kompetenzbilanz“ (KAB & DJI 2000) unterstützt besonders Berufsrückkehrer dabei, ihre Lernerfolge aus der Familienphase zu identifizieren und im Rahmen von beruflichen Anforderungen nutzbar zu machen. Ziel der Kompetenzbilanz, die überwiegend auf weicher Selbstevaluation beruht, ist es vor allem, individuelle „emotionale Wertschätzung“ der Berufsrückkehrer zu ermöglichen sowie auch die „Selbstschätzung“ der Betroffenen zu stärken.

3 Begründung und Zielsetzung eines europäischen Vergleichs

Neben der Bedeutung und auch finanziellen Förderung, die die Validierung von non-formalem und informellem Lernen dadurch erhält, dass sie zur europäischen Berufsbildungspriorität ausgerufen wurde, stellt sich die Frage, warum ein europäischer Vergleich der Umsetzungsmöglichkeiten von ValNIL überhaupt sinnvoll und vor allem auch wichtig ist. Die Europäische Kommission selbst hat in den vergangenen zehn Jahren umfangreiche Vergleichsaktivitäten in Auftrag gegeben (European Commission, Cedefop & ICF International 2014a). Auch der Europäische Gewerkschaftsbund verglich verschiedene Umsetzungsstufen von ValNIL (vgl. Damesin et al 2014; Damesin, Fayolle & Fleury 2012).

Dennoch verbleiben diese Gegenüberstellungen oft auf einer beschreibenden Ebene. Es werden einige wenige Vergleichskriterien wie etwa „National (or where relevant regional) strategy for validation“ oder „Existence of legal frameworks for validation“ (vgl. European Commission 2014a, 4f.) angewandt, die jedoch wenig über das Zusammenspiel verschiedener gesellschaftlicher Subsysteme in ihrem Einfluss auf die Implementierung von ValNIL aussagen. Auch werden kaum bzw. gar keine vergleichenden Ansätze der politischen Ökonomie (u.a. Hall & Soskice 2001, Rowbut 2016, 13f.) oder der Berufsbildungsforschung zur theoretischen Fundierung der unterschiedlichen Implementierungsarten und -grade sowie der verschiedenen institutionellen Verankerungen herangezogen.

Dennoch werden in einem solchen Vergleich zunächst einmal Unterschiede in der Förderung von beruflicher Umorientierung, von Betriebswechsellern oder auch im Hinblick auf die Integration von Langzeitarbeitslosen zwischen den europäischen Ländern deutlich. Aus nationaler Sicht kann dies Anregungen für Deutschland bieten, aber es muss auch detailliert betrachtet werden, welche sinnvoll und überhaupt realisierbar sind.

Denn es ist zu beachten, dass die Gestaltung und die Arten der Validierung von non-formalem und informellem Lernen von den Charakteristika verschiedener gesellschaftlicher Strukturen und Politikfelder beeinflusst sind und nicht nur von jenen der Berufsbildung.

Daraus leiten sich die Ziele des Vergleichs von Aspekten europäischer Berufsbildungssysteme und der Umsetzung von ValNIL ab. Im Folgenden und auch in der Gesamtschrift (Petersen 2016) steht zunächst die Aufklärung über die Hintergründe der Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Zentrum, erst daraus folgend können Anregungen für „mutual learning“ abgeleitet werden und es können auch unterschiedliche Funktionen und Potenziale von ValNIL skizziert werden.

4 Das Konstrukt des Erwerbstätigkeitssystems und seine Regulierungen

Als Grundlage des europäisch-internationalen Vergleichs der Validierung von NIL wird die kürzlich entwickelte Struktur der soziokulturell geprägten „Erwerbstätigkeitssysteme“ (Petersen 2013, 2016, 181f.) benutzt, die fünf so genannte „Regulierungsprinzipien“ (ebd.) unterscheidet. Diese greifen die „Regelungsmuster“ von Greinert (1988, 145f.; 1995, 31f.) sowie ähnliche Klassifizierungen für europäische Wohlfahrtssysteme auf (vgl. Gallouj & Gallouj 2008, 207f.; Schubert, Hegelich & Bazant 2008, 20f.) und erweitern diese. Es handelt sich um: das traditionale, das marktförmige, das bürokratische, das neo-korporatistische sowie das sozialfürsorgliche Regulierungsprinzip. Dabei ist zu beachten, dass alle fünf im Rahmen eines kapitalistischen Systems der Marktwirtschaft wirksam sind.

Diese fünf Regulierungsprinzipien prägen entsprechend fünf Arten von Erwerbstätigkeitssystemen. Das jeweilige Erwerbstätigkeitssystem setzt sich in diesem Ansatz aus vier Subsystemen – dem Arbeitssystem, dem Beschäftigungssystem, dem Berufsbildungssystem und dem Wohlfahrtssystem – zusammen.

Im Arbeitssystem stehen qualitative Aspekte von Arbeit im Zentrum. Es geht um Arbeitsaufgaben und Arbeitsorganisation sowie insbesondere darum, nach welchen Kriterien Personen mit Arbeitsaufgaben betraut bzw. beauftragt werden. Wird davon ausgegangen, dass Menschen mit spezifischen (zertifizierten) Vorkenntnissen und Vorerfahrungen für Arbeitstätigkeiten auf mittlerer und unterer Ebene eingesetzt werden sollten? – Oder werden Aufgaben nach den aktuellen Erfordernissen der Arbeit eher willkürlich an Personen vergeben, die dann in Anlernprozessen („learning by doing“) mit den Aufgaben vertraut gemacht werden? Hier wird bereits deutlich, dass es für das Arbeitssystem zentral ist, inwieweit es mit dem Berufsbildungssystem verknüpft ist (Petersen 2016, 198).

Das Beschäftigungssystem hat vor allem die Strukturierung des Arbeitsmarkts zum Inhalt. Grundsätzlich geht es darum, inwieweit, durch welche Institutionen und durch welche konkreten Maßnahmen und Eingriffe des Staates oder auch von Interessenverbänden das Verhältnis von Arbeitgebern und Arbeitnehmern formalisiert bestimmt ist. Im Rahmen des Beschäftigungssystem ist auch wichtig, inwieweit und durch welche Akteure die Rechte der Erwerbstätigen formuliert, verankert und durchgesetzt werden. Ferner spielt auch die Frage nach den „Verteilungsrelationen“ (Lehndorff 2009, 202) eine Rolle, also ob bestimmte Gruppen von Erwerbstätigen besser abgesichert werden als andere.

Im Rahmen des europäischen Vergleichs von Funktionen und Potenzialen von ValNIL auf der Basis des Konstrukts Erwerbstätigkeitssystem kommt dem Berufsbildungssystem eine Gate-Keeper-Funktion zu. Es nimmt zentralen Einfluss darauf, welche Validierungsarten Etablierungschancen in einzelnen Ländern und Systemen haben. Das Berufsbildungssystem umfasst dabei Strukturen und – darin eingebettet – insbesondere auch die Prozesse des Lehrens und Lernens, Organisation, Institutionen, Verantwortlichkeiten, rechtliche Verankerungen und gesellschaftliche sowie wirtschaftliche Bedeutung der Berufsbildung, im Sinne von beruflicher Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung. Dazu werden vor allem auch die historischen Gegebenheiten berücksichtigt, die zu den jeweiligen aktuellen Ausprägungsformen geführt haben (Petersen 2016, 206). Dabei ist zu berücksichtigen, dass in Ländern mit vorwiegend traditionalem oder marktförmigem Erwerbstätigkeitssystem ein Berufsbildungssystem im engeren Sinne nur unvollständig existiert und deshalb besser von einem „System der Erwerbsqualifizierung“ gesprochen werden sollte.

Der Begriff „Wohlfahrt“ meint hier einen Komplex öffentlicher, markt-begrenzender Institutionen, die sich in einem Staat herausgebildet haben. Über diese bildet der Staat neben und mit dem Markt ein Wohlfahrtssystem aus und wird zum Ko-Generator von Lebenschancen und zum Ko-Produzent sozialer Lagen (vgl. Lessenich 2011, 1429). Dies gilt für alle europäischen Länder in mehr oder minder starkem Umfang. Für die Entwicklungschancen von ValNIL spielen ausgewählte Aspekte des Wohlfahrtssystems eine Rolle: zunächst die Absicherung in Phasen der Arbeitslosigkeit unter besonderer Berücksichtigung ihrer Finanzierung und ihres Umfangs sowie dann der Umfang und die Ausgestaltung von Re-Integrationsmaßnahmen in Arbeit und Beschäftigung. Hierbei ist insbesondere darauf zu achten, inwieweit Bildungsaspekte eine Rolle spielen (Petersen 2016, 218).

Mithilfe des Konstrukts Erwerbstätigkeitssystem sowie durch die Regulierungsprinzipien lassen sich die Entwicklungen idealtypischer Erwerbstätigkeitssysteme mit ihren Subsystemen charakterisieren. Dadurch, dass die einzelnen Subsysteme durch unterschiedliche Regulierungsprinzipien geprägt sind, sind insgesamt flexible Regulierungen möglich (Arnold, Gonon & Müller 2016, 135, in Bezug auf Petersen 2013). Vor diesem Hintergrund sind die Entwicklungen in realen (europäischen) Ländern, deren Erwerbstätigkeitssysteme einem idealtypischen mehr oder weniger entsprechen, genauer zu analysieren. Damit können dann für Beispielländer einzelne Entwicklungstendenzen detailliert beschrieben werden.

Für Portugal kann von einem noch auch traditional regulierten Erwerbstätigkeitssystem gesprochen werden. Hier fallen insbesondere die noch schwach strukturierte Berufsbildung und das kaum ausgebaute Wohlfahrtssystem auf (vgl. Petersen 2016, 228f.). Großbritannien ist beispielhaft für ein marktförmig reguliertes Erwerbstätigkeitssystem, in dem das Beschäftigungssystem – vor allem der Arbeitsmarkt – deutlich durch individuelle Lohnaushandlungen geprägt ist (ebd. 240f.). Frankreich ist ein Beispiel für ein staatlich-bürokratisches Erwerbstätigkeitssystem (ebd. 257f.). Die durch die Sozialpartner ausgehandelten Tariflöhne und Strukturen der Arbeitsorganisation auf mittlerer Ebene prägen das neo-korporatistische Erwerbstätigkeitssystem in Deutschland ebenso wie das vorherrschende duale System, in dem die Eckpunkte der Berufsbilder durch die Tarifparteien ausgehandelt werden (ebd. 274f.). Das sozialfürsorgliche Erwerbstätigkeitssystem, wofür Schweden ein Beispiel ist, weist Ähnlichkeiten zum vorgenannten auf, aber bei überwiegend schulisch organisierter Berufsbildung mit Al-

ternanz. Es zeichnet sich vor allem durch ein Wohlfahrtssystem aus, das bunte Wege und berufliche Umorientierung auch in höherem Alter ermöglicht und absichert. Im Folgenden werden drei Beispielländer etwas genauer analysiert (ebd. 287f.).

5 Beispielhafte Erläuterungen im Hinblick auf Berufsbildung und Funktionen von ValNIL

5.1 Inwertsetzung pragmatischen Lernens in Frankreich

Das französische Erwerbstätigkeitssystem ist „bürokratisch“ (vgl. Greinert 1995) reguliert, was sich insbesondere im Subsystem Berufsbildung zeigt, welches – trotz der Zunahme von Formen der Alternanz – noch immer überwiegend schulische Berufsabschlüsse mit hohen Theorie- und geringen Praxisanteilen bietet und ein Teil des Bildungssystems ist (Ott 2008; vgl. auch Busemeyer & Trampusch 2012).

Das Arbeitssystem benötigt jedoch dringend Arbeitskräfte mit beruflichem Handlungs- und Erfahrungswissen. Viele Betriebe bewerten die schulberuflich ausgebildeten jungen Menschen als nicht ausreichend mit pragmatischem Handlungswissen ausgestattet und daher nicht als unmittelbar berufsreif (vgl. Ott 2015).

Demgegenüber verkörpert die im Rahmen von VAE (validation des acquis de l'expérience) eingeführte rechtliche Anerkennung von NIL, die sich eben vor allem gerade auf pragmatische, vorrangig im Arbeitsprozess erworbene informelle Handlungsfähigkeiten und entsprechendes Handlungswissen richtet, für die Betriebe eine attraktive Einschätzung des Arbeitspotentials einer Person. Gleichzeitig stehen die über VAE erworbenen Abschlüsse nicht in unmittelbarer Konkurrenz zu den Schulberufsabschlüssen, weil sie etwas anderes als schulisch vermitteltes (Theorie-)Wissen prüfen und bescheinigen. Daher wird die Validierung von non-formalen und informellen berufspraktischen Erfahrungen und Lernerfolgen als willkommene Ergänzung zur schulischen Berufsbildung positiv aufgenommen. Sie bedeutet sowohl soziale als auch rechtliche Anerkennung.

Hinzu kommt, dass durch die staatlich-bürokratische Regulierung, die das Erwerbstätigkeitssystem bestimmt, die Einführung von verbindlichen Validierungsstrukturen deutlich auch legislativ erleichtert ist (Annen 2012). In langfristiger Perspektive muss allerdings berücksichtigt werden, dass eine Ausweitung der Validierung von non-formalem und informellem Lernen mit rechtlicher Anerkennung durch VAE die Konkurrenz zum akademischen Bildungssystem verstärken könnte, weil gut schulisch und auch durch arbeitsintegriertes Lernen Ausgebildete für die Wirtschaft im mittleren Segment attraktivere Arbeitskräfte sein könnten als akademisch ausgebildete Bachelorabsolventen. Die Konkurrenz könnte langfristig eine Ausweitung von VAE/ValNIL behindern.

5.2 Widerstände gegenüber ValNIL im „neo-korporatistischen“ Erwerbstätigkeitssystem

Im stark strukturierten neo-korporatistischen Berufsbildungssystem sind in der Praxis gewonnene Lernerfolge bereits Teil der formalen dualen Berufsausbildung, weil sie Bestandteil des arbeitsintegrierten Lernens am Lernort Betrieb sind. Dies betrifft beide Aspekte, die so-

ziale und die rechtliche Inwertsetzung. Die soziale Inwertsetzung dieser Lernerfolge vollzieht sich im Arbeitsprozess, indem sich der Auszubildende langsam vom Neuling zum vollwertigen Mitarbeiter entwickelt. Lave und Wenger (1991) beschreiben dies als Bewegung vom Rande der „Community of Practice“ in ihr Zentrum. Rechtlich werden diese Lernerfolge ebenfalls in Wert gesetzt, nämlich in der Abschlussprüfung der dualen Berufsausbildung. Hier wird mit bewertet, dass die/der Auszubildende eine Lehrzeit von regulär drei oder dreieinhalb Jahren als Mitglied des Betriebes mit den sozialen und fachlichen Aufgaben erfolgreich bewältigt hat. Diese Berücksichtigung von arbeitsintegriertem Lernen im Rahmen des dualen Systems – in sozialer und rechtlicher Perspektive – ist die zentrale Hürde für die soziale und insbesondere die rechtliche Anerkennung von informellen und non-formalen „Lernerfolgen“ (Heidegger & Petersen 2012, 377), die außerhalb des Berufsbildungssystems erzielt wurden; sie erklärt, warum ValNIL in Deutschland auf große Widerstände stößt. Wenn nämlich die rechtliche Anerkennung von NIL im Arbeits- und Beschäftigungssystem realisiert würde, wäre damit eine Umverteilung von beruflichen Chancen verbunden, auch wenn zunächst nur den beruflich Erfahrenen etwas gegeben würde. Deshalb gibt es in Deutschland teilweise deutliche Widerstände gegen solche möglichen Aufweichungen, weil sie als Gefährdung insbesondere der Erstausbildungsstrukturen (Drexel 2006, 7f.) betrachtet werden. Jedoch wird die Gefährdung des Dualen Systems durch ValNIL aktuell geringer eingeschätzt, wie der BIBB-Expertenmonitor zur „Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen in Deutschland“ zeigt (vgl. Velten & Herdin 2016, 36). Nur 20 % der Experten aus den Bereichen Betriebe, Kammern, Arbeitgeber-/Wirtschaftsverbände, Arbeitnehmerorganisationen, Forschung, Öffentlicher Dienst, Überbetriebliche Bildungseinrichtungen, Schule (nur 8 %), Weiterbildungsanbieter sieht eine Gefährdung der Glaubwürdigkeit von Berufsbildungsabschlüssen in Deutschland durch ValNIL.

Es entstehen auch zunehmend Initiativen zur rechtlichen Anerkennung von NIL wie jene der abschlussorientierten modularen Nachqualifizierung des BMBF (2013), die ab 2013 insbesondere durch das Engagement der Bundesagentur für Arbeit ersetzt werden sollte (Zeit 2012; Agentur für Arbeit & Jobcenter 2013). Sie versuchen, insbesondere formal Geringqualifizierte über 25 Jahre besser in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Gleichzeitig wird aber – die starken Widerstände berücksichtigend – darauf geachtet, dass die Konkurrenzen zum bestehenden Ausbildungssystem gering gehalten werden. Die Strukturen und Formate der entsprechenden Initiativen werden daher grundsätzlich an der im BBiG § 45 verankerten Möglichkeit der Externenprüfung ausgerichtet. Auf diese Weise wird den Widerständen Tribut gezollt, und die Implementierung eines Parallelsystems zur dualen Berufsausbildung (Dehnbostel, Neß & Overwien 2009; Dehnbostel, Seidel & Stamm-Riemer 2010; Gutschow & Seidel 2010) verhindert. Es wird vermieden, dass ergänzend zu den formalen Abschlüssen, welche in der Regel „Lernerfolge“ bestätigen, zusätzliche Abschlüsse eingeführt werden, die eine eindeutige Outcome-Orientierung aufweisen.

Demgegenüber muss beachtet werden, dass für viele Menschen, die keine abgeschlossene Berufsausbildung haben, und für Menschen, die in anderen Wirtschaftssektoren arbeiten wollen oder müssen, ValNIL eine beachtliche Chance zur Verbesserung ihres beruflichen Status (im Arbeits- und Beschäftigungssystem) bietet. Dies betrifft zunächst die soziale Würdigung. So wird im Projekt AiKo (Agentur Q 2013) angestrebt, Personen mit vollständiger Berufs-

ausbildung vor allem im Handwerk eine höhere Anerkennung an ihrem neuen Arbeitsplatz in der Metall- und Elektro-Industrie zu ermöglichen. Ähnlich – jedoch mit stärkerer Tendenz in Richtung rechtliche Anerkennung – setzt das Projekt „ValiKOM“ (vgl. Valikom 2016) an. Es handelt sich bei beiden Modellprojekten um branchenspezifische Initiativen aus der Metall- und Elektroindustrie, also Branchen mit einem aktuell hohen Fachkräftebedarf.

5.3 Erweiterung von Bildungsoptionen durch ValNIL

Das sozialfürsorgliche Erwerbstätigkeitssystem, für welches Schweden und auch Finnland (Damesin, Fayolle & Fleury 2012) beispielhaft herangezogen werden können, bietet grundsätzlich gute Voraussetzungen für die soziale und vor allem auch rechtliche Anerkennung von pragmatischem Wissen. Dies wird besonders gefördert durch die Einführung von auch rechtlicher Validierung für Lernerfolge, die außerhalb von Bildungsinstitutionen erzielt wurden. Buntere Lebenswege wären vor allem für junge Menschen besser möglich und auch abgesichert. Gerahmt und gefördert werden diese Möglichkeiten insbesondere durch das sozialfürsorgliche Wohlfahrtssystem, welches das Prinzip „Bildung für alle und in allen Lebensphasen“ zu verwirklichen sucht. Es ermöglicht zwischen Lernen im Arbeitsprozess und Lernen in formal organisierten Bildungsprozessen zu wechseln. Durch die Validierung von NIL können Lücken geschlossen, Anschlüsse hergestellt und Bildungsoptionen erweitert werden. Dies würde Schritte in Richtung der Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung und deren Integration fördern.

6 Funktionen und Potenziale von ValNIL

Zusammenfassend lässt sich im Hinblick auf die Funktionen und Potenziale, die ValNIL für verschiedene Personengruppen bietet, formulieren:

Im Sinne eines ganzheitlichen Ansatzes von Bildung Medium des Berufs (Rauner & Bremer 2004; Gruschka 1992, Fischer 2002), der keine starken Unterschiede zwischen Ausbildung einerseits und Bildung (vor allem auch über „Bildungsgüter“) andererseits macht, kann ValNIL den Einzelnen dabei unterstützen, seine Lernerfolge umfangreicher einzubringen und seine individuellen Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern. Als europäische Berufsbildungspriorität füllt ValNIL dabei unterschiedliche Lücken in den Erwerbstätigkeitssystemen verschiedener Länder.

ValNIL übernimmt unterschiedliche Funktionen, die sich nach Petersen (2016, 20f.) zu drei Zentralfunktionen – „nachholende Modernisierung“(1), „Weiterentwicklung der Modernität“ (2) und „Öffnung und Flexibilisierung“(3) – mit je zwei Subfunktionen zusammenfassen lassen. Diese Funktionen werden gegenwärtig zu einem Teil schon wahrgenommen, ihre Bedeutung könnte jedoch erheblich verstärkt werden.

Als erste Funktion ist zunächst diejenige der „nachholenden Modernisierung“ (1) zu nennen, die allgemein (1a) für Länder bedeutsam ist, die bis jetzt noch schwache Berufsbildungsstrukturen aufweisen und insofern eine Organisation der Zertifizierung von beruflichen Fähigkeiten nachzuholen haben. Hier liegt oft eine parallele Einführung zu derjenigen eines Systems der beruflichen Erstausbildung vor. ValNIL kann bis zu einer umfangreichen Etablierung eines Systems der beruflichen Erstausbildung und mit einer ausreichenden Zahl von Ab-

solventen das sich entwickelnde Berufsbildungssystem vorläufig ersetzen und später ergänzen.

ValNIL kann ferner in allen Ländern speziell zur „Integration von Randgruppen“ (1b) beitragen, nämlich dadurch, dass die oft vorhandenen Arbeitserfahrungen und Lernerfolge sichtbar gemacht werden. Durch ValNIL können Zugängen zur Berufsbildung vorbereitet und ermöglicht werden, die wiederum für bessere Chancen für eine Beschäftigung und eine nachhaltige Integration in den Arbeitsmarkt sorgen. Unter Umständen sind dann in einem weiteren Schritt auch noch vollwertige Berufsbildungsabschlüsse möglich.

Zweitens kann ValNIL zur „Weiterentwicklung der Modernität“ (2) der Berufsbildung beitragen. Dabei kann es je nach Kontext und je nach Erwerbstätigkeitssystem unterschiedliche Wirkungen bei der Verbindung einzelner Subsysteme erzielen:

(2a) Dies kann entweder eine bessere Verbindung zwischen Berufsbildungsabschlüssen und Beschäftigungsstrukturen („Strukturierung“) sein, die insbesondere in Großbritannien vorteilhaft und für das Berufsbildungssystem im strukturierenden Sinne modernisierend wäre. Eine solche Strukturierung bedeutet, dass Beschäftigungsverhältnisse in der Regel an spezifische berufliche Qualifikationen gebunden und berufliche Qualifizierungen auf spezifische Beschäftigungsangebote ausgerichtet sind. (2b) Oder es kann sich damit eine Stärkung der Verbindung von überwiegend schulisch organisierten und deshalb eher theoriebezogenen Berufsbildungsprozessen und betrieblichen Arbeitsaufgaben („Pragmatisierung“) entwickeln, die etwa in Frankreich der unmittelbaren Verknüpfung von Berufsbildung mit „pragmatischen“ Arbeitsanforderungen zuträglich wäre.

Als dritte und bisher noch weitreichend unerkannte Funktion von ValNIL wird jene zur „Flexibilisierung und Öffnung“ (3) herausgearbeitet, die besonders in Ländern mit stark strukturierten Berufsbildungssystemen – im Neo-Korporatismus und im hier so genannten System der „soziale Fürsorge“ – bedeutsam wird, wobei die Abgrenzung absichtlich unscharf ist. Im neo-korporatistisch dominierten Erwerbstätigkeitssystem, das durch recht starre Strukturen gekennzeichnet ist, könnte ValNIL zur „Flexibilisierung der Berufsbildung“ (3a) – insbesondere im Bereich der beruflichen Weiterbildung – führen.

Im sozialfürsorglichen Erwerbstätigkeitssystem könnte ValNIL ein Instrument werden, das hilfreich ist, um Abweichungen vom Hauptpfad des Lebens und der beruflichen Entwicklung anzuerkennen („Öffnung“ (3b)): Es würde mehr „Buntheit“ in der (Berufs-) Biographie fördern und insofern Aspekte einer „Postmodernisierung“ der Berufsbildung aufgreifen, wie sie schon von Nielsen und Tanggaard-Pedersen (2011, 1) vorgeschlagen und teilweise bereits diagnostiziert wird. Diese beiden Unterfunktionen können mit unterschiedlicher Gewichtung in beiden Erwerbstätigkeitssystemen (Fälle 3a und 3b) eine Rolle spielen. Letztlich sind aber einige Potenziale in den EWS in allen Ländern in unterschiedlicher Intensität realisierbar

7 Ausblick

Eine Kombination aller Potenziale ermöglicht eine gemeinsame europäische Perspektive, die die Einmündung, den Verbleib und die Weiterentwicklung in der Arbeit unter Berücksichtigung der Interessen des Einzelnen stützt.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die Regulierungsprinzipien geeignet sind, die Unterschiedlichkeit der jeweiligen Funktionen und Potenziale der Berufsbildung

bzw. Erwerbsqualifizierung aus dem Zusammenspiel der Subsysteme – im Rahmen des zugeordneten Erwerbstätigkeitssystems – heraus zu begründen. Bei Petersen (2016) sind auch noch nähere Erläuterungen im Hinblick auf Berufsbildung und Funktionen von ValNIL für die Länder Portugal (als Beispiel für ein eher traditionales Erwerbstätigkeitssystem) und Großbritannien (als Beispiel für ein deutlich marktförmig orientiertes Erwerbstätigkeitssystem) wiedergegeben. Dort finden sich auch weitere umfangreiche Belege sowie Verallgemeinerungen, die das Analyseraster auch für Untersuchungen anderer, bisher nicht betrachteter Länder anwendbar machen. Die Durchführung kooperativer internationaler/europäischer Projekte kann so von vornherein auf klaren Einschätzungen der relevanten Unterschiede aufbauen. Ferner finden sich dort Ansätze von historischen Herleitungen der Unterschiede. Diese historischen Wurzeln weiter systematisch zu analysieren und die Ergebnisse auszuformulieren kann eine Aufgabe für die Zukunft sein. Denn zwar ist durch den Untersuchungsansatz der Erwerbstätigkeitssysteme mit ihren Subsystemen ein Analyserahmen konstruiert, der die wesentlichen Faktoren für die Varianten in der Ausgestaltung und Implementation von ValNIL erklären kann. Doch ist es dann besonders interessant aufzudecken, wie sich diese Verschiedenheiten historisch herausgebildet haben. Die Analyse dieser unterschiedlichen Entwicklungen kann dann weiter dazu beitragen zu klären, wie weit die Länder der EU – und darüber hinaus – im Sinne von „best practice“ ähnliche Lösungen anstreben könnten oder sollten und inwiefern jeweils kulturell spezifische Antworten auf die Entwicklungsaufgaben gesucht werden müssen.

Literatur

- Agentur für Arbeit; Job Center (2013): Erstausbildung junger Erwachsener. Online: www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Vermittlung/Erstausbildung-junger-Erwachsener-AN-Flyer.pdf (25.1.2014)
- Agentur Q (Agentur zur Förderung der beruflichen Weiterbildung in der Metall- und Elektroindustrie in Baden-Württemberg e.V.) (2013): Informationen zum Projekt AiKo. Online: <http://www.agenturq.de/projekte/aiko.html> (31.1.2013)
- Annen, S. (2012): Anerkennung von Kompetenzen: Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa. Bielefeld: WBV.
- Arnold, R.; Gonon, P.; Müller, H. J. (2015): Einführung in die Berufspädagogik. Stuttgart: UTB
- BIBB (2013): „Welches Wissen ist was wert? Soziale Inwertsetzung von Wissensformen, Wissensarbeit und Arbeitserfahrung in der Berufsbildung“ – Call for Papers. Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/stabpr_veranstaltung_2013_10_17_welches_wissen_ist_was_wert_cfp_2.pdf (17.2.2017)
- Björnavold, J. (2008): Valuing Learning: European Experiences in validating non-formal and informal learning. Concluding Points. www.competences.info/ibak/root/img/pool/docs/open/bjornavold_lisboa_2008.pdf (15.1.2012)
- Björnavold, J. (2001): Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung von nicht formal erworbenen Kompetenzen in Europa. Luxemburg: CEDEFOP.
- BMBF (2013): Förderinitiative 2: "Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung (NQ)". Online: <http://www.perspektive-berufsabschluss.de/de/105.php> (29.1.2014)

- Bosch, G.; Lehndorff, S (2007): Dynamics of national employment models. Final Report No.1, Synthesis Report. Online: <http://www.dynamoproject.eu/> (7.12.2011)
- Busemeyer, M.R; Trampusch, C. (2012): The comparative political economy of collective skill formation., p.13-14 In: Busemeyer, M.R; Trampusch, C. (eds): The political economy of collective skill formation. Oxford: Oxford University Press.
- Cedefop (o. J.): Europäische Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung (Kopenhagen-Prozess). Online: www.refernet.de/html/de/110.php (25.1.2014)
- Colardyn, D.; Björnåvold, J. (2004): Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: Policy and Practices in EU-Member States. In: European Journal of Education, Vol.39, No.1, 2004, 69-89.
- Damesin, R.; Fayolle, J.; Fleury, N.; Malaquin, M.; Rode, N. (2014): Challenges, actors and practices of non-formal and informal learning and its validation in Europe. European Trade Union Institute, Brussels: ETUI aisbl.
- Damesin, R.; Fayolle, J.; Fleury, N. (2012): Players, practices and challenges in NFIL and its validation in Europe. Report for the European Trade Union Confederation with the support of the European Commission. Online: http://www.skillsforemployment.org/wcmstest4/groups/skills/documents/skpcontent/ddrf/mdy4/~edisp/wcmstest4_068645.pdf (24.1.2014)
- Dehnbostel, P.; Neß, H.; Overwien, B. (2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Frankfurt: GEW. Online: <https://www.gew.de/Binaries/Binary53775/DQR-Gutachten> (25.1.2014)
- Dehnbostel, P.; Seidel, S.; Stamm-Riemer, I. (2010): Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise. Bonn, Hannover. Online: www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de?t=/documentManager/sfdoc.file.supply&fileID=1275999641486 (25.1.2014)
- Drexel, I. (2006): Das duale System und Europa. Online: https://www.verdi-bw-hessen.de/upload/m4a79d898de198_verweis6.pdf (6.12.2014)
- European Commission; Cedefop; ICF International (Eds.) (2014a): European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014. Executive Summary. Online: <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2014/87250.pdf> (31.5.2015)
- EU-Kommission (2012): Vorschlag für eine Empfehlung des Rates zur Validierung der Ergebnisse nichtformalen und informellen Lernens. Online: www.ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/informal/proposal2012_de.pdf (26.1.2013)
- Fischer, M. (2002): Work Experience as an Element of Work Process Knowledge. In: Boreham, N., Samurcay, R., Fischer, M. (eds) (2002): Work Process Knowledge. London: Routledge, 119-133.
- Fischer, M.; Rauner, F. (2002): The implications of work process knowledge for vocational education and training. In: Boreham, N.; Samurcay,R.; Fischer, M. (eds): Work Process Knowledge. London: Routledge, 160-170.
- Gallouj, K.; Gallouj, C. (2008): Auf Kurs in Richtung liberal-residualer Wohlfahrtsstaat? In: Schubert, K.; Hegelich, S.; Bazant, U. (Hrsg.): Europäische Wohlfahrtssysteme. Ein Handbuch. Wiesbaden: VS, 207-238.
- Greinert, W.-D. (1995): Regelungsmuster der beruflichen Bildung: Tradition – Markt – Bürokratie. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 24. Jg., H.5, 31-35.
- Greinert, W.-D. (1988): Marktmodell – Schulmodell – duales System. Grundtypen formalisierter Berufsbildung. In: Die berufsbildende Schule, 40. Jg., H.3, 145-155.
- Gruschka, Andreas (1992): Die Didaktik der Berufsschule als Bildungsgangdidaktik. Soest: LSW.

- Gutschow, K.; Seidel, S. (2010): Kann der Deutsche Qualifikationsrahmen zur Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens beitragen? In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 39. Jg. Heft 5, 45-50.
- Hall, P.A.; Soskice, D. (2001): *Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage*. Oxford, Oxford University Press. Online: <http://www.ufjf.br/ich/files/2010/03/texto-02-grupo-de-pesquisa.pdf> (25.11.2016)
- Heidegger, G.; Petersen, W. (2012): Validierung von nicht-formal und informell erworbenen Fähigkeiten im DQR – Europäische Impulse für die Erweiterung ihrer Bedeutung. In: Büchter, K.; Dehnbostel, P.; Hanf, G.: *Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem?* Bielefeld: Bertelsmann, 375-392.
- Honneth, A. (1994): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Katholische Arbeitnehmer Bewegung (KAB); Deutsches Jugendinstitut (DJI) (2000): *Kompetenzbilanz*. Online: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/33_633komp.pdf (3.5.2015)
- Lave, J.; Wenger, E. (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehndorff, S. (2009): Vor der Rückkehr des Staates? Europäische Beschäftigungsmodelle im Umbruch. In: Lehndorff, S. (Hrsg.): *Abriss, Umbau, Renovierung? Studien zum Wandel des deutschen Kapitalismusmodells*. Hamburg: VSA-Verlag, 197-235.
- Lessenich, S. (2011): Soziale Ungleichheit und Sozialpolitik. In: Otto, U.; Thiersch, H. (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit*. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München/Basel: Reinhardt, 1429-1440.
- Nielsen, K.; Tanggaard-Pedersen, L. (2011): Apprenticeship rehabilitated in the postmodern world? In: *Journal of Vocational Education and Training*, 63. Jg., H. 4, 563-573.
- Ott, M. (2008): Frankreichs Berufsbildung im Zeichen des Europäischen Qualifikationsrahmens. – Eine kritische Analyse zu den aktuellen Struktur- und Entwicklungsfragen eines schulbasierten Berufsbildungssystems. Online: https://kops.ub.uni-konstanz.de/xmlui/bitstream/handle/urn:nbn:de:bsz:352-opus-67037/Dipl_Ott.pdf?sequence=1 (30.6.2014)
- Ott, M. (2015): *Lernwegeoffenheit in der französischen Berufsbildung. Zum Potenzial von Outcome-Orientierung*. Wiesbaden: VS.
- Petersen, W. (2013): Prinzipien der Regulierung des Feldes der Berufsbildung – ein Ansatz zum internationalen Vergleich von „ValNIL“. In: Faßhauer, U.; Fürstenau, B.; Wuttke, E. (Hrsg.): *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2013*, Opladen, Berlin und Toronto: Budrich, 203-216.
- Petersen, W. (2016): ValNIL: „Validierung von non-formalem und informellem Lernen“ – Berufspädagogische Untersuchungen zu funktionalen Entwicklungschancen einer erweiterten Anerkennungsperspektive in europäischen Erwerbstätigkeitssystemen. Noch unveröffentlichte Habilitationsschrift, Karlsruhe.
- Rauner, F.; Bremer, R. (2004): Bildung im Medium beruflicher Arbeitsprozesse. Die berufspädagogische Entschlüsselung beruflicher Kompetenzen im Konflikt zwischen bildungstheoretischer Normierung und Praxisaffirmation. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50. Jg., Heft 2, 149-161.
- Rowbut, I. (2016): *Trans-European Companies: Their Experience of the National Systems of Vocational Education and Training*. Unveröffentlichte Master Thesis European Studies, Flensburg.
- Schubert, K.; Hegelich, S.; Bazant, U. (2008): Europäische Wohlfahrtssysteme: Stand der Forschung – theoretisch-methodische Überlegungen. In: Schubert, K.; Hegelich, S.; Bazant, U. (Hrsg.): *Europäische Wohlfahrtssysteme. Ein Handbuch*, Wiesbaden: VS, 13-46.

-
- Valikom (2016): Berufsrelevante Kompetenzen bewerten und zertifizieren. Online:
<https://www.validierungsverfahren.de/startseite/> (4.2.2017)
- Velten, S.; Herdin, G. (2016): Anerkennung informellen und non-formalen Lernens in Deutschland
Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor Berufliche Bildung 2015. Bonn: BIBB
- Werquin, P. (2010a): Recognising non-formal and informal learning. Country practices. Paris: OECD.
- Werquin, P. (2010b): Recognition of non-formal and informal learning. Outcomes, Policies and Practices. Paris: OECD.
- Zeit (2012): Berufsabschluss. BA will Langzeitarbeitslosen Ausbildung anbieten. Online:
www.zeit.de/wirtschaft/2012-12/bundesagentur-langzeitarbeitslose-programm (29.1.2014)

Autorinnen und Autoren:

Dr. Wiebke Petersen ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am IAT der Europa Universität Flensburg, Lehrerin an der HLA – Die Flensburger Wirtschaftsschule sowie Privatdozentin am Karlsruher Institut für Technologie (KIT).