

## **Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen – Impulse zur Weiterentwicklung der Modernität der beruflichen Bildung in Europa**

---

### **1 Einleitung**

Die Veränderungen, die für die Arbeit der Zukunft zu erwarten sind, machen es zunehmend notwendiger, dass besonders auch Erwachsene immer weiter lernen. Dies ist ebenso für eine aktive Teilhabe an offenen demokratischen gesellschaftlichen Prozessen erforderlich, und auch zur autonomen Gestaltung der privaten, persönlichen zwischenmenschlichen Beziehungen. Da die herkömmliche Weiterbildung für solch eine Entwicklung zu wenig flexibel ist, kann es dafür nicht in erster Linie eine Ausweitung des formalen Weiterbildungssektors geben, obwohl auch das wichtiger werden wird. Im Vordergrund des Interesses stehen hier eher Prozesse des flexiblen Weiterlernens in non-formalen und informellen Kontexten. Damit die „Lernerfolge“ (Lernprozesse und Lernergebnisse) besonders auch im Arbeitsleben anerkannt werden, wurde vor allem in der europäischen Berufsbildungspolitik die Priorität „Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen“ (ValNIL) hervorgehoben.

ValNIL kann für die Berufsbildung in europäischen Ländern zwei unterschiedliche Funktionen haben, die auch parallel miteinander wirken können. ValNIL kann erstens eine Modernisierungsfunktion für das Berufsbildungssystem übernehmen; das bedeutet die Schaffung von einheitlichen, im Erwerbstätigkeitssystem anerkannten Berufsbildungsstrukturen. Diese Funktion ist in der Regel für diejenigen europäischen Länder wichtig, die sich noch im Prozess „nachholender Modernisierung“ befinden und bei denen eher noch wenig entwickelte Berufsbildungsstrukturen zu finden sind, besonders also die südeuropäischen Länder (vgl. HEIDEGGER 2004).

ValNIL kann zweitens die Funktion einer Weiterentwicklung der Modernität der Berufsbildung in Richtung einer „Postmodernisierung“ haben. Dies trifft insbesondere für solche europäischen Länder zu, in denen moderne Berufsbildungsstrukturen fest verankert sowie gesellschaftlich und im Kontext des Arbeits- und Beschäftigungssystems weitgehend anerkannt sind. Postmodernisierung bedeutet hier eine partielle Öffnung bestehender Berufsbildungsstrukturen für individuelle (Berufs-) Bildungswege. Damit werden Möglichkeiten zur sozial würdigenden und vor allem rechtlichen Anerkennung von tendenziell informellen oder non-formalen Lernerfolgen (Prozessen und Ergebnissen) geschaffen, die außerhalb des Berufsbildungssystems erzielt wurden. Die Wirkung dieser Funktionen ist dabei immer abhängig von den „Regulierungsprinzipien“ und damit den nationalen Charakteristika des jeweiligen „Erwerbstätigkeitssystems“ (PETERSEN 2013).

## 2 Informelles Lernen und Muster seiner Anerkennung in Europa

Zunächst ist etwas genauer zu klären, was unter formalem, non-formalem und informellem Lernen zu verstehen ist. Bei der Validierung von non-formalem und informellem Lernen, wird – gemäß den Differenzierungen der EU-KOMMISSION (2009, 86f.) – formales Lernen als Lernen verstanden, „(...) das in einem organisierten und strukturierten Kontext (z. B. in einer Einrichtung der allgemeinen oder beruflichen Bildung oder am Arbeitsplatz) stattfindet, explizit als Lernen bezeichnet wird und (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet und führt im Allgemeinen zur Zertifizierung“.

Im Gegensatz dazu ist informelles Lernen solches Lernen, „(...) das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung nicht organisiert oder strukturiert. Informelles Lernen ist in den meisten Fällen aus Sicht des Lernenden nicht ausdrücklich beabsichtigt“.

Non-formales Lernen umfasst didaktisch vorstrukturiertes Lernen in Institutionen und Kursen, das nicht zu einem Abschluss führt, aber auch Lernen, „(...) das in planvolle Tätigkeiten eingebettet ist, die nicht explizit als Lernen bezeichnet werden (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung), jedoch ein ausgeprägtes „Lernelement“ beinhalten. Nicht formales Lernen ist aus Sicht des Lernenden beabsichtigt.“

Vor allem das informelle Lernen, welches tendenziell – aber nicht immer – in informellen Lernsituationen stattfindet, ist im Kontext der Idee der Wissensgesellschaft ins Interessenfeld der europäischen Berufsbildungspolitik gerückt. Diese hat deshalb wichtige Impulse zur Stärkung der Bedeutung von informellem Lernen gegeben.

Der erste Grund dafür ist, dass der Einzelne durch die Identifizierung seines informellen Lernens die Reichweite seiner Lernerfolge erkennt und daraus – im Sinne der Formen der Anerkennung von HONNETH (1994) – Selbstvertrauen gewinnen kann, welches dann auch zu sozialer Würdigung führt.

Der zweite Grund ist, dass man sich vor allem arbeitsmarktbezogene sowie wirtschaftliche Vorteile davon erhofft, dass auch informelle Lernerfolge sichtbar und damit in Arbeitsprozessen und im Arbeits- und Beschäftigungssystem nutzbar gemacht werden. Diese arbeitsmarktbezogenen und wirtschaftlichen Vorteile werden aktuell vor allem auch für solche Länder erhofft, die nur in begrenztem Maße über formal qualifizierte Fachkräfte verfügen. Aber die Postmodernisierungsfunktion rückt neben dem ersten Grund gerade auch für „durchmodernisierte“ Länder den zweiten Grund in den Vordergrund, wie weiter zu begründen sein wird.

Die Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen ist seit dem Beginn des Kopenhagener Prozesses 2002 eine zentrale europäische Berufsbildungspriorität. Im Jahr 2004 wurden die Common European Principles for the identification of non-formal and informal learning vom COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION verabschiedet, welche sich vor allem auf die Rolle und die Rechte des Einzelnen im Kontext von Validierungsprozessen beziehen. Mit

der Verabschiedung des European Qualification Framework (EQF)(EU-Kommission 2008) erhielten – insbesondere im Arbeitsprozess – non-formal oder informellerworbene Fähigkeiten eine deutlich stärkere Bedeutung, da der EQF berufliches und allgemeines/„akademisches“ Lernen als gleichwertig auffasst. Mit den Leitlinien für die Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen (CEDEFOP 2009) ist eine Einführung in die Validierungspraxis geschaffen, in der sowohl die europäische als auch die nationale, die organisationale Perspektive sowie jene des Einzelnen Berücksichtigung finden. Ferner wird ein Überblick über die im Validierungsprozess zu berücksichtigenden Phasen, das Spektrum der anwendbaren Methoden sowie zentraler professioneller Rollen im Validierungsprozess gegeben. Einen weiteren Bedeutungszuwachs erfährt die Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen durch die Empfehlung des Rates der Europäischen Union (EU-KOMMISSION 2012): Hier wird ValNIL als ein Motor für die Strategie Europa 2020 verstanden. Es wird konzise begründet, dass ValNIL positive Beiträge zum wirtschaftlichen Wiederaufschwung, zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit, zum Umgang mit der schrumpfenden Erwerbsbevölkerung und mit deren Alterungsprozessen leisten kann. Durch ValNIL – so die Empfehlungen des Rates – wird die Schaffung und Nutzung (neuer und bisher ungenutzter) Lerngelegenheiten möglich. Unerwähnt bleiben aber Lerngelegenheiten in Freizeit und Familie.

Grundsätzlich muss im Kontext des Begriffs Validierung, wie er von der EU-KOMMISSION (2002,2008, 2012), dem COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION (2004) und CEDEFOP (2009) vertreten wird, eine Unterscheidung von weichen und harten Formen der Validierung vorgenommen werden. Während im Zusammenhang mit dem Kopenhagen-Prozess 2002 noch eher ein Schwerpunkt auf weiche Formen der Validierung gesetzt wurde, die die soziale Würdigung von informellen und non-formalen Lernergebnissen ins Zentrum stellten, liegt in der Empfehlung des Rates (EU-KOMMISSION 2012) eher ein Fokus auf harten Formen der Validierung. Es geht um „(...)Lernergebnisse (...), die anhand eines entsprechenden Standards gemessen werden können“ (ebd. 2012, 2) und damit, in der Terminologie HONNETHS, vor allem auch um rechtliche Anerkennung.

In Folge des Kopenhagen-Prozesses entstanden EU-weit und insbesondere auch in Deutschland sogenannte Modellinitiativen zur Identifizierung, Dokumentation und „weichen“ Validierung von non-formalen und informellen Lernerfolgen. Der ProfilPASS (DIE) und die Kompetenzbilanz (DJI) zählen zu den deutschen Beispielen.

Trotz der stärkeren Betonung der „harten Validierung“ – also der Messung an Standards – wird immer noch zumindest sinngemäß auch formative Bewertung zur „Identifizierung von Kenntnissen, Fähigkeiten und (...)Kompetenzen für das lebenslange Lernen“ einbezogen (EU-KOMMISSION 2012).

### **3 Zwei wesentliche Funktionen von ValNIL für die Berufsbildung**

In der Einleitung waren die zwei wesentlichen Funktionen skizziert worden, die ValNIL für die Berufsbildung in europäischen Ländern haben kann: die Modernisierungsfunktion und die

Postmodernisierungsfunktion im Sinne einer Weiterentwicklung der Modernität des Berufsbildungssystems.

Zur näheren Erläuterung dessen, was mit Modernisierung und Postmodernisierung der Berufsbildung gemeint ist, sollen im Folgenden relevante Aspekte der sozio-kulturellen Formationen „Moderne“ und „Postmoderne“ benannt werden.

Als zentrale Aspekte der Moderne gelten zunächst die Forderung nach Vernunft als universalistischem Prinzip (KANT 1788) sowie das kontinuierliche Streben nach Verbesserung auf das Ziel der Entwicklung, auf eine Idealform der Arbeits- und Lebensverhältnisse hin. Dazu ist die Entwicklung von klaren, einheitlichen Strukturierungen in der Arbeits- und Lebenswelt erforderlich, welche Rechte und Pflichten sowie Zugangsberechtigungen regeln. Insbesondere durch ein verwirklichtes Rechtssystem entsteht Transparenz für alle Betroffenen.

### **3.1 Charakteristika „moderner“ Berufsbildungsstrukturen**

In überzogener Form würde die „die „totale“ Durchsetzung der Moderne für das Bildungssystem bedeuten, dass es nur ein für alle gültiges und am besten geeignetes Bildungssystem geben könnte, welches zur Idealform entwickelt dann gleichzeitig überall umgesetzt werden sollte.

Moderne Berufsbildungsstrukturen zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass angestrebt und weitreichend umgesetzt wird, dass alle jungen Menschen durch das gesamte Bildungswesen erfasst werden. Dafür ist es erforderlich, dass ein klar strukturiertes (Berufs-)Bildungssystem mit definierten Übergängen (Allgemeinbildende Schule – Berufsbildung – (am besten strukturierte) Arbeitstätigkeit) existiert und von einer breiten Basis in Wirtschaft und Gesellschaft akzeptiert und gestützt wird. Es kann sich dabei um systematisch organisierte schulische oder betrieblich-schulisch alternierende Berufsausbildungsangebote handeln. Auch die parallele Existenz dieser Angebote ist möglich und in Deutschland – jedoch bei einer starken Gewichtung der betrieblich-schulisch alternierenden Berufsbildungsangebote – gegeben. Die Regel ist, dass jeder junge Mensch einen Beruf erlernt und dass dieser Bildungsweg zumindest partiell auch von staatlicher Seite unterstützt wird. Dies kann entweder durch die vollständige Übernahme von Verantwortung für die berufliche Ausbildung wie – überwiegend – im französischen Schulberufssystem oder aber durch zumindest partielle Zuständigkeit für einen Bereich der Berufsausbildung wie beispielsweise für die Berufsschule bzw. die (Verabschiedung der) Ausbildungsrahmenpläne in Deutschland geschehen.

National einheitliche (Aus-)bildungs(rahmen)curricula sowie eindeutige Berufsbezeichnungen sind Kerncharakteristika moderner Berufsbildungsstrukturen, ferner gehören auch eine eindeutig festgelegte Ausbildungsdauer sowie national einheitliche Abschlüsse dazu. In der Regel resultieren aus diesen national einheitlichen Abschlüssen mit transparenten Kriterien hinsichtlich der Dauer der Ausbildung, der Inhalte und der Prüfungsformate auch spezifische Berechtigungen im Arbeitssystem. Wie bereits oben erwähnt sind solche modernen, alle jungen Menschen erfassenden Berufsbildungsstrukturen tendenziell vor allem in bürokratischen und neo-korporatistischen (PETERSEN 2013) Erwerbstätigkeitssystemen – wie in etwa in

Frankreich bzw. in Deutschland – zu finden. Im liberalistischen Erwerbstätigkeitssystem – wie z. B. vorwiegend in Großbritannien – existieren zwar Berufsbildungsstrukturen, wie etwa die NVQs oder die „certificates, awards and diplomas“ von QCF. Diese sind jedoch – was sich schon an der Koexistenz von output-orientierten NVQs und tendenziell inputorientierten Zertifikaten der QCA (2010) zeigt – nicht unbedingt national und durch eine dafür allein verantwortliche Stelle einheitlich geregelt. Vor allem erfassen sie aber nicht alle jungen Menschen, sondern ein beträchtlicher Teil von ihnen – hier eher die Benachteiligten – durchlaufen keine Berufsausbildung und absolvieren auch keine Ausbildungsabschlüsse.

### **3.2 Einige Aspekte der Postmoderne und postmodernisierter Berufsbildungsstrukturen**

Um die Potentiale zu entdecken, die ValNIL für postmodernisierende Bestrebungen in der Berufsbildung bietet, gilt es zunächst einige zentrale Aspekte der Postmoderne zu benennen, die für die im Folgenden formulierte Perspektive bedeutsam sind. Die Abgrenzung der Postmoderne gegenüber der Moderne sei mit einem längeren Zitat aus dem Aufsatz „Apprenticeship rehabilitated in the postmodern world?“ von Klaus NIELSEN und Lene TANGGARD PEDERSEN (2011, 567) erläutert, da sie diese Beziehung aus meiner Sicht besonders einleuchtend darstellen:

*„Questions of legitimating knowledge stand as a central topic in a postmodern society (LYOTARD 1984). Legitimacy involves the question of what is valid, what is legal, and it is an issue whether an action is correct and justifiable. Postmodern thinking is critical of the modern efforts to legitimate science through appeal to some grand narratives, and as formulated by Lyotard: ‘The term modern to designate any science that legitimates itself with reference to a metadiscourse of this kind making an explicit appeal to some grand narrative, such as the dialectics of Spirit, the hermeneutics of meaning, the emancipation of the rational or working subject, or the creation of wealth’ (1984, xxiii). The essence of postmodern thinking is incredulity towards metanarratives. The project of modernity is deeply intertwined with education, modernity’s belief being that progress in all areas will emancipate ‘the whole of humanity from ignorance, poverty, backwardness, despotism ... thanks to education in particular, it will also produce enlightened citizens, masters of their own destiny’ (USHER and EDWARDS 1994; LYOTARD 1992, 97). For a postmodern society, Lyotard depicts two key forms of legitimation: (1) a general performance in increasing input-output efficiency; and (2) a recourse to the local narratives of local contexts (Lyotard 1984): ‘We no longer have recourse to the grand narratives – we can resort neither to the dialectic of Spirit nor even to the emancipation of humanity as a validation for postmodern scientific discourse. But as we have just seen, the little narrative (petit recit) remains the quintessential form of imaginative invention, most particularly in science’ (LYOTARD 1984, 87). The general loss of legitimacy in the postmodern society pervades the educational system, in which the earlier pre-given authority of the tradition and its ruling metanarratives is dissolving.“*

Im Gegensatz zur Moderne wendet sich die Postmoderne also gegen das Prinzip der Vernunft als einziges. Vielmehr geht sie von einer Pluralität von Wahrheiten aus. Dies bedeutet

für das Bildungssystem die Akzeptanz der Ko-Existenz von vielfältigen Bildungswegen und Übergängen zwischen diesen. Daraus ergeben sich mehr Freiheiten und Wahlmöglichkeiten für den Einzelnen. Postmodernisierung umfasst auch einen stärker experimentellen Zugang zum eigenen Leben und den flexiblen Umgang mit vielfältigen Chancen und Lebensentwürfen.

In der hier vertretenen Position soll „Postmodernisierung“ nicht als Auflösung etablierter moderner Strukturen verstanden sein, sondern vielmehr als deren Flexibilisierung. Für das Berufsbildungssystem bedeutet dies, dass der Anspruch an den Einzelnen, seiner Ausbildungs- und Berufsverpflichtung nachzukommen, nicht aufgegeben wird, genauso wenig wie die Forderung an die Gesellschaft, entsprechende Angebote zur Verfügung zu stellen.

Postmodernisierte Berufsbildungsstrukturen umfassen die Ermöglichung von alternativen individuellen (Berufs-)Bildungswegen. Dies bedeutet, dass auch Lernerfolge, die auf individuellen (Berufs-)Bildungswegen erzielt wurden, durch – sozial würdigende oder rechtliche – Anerkennung zur Ermöglichung der Gestaltung eines in sich schlüssigen Arbeitsfeldes führen sollen. Für die Flexibilisierung der Arbeit der Zukunft scheint es wichtig, dass Kombinationen von informellen und non-formalen mit formalen Lernerfolgen anerkannt werden. Dafür sollten Verfahren eingeführt werden, die ich unter dem Kürzel „ValFoL“ – Validierung von formalem Lernen – zusammenfasse. Gemeint sind formale Lernprozesse und -ergebnisse, die beispielsweise in Universitätsseminaren durchlaufen bzw. erzielt wurden, aber nicht zu einer Vollqualifikation – etwa einem BA-Abschluss – komplettiert wurden. Die Möglichkeit zur Validierung solcher Lernerfolge ist insbesondere für Studienabbrecher wichtig.

Mithilfe von ValNIL und ValFoL können diese zu (beruflichen) Vollabschlüssen zusammengesetzt werden. Damit werden buntere Berufsbiographien möglich, die insbesondere von Menschen mit experimentellen Orientierungen oder aber von Menschen mit unterbrochenen Berufsbildungsbiographien genutzt werden können.

#### **4 Wirksamkeit der zwei Funktionen in europäischen Projekten**

Die Modernisierungs- und Postmodernisierungsfunktion, die ValNIL für die Berufsbildungssysteme in ausgewählten europäischen Ländern übernehmen kann bzw. in Teilen übernimmt, lässt sich exemplarisch an den Prozessen und Ergebnissen europäischer und auch regionaler Projekte beschreiben und erläutern. Oft kann ValNIL in Ländern mit ausgebauten Berufsbildungsstrukturen gleichzeitig sowohl modernisierend als auch postmodernisierend wirken. Im Folgenden beziehe ich mich auf zwei Leonardo-da-Vinci-Projekte, ein Grundtvig-Projekt und ein ESF-gefördertes regionales Projekt, in die ich überwiegend als operative Koordinatorin oder als Teil eines Partnerteams zwischen 2003 und 2013 eingebunden war.

Alle Projekte beziehen sich auf „Guidance & Counselling“-Prozesse für ValNIL, wobei unterschiedliche Zielgruppen Berücksichtigung erfahren.

Zunächst zu den europäischen Projekten: Bereits in der Kernthematik und den spezifischen Zielgruppen der Projekte lassen sich entweder moderne oder postmoderne oder auch parallel

beide Einflüsse identifizieren. Diese werden im Kontext der folgenden Kurzbeschreibungen jeweils hervorgehoben. Deutlicher jedoch werden die modernisierenden und postmodernisierenden Aspekte, die die Guidance & Counselling-Prozesse für ValNIL implizieren, wenn die Beiträge der einzelnen europäischen Projektpartner vor dem Hintergrund des ihnen zugrundeliegenden Erwerbstätigkeitssystems (PETERSEN 2013) und des jeweils in diesem wirksamen Regulierungsprinzips betrachtet werden. Die Projekte werden im Folgenden aus drei Perspektiven analysiert und diskutiert:

Erstens vor dem Hintergrund des theoretischen Ansatzes der Prinzipien der Regulierung der Berufsbildung unter Berücksichtigung der unterschiedlich dominierten Erwerbstätigkeitssysteme.

In Verbindung mit ersterem – zweitens – im Hinblick auf modernisierende und postmodernisierende Elemente in den Guidance & Counselling-Prozessen für ValNIL.

Drittens im Hinblick auf die Gewichtung von Mustern der Anerkennung – emotionale Wertschätzung, soziale Würdigung, rechtliche Anerkennung – relativ zueinander.

#### **4.1 EPANIL (2004-2006)**

Das tschechisch koordinierte europäische Leonardo-Projekt „EPANIL – European Principles for the accreditation of non-formal and informal learning“ setzte sich mit der Entwicklung von Standards für die rechtliche Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen für den Beruf Koch/Köchin für die drei „Transformationsländer“ Polen, Tschechien und Slowakei auseinander. Beraten wurde dieser Entwicklungsprozess von Partnern aus drei europäischen Ländern mit überwiegend stark etablierten strukturierten Aus- bzw. Weiterbildungssystemen: Deutschland, Frankreich und – vom Anspruch her – Großbritannien. Im Prozess des Projekts schien es zunächst so, dass die zu entwickelnden Standards von den Zentralpartnern in Polen, Tschechien und der Slowakei sich zunächst stark an den britischen NVQs orientieren würden, die sich als kombiniertes Aus- und Weiterbildungssystem mit einer Fokussierung auf den Output besonders leicht transferieren lassen würden. Ergebnis des Projekts war aber letztlich die Durchführung von praktischen Prüfungen, die eine kreative berufliche Aufgabe enthielten – nämlich die Kreation von Menüs nach vorgegebenen Rezepten – und sich ziemlich deutlich an den praktischen Teil der deutschen Externenprüfung nach § 45 BBiG anlehnten. Begründen lässt sich diese Entwicklung mit der Macht existierender Strukturen – moderner Strukturen im Sinne der sozio-kulturellen Formation „Moderne“. In den drei Zentralländern des Projekt existierten bis zur Wende strukturierte Berufsbildungssysteme, die – basierend auf einer großen Bedeutung der beruflichen Schule – überwiegend Alternanzstrukturen sowie eine hohe Inputorientierung aufwiesen; diese bestanden auch nach dem Zusammenbruch des sowjetischen Einflussgebiets überwiegend weiter. Die Rückbesinnung auf eine partielle Prüfung mit praktischer beruflicher Aufgabe kann als Festhalten an modernen, zumindest noch teilweise etablierten Strukturen betrachtet werden. Durch Modernität geprägte Berufsbildungsstrukturen erweisen sich hier neuen, äußeren Einflüssen gegenüber als durchsetzungsfähig. Die flexiblen Charakteristika der NVQs können ihre postmodernisie-

rende Kraft nicht entfalten, wenn sie nicht „organisch“ mit modernen Strukturen „verwachsen“ sind.

## **4.2 Self-Evaluation(2001-2005)**

Das Leonardo-Projekt “Self-Evaluation – Transnational methods and models for the self-evaluation of non-formal personal competences”(vgl. BIAT) zielte auf die Konzeption von Beratungs- und Begleitungsansätzen für die Identifizierung und Dokumentation von NIL für Langzeitarbeitslose in beruflichen (Re-)Integrationskursen in sechs europäischen Ländern. Im Zentrum stand, die Teilnehmenden darin zu unterstützen, im Rahmen von angeleiteten Selbstevaluationsprozess ihre informell und nicht-formal erworbenen Fähigkeiten zu identifizieren und langfristig für die Re-Integration in den Arbeitsmarkt zu nutzen. Es war den Partnern anheimgegeben, Methodeninstrumentarien zu entwickeln, die individuell und oder gruppenorientiert anwendbar waren.

Grundsätzlich ist die Arbeitsmarktausrichtung der Guidance & Counselling-Kurse als ein modernes Merkmal zu betrachten. Der Trend der Institutionalisierung auch der Arbeitsplatzakquise und nicht nur der beruflichen Qualifizierung, der hier aufgegriffen wird, ist ein Beleg für ein Streben nach strukturierter Verbesserung und (Weiter-)Entwicklung der Arbeits- und Lebensverhältnisse. Die teilweise Öffnung der Guidance & Counselling-Prozesse in Richtung der Einbeziehung von nicht-formal und informell auch außerhalb der Erwerbsarbeit erworbenen Kompetenzen ist aber auch ein postmodernisierender Aspekt, insbesondere für diejenigen Länder mit starken Berufsbildungsstrukturen.

Die verschiedenen, von den europäischen Partnern entwickelten Methoden und Module wurden im Projekt miteinander verglichen und in ihren Übereinstimmungen und Gegensätzen vor dem Hintergrund unterschiedlicher kultureller und berufsbildungshistorischer Entwicklungen – vor allem nach der Klassifikation der Berufsbildungssysteme nach BJOERNAVOLD (2001) – begründet.

Im Folgenden wirdspeziell auf drei Länderbeiträge Bezug genommen. Der Beitrag des deutschen Partners besteht aus einem Guidance & Counselling-Modul für ValNIL, welches als Kurskonzept oder Kursbestandteil einer Maßnahme zur Arbeitsmarktintegration gewählt werden kann. Der entworfene Selbstevaluationszirkel besteht aus drei Schritten. Einer angeleiteten, in Kleingruppen oder Partnerarbeit durchgeführten handlungsorientierten Identifizierung von Interessen und Fähigkeiten in kurzen – an der HOLLANDschen Berufs- und Persönlichkeitstypentheorie ausgerichteten– Aktivitäten (1), einer anschließenden Selbst- und Fremdeinschätzung der Handlungskompetenz im Hinblick auf die durchgeführten Aktivitäten innerhalb der Gruppe der Teilnehmer (gegebenenfalls mit Unterstützung eines pädagogischen Kursleiters)(2) und einer individuellen –auf die Erkenntnisse von Schritt 1 und 2 eingehenden – individuellen Beratung und Begleitung durch den pädagogischen Kursleiter(3).

Die Orientierung an den sechs Berufs-und Persönlichkeitstypen von HOLLAND(vgl. WEINBRACH/SCREBALUS 1994), die im Grunde Berufsfelder grob gegen einander abgrenzen, ist ein Indiz für die starke Bedeutung des Berufsbildungssystems innerhalb des



„neo-korporatistisch“ dominierten Erwerbstätigkeitssystem (PETERSEN 2013). Durch den Ansatz HOLLANDs ist im deutschen Modul ein modernes strukturierendes Element zugrunde gelegt. Die den Hintergrund für die Wahl dieser Theorie bildende Idee, dass die Betroffenen sich in Kurzaktivitäten noch einmal mit allen Berufsfeldern und ihren individuellen Interessen in diesen auseinandersetzen sollten, weist jedoch bereits postmodernisierende Tendenzen auf. Die Idee des Nachdenkens über Arbeitstätigkeiten, die den eigenen Interessen, aber nicht unbedingt der eigenen Ausbildung oder den bisherigen Arbeitserfahrungen entsprechen, bedeutet eine Öffnung in Richtung von mehr Buntheit und Vielfalt.

Die im deutschen Partnerbeitrag stark im Zentrum stehende Arbeitsorientierung ist ein der Moderner zugehöriger Aspekt, der im Detail auch der damaligen und noch heute gültigen Regulierung des Beschäftigungs- und Wohlfahrtssystems und der dort vorherrschenden aktivierenden Arbeitsmarktpolitik zuzuordnen ist. Der Beitrag des dänischen Partners stellt individuelles – u.U. sogar selbstgeleitetes bzw. -gesteuertes – Guidance & Counselling für ValNIL ins Zentrum. Der Ansatz bezieht sich auf den Lebenszeit- und Lebensraum-Ansatz von SUPER (1994), der aufgrund seines umfassenden – umfangreiche pädagogische, psychologische und soziologische Theorie einbeziehenden – Torbogen-Modells sowohl strukturierende (und somit moderne) als auch öffnende (also postmodernisierende) Aspekte beinhaltet. Die Vielfalt der Wahrheiten, die SUPER zusammenführt und die nebeneinander ein Ganzes bilden, weist bereits bei SUPERs Ansatz auf postmoderne Tendenzen hin. Der diesen aufgreifende dänische Ansatz für Guidance & Counselling im Hinblick auf ValNIL betont daher in seinen Prozessen besonders die individuellen Aspekte von ValNIL. Insbesondere für gering qualifizierte Zielgruppen ist ein umfangreiches Guidance & Counselling vorgesehen. In diesen steht zunächst der Aspekt der Anerkennung in Form von sozialer Würdigung im Zentrum. Gleichzeitig basieren die dänischen Methoden aber auch auf BANDURAs (1977) Theorie der Selbstwirksamkeitserwartung. Die von den dänischen Partnern entwickelten sieben Aufgaben eignen sich sowohl zur angeleiteten Bearbeitung als auch zur individuellen Nutzung, jedoch sind hierfür umfangreiche Selbstreflexionserfahrungen wichtig. Die Aufgaben beziehen sich auf folgende aus ausgewählten Überschriften zu entnehmende Themen:

1) My life-story (life-span); 2) My present situation (life-space); 3) My conceptions about my future (outcome expectations); 4) How do I proceed? (possible career paths); 5) My professional and personal competencies (vocational identity); 6) My options and possible barriers; 7) My personal goals and plans. Während die Aufgaben 1 und 2 eher analysierend ausgelegt sind und es darum geht, die Erfahrungen und Lernprozesse der Vergangenheit und der aktuellen Situation im „modernen“ Sinne zu strukturieren, betonen die Aufgaben 3 und 4 auch eine Öffnung in Richtung Vielfalt und Buntheit. Besonders in Aufgabe 3 „My ideas about the future“ werden durch angeleitete Fragen wie „Where do I want to be in the future – if I had a magic stick and could choose whatever I wanted?; Where can I imagine being in 5-10 years (thinkable/possible futures)“ dazu motiviert, vielfältigere Zukunftspläne zumindest in Erwägung zuziehen. Im Vergleich zum deutschen Beitrag sind hier postmoderne Aspekte wie alternative, individuelle (Berufs-)Bildungswege stärker ins Zentrum gerückt. Berufe und Berufsfelder werden weniger stark betont.

Das Methodeninstrumentarium des portugiesischen Partners für Guidance & Counselling für ValNIL ist jenem des dänischen auf den ersten Blick nicht unähnlich. Es besteht aus vier Teilen, mit unterschiedlichen Arbeitsbögen. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass die Arbeitsbögen in strukturierten Kursen unter Anleitung genutzt und erstellt werden. Dies stellt einen für Portugal eher ungewöhnlichen Ansatz dar, da das Berufsbildungssystem noch schwach strukturiert und insbesondere in ländlichen Regionen wenig etabliert und ausgebaut ist bzw. war. Arbeitsmarktintegrationskurse sind eine über das Angebot von beruflichen Qualifizierungskursen hinausgehende moderne Strukturierung des Beschäftigungs- und Berufsbildungssystems. Vor diesem Hintergrund erklären sich auch die ungewöhnliche Wahl der Zielgruppe und die Zielsetzung des in der Erprobungsphase durchgeführten Kurses. Zwar eignet sich das Reflexions- und Planungsinstrumentarium nach den Erläuterungen des portugiesischen Partners für ein umfangreiches Spektrum von Zielgruppen, in der praktischen Konkretisierung wurden aber solche Kurse angeboten, die Frauen zur beruflichen Selbstständigkeit mit einem Kleinstunternehmen verhelfen sollten. Diese Ausrichtung kann damit erklärt werden, dass Portugal – wie schon erwähnt – sich in Bezug auf das Arbeits- und Beschäftigungssystem noch in einem nachholenden Modernisierungsprozess im Übergang von der Prämoderne zur Moderne befindet. Die Tatsache, dass systematisch aufgebaute Reintegrationskurse initiiert werden, kann als modernes Charakteristikum aufgefasst werden. Da nur schwache Berufsbildungsstrukturen zur Orientierung der Kurse zur Auswahl stehen, wird das Guidance & Counselling für ValNIL in Richtung Selbstständigkeit ausgerichtet. Hier verdeutlicht sich der Übergang von der Prämoderne zur Moderne. Die Tatsache, dass insbesondere Frauen dazu ermutigt werden, ist ein Indiz für Modernisierungsprozesse, da die Frauen in traditionellen Gesellschaften zwar erwerbstätig, aber eher nicht selbstständig sind. Dass die Frauen nach individueller Vorstellung jeweils ihren eigenen Plan machen können, repräsentiert aber auch schon postmoderne Aspekte.

#### **4.3 Interests & Desires (2005-2008)**

Im Rahmen des Grundtvig-Projekts „Interests & Desires“ wurden Kurse bzw. Kursbestandteile entwickelt, die in Integrationsmaßnahmen für Langzeitarbeitslose eingebunden werden sollten (vgl. BIAS 2013). Im Gegensatz zum Projekt „Self-Evaluation“ war die Zielsetzung dieser Kurse jedoch, dass die Betroffenen Ideen für alternative, persönlich sinnvolle, nicht-erwerbsbezogene Beschäftigungsmöglichkeiten – möglichst auch mit ehrenamtlich-bürgergesellschaftlicher Orientierung – entwickeln und deren Umsetzung planen. In diesen Kursen spielte wiederum die (Selbst-)Evaluation von nicht-formalem und informellem Lernen eine Rolle. Ziel war es aber, die Gesamtheit der biographischen Lernerfahrungen einzubeziehen und für die Entwicklung von Plänen zur Nutzung der nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen im Sinne der eigenen Interessen und Wünsche zu verarbeiten.

Die inhaltliche Zielsetzung dieses Projekts kann aufgrund der Abkehr von der unmittelbaren Arbeitsmarkt- und (Re-)Integrationsausrichtung als deutlich postmodernisiert charakterisiert werden. Dennoch bleiben moderne Elemente stark, denn es wird zwar die unmittelbare Integration der Betroffenen in den Arbeitsmarkt zurückgestellt, aber es wird dennoch angestrebt, die Betroffenen über Alternativen – eventuell ehrenamtlich-bürgergesellschaftliches Engage-

ment –zumindest in andere gesellschaftliche Strukturen zu integrieren. Die Ausrichtungen, die die unterschiedlichen europäischen Partner für ihre Ausgestaltung des Guidance & Counselling für ValNIL in Form von Kursen und Kursbestandteilen oder individuellen Reflexionsansätzen gaben, lassen sich im Kontext der Erwerbstätigkeitssysteme analysieren und erklären. Besonders deutlich wird dies, wenn die unterschiedlichen Zielgruppen betrachtet werden, die von den Partnern für dieses postmodernistische Experiment für Guidance & Counselling im Hinblick auf eine Validierung von NIL gewählt wurden, die an persönlichen Interessen und Wünschen und nicht an erwerbsbezogenen Perspektiven ausgerichtet ist. Wem bzw. welchen Zielgruppen ermöglicht das jeweilige Erwerbstätigkeitssystem – unter besonderer Berücksichtigung des Wohlfahrtssystems – ein solches Angebot? Für wen erachtet der jeweilige europäische Partner, der geprägt ist durch das in seinem Land spezifisch dominierte Erwerbstätigkeitssystem, ein solches Angebot als wichtig und realisierbar?

Der deutsche Partner wählte als Koordinator des Projekts zwei Zielgruppen für die Realisierung von Guidance & Counselling für ValNIL aus, zum einen Langzeitarbeitslose mit hohen gesundheitlichen oder psychischen Vermittlungshemmnissen auf dem Arbeitsmarkt sowie zum anderen arbeitslose, häufig alleinerziehende Mütter mit geringen oder fehlenden beruflichen Qualifikationen und relativ jungen, häufig noch nicht schulpflichtigen Kindern mit hohem Betreuungsbedarf. Insbesondere die zweite Zielgruppe zeigte hohes Interesse an ehrenamtlich-bürgergesellschaftlichem Engagement in sozialen Einrichtungen. Viele entdeckten auf Grund der Kursbestandteile für ValNIL Interessen und Wünsche, die sie mithilfe von Guidance & Counselling-Prozessen in Kooperation mit anderen Betroffenen umsetzen konnten. Dazu gehörten ergänzende Bastelangebote in Kindergärten oder Stände auf Flohmärkten zum Austausch von Kinder- und Erwachsenenbekleidung. Die Wahl dieser Zielgruppen kann als bedingt durch das neo-korporatistisch dominierte Erwerbstätigkeitssystem erklärt werden. Die in diesem – auch im Wohlfahrtssystem mitwirkende – starke Orientierung auf Arbeitsmarktintegration ermöglicht Guidance & Counselling für ValNIL mit einer nicht unmittelbaren Ausrichtung auf Arbeitsvermittlung eher nur für (vorübergehend) arbeitsmarktferne Gruppen. Ein postmodernisierendes Moment in der Entwicklung des Guidance & Counselling für ValNIL stellt jedoch die vom deutschen Partner stark vorangetriebene Entwicklung eines ICT-Tools für den individuellen, kontinuierlichen und vom Kurskontext und der Anleitung losgelösten Reflexionsprozess dar. Das ICT-Tool stärkt durch die Möglichkeit des mobilen Einsatzes und der Sicherung auf einem USB-Stick, über den der Betroffene selbst verfügt, die eigenverantwortliche Wahl der in das Guidance & Counselling eingebundenen Personen durch den sein NIL validierenden Betroffenen. Letzterer erlangt damit – entsprechend den Common European Principles for the validation of NIL – mehr Autonomie und Besitzrechte („ownership“) an seinen non-formal und informell erworbenen Fähigkeiten.

Der dänische Partner konzentrierte sich mit seinen Guidance & Counselling-Angeboten auf eine sehr spezifische Zielgruppe, jene der Rehabilitanden, die zuvor vorrangig psychisch-mental erkrankt waren und sich im Übergang von der stationären zur ambulanten Behandlung befanden. Ähnlich wie der deutsche Partner wählte man hier eine tendenziell sehr arbeitsmarktferne Gruppe, jedoch nicht unbedingt Geringqualifizierte.

Es zeigt sich, dass eine Umsetzung in der ursprünglichen Ausrichtung auf die Zielgruppe Langzeitarbeitslose auch in Erwerbstätigkeitssystemen mit strukturierten, relativ gut absichernden Wohlfahrtssystemen nur schwer möglich ist, da der „moderne“ Arbeitsmarktbezug noch sehr dominant ist .

#### **4.4 Erfahrungshorizonte (2011 – 2013)**

Im regionalen Projekt Erfahrungshorizonte (HEIDEGGER et al. 2013) lassen sich zumindest im Hintergrund schon europäische Einflüsse – nämlich solche aus dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) – und auch aus dem DQR identifizieren. Das Projekt richtet sich an eher geringqualifizierte Langzeitarbeitslose und soll diese bei der Re-Integration in den Arbeitsmarkt unterstützen. Im Rahmen dieses Projekts, welches durch das biat der Universität Flensburg wissenschaftlich begleitet wird, zeigen sich bereits Entwicklungen im Rahmen der Guidance & Counselling-Ansätze für ValNIL, die im Gegensatz zu anderswo verwirklichten Konzepten stärker die Anerkennung von individuellen Berufsbildungswegen ins Zentrum rücken als berufliche (Nach-)Qualifizierungen in strukturierten Kursen, die dem Erwerb von Teilqualifikationen dienen, welche direkt auf dem regionalen Arbeitsmarkt verwertbar sein sollen. Damit wird auch die angeleitete Selbstevaluation von nicht-formal und informell erworbenen Lernerfolgen (Lernprozessen und -ergebnissen) in eher individuelle Realisierungsformate transferiert, wie sie im Rahmen von Case-Management-Prozessen angewandt werden. Anhand der im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung durchgeführten Fallbesprechungen zur kommunikativen Validierung der Lernerfolge der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind der individuell erzielte Lernerfolg und vor allem auch der Entwicklungsfortschritt zentral. Sie sind Mittelpunkt des jeweils individuell gestalteten Teilnahmezertifikats mit Beurteilung gemäß einer Niveaustufe, die sich an die in EQF und DQR formulierten Niveaustufen anlehnen. Die Einschätzung der Teilnehmenden durch den pädagogischen Begleiter auf dem Abschlusszertifikat richtet einen deutlichen Fokus auf Aspekte, die der zweiten Säule des DQR, also dem Bereich personale Kompetenzen – soziale Kompetenzen und Selbständigkeit – zuzuordnen sind. Diese Vorgehensweise kann gegen Wiedereingliederungsmaßnahmen kontrastiert werden, die sich noch nicht von der Tradition eines strikten Bezugs auf die Arbeitsmarktlage distanzieren haben und die die Wiedereingliederung durch eine Anpassung der Betroffenen an die Anforderungen der zur Verfügung stehenden Arbeitsplätze anstreben. Da die Charakteristik der freien Arbeitsplätze von der jeweiligen regionalen Wirtschaftsentwicklung abhängt, muss sie als von Seiten der Wiedereingliederungsinstitutionen nicht veränderbar angesehen werden. Deshalb wäre eine derartige Anpassung der Betroffenen ein Ausdruck „moderner“ Strukturierung des Competence-Gap-Problems, die ein Moment der Starrheit enthält. Demgegenüber kann – wie erwähnt – die Förderung der individuellen Optionen zunächst relativ unabhängig von gerade offenen Stellenangeboten als Ausdruck der individuellen Flexibilisierung angesehen werden, wie sie mit Postmodernisierungsprozessen in Verbindung gebracht wird.

## 5 Chancen und Risiken der Einführung von ValNIL in Deutschland

Vor dem Hintergrund des hier nur sehr kurz angerissenen Zusammenhangs von ValNIL und „Erwerbstätigkeitssystemen“ (PETERSEN 2013) soll nun der Frage nachgegangen werden, welche Chancen und Risiken mit einer verstärkten Einführung von ValNIL in Deutschland verbunden sind. Wie eingangs angesprochen, werden die zu erwartenden Veränderungen der Arbeit der Zukunft es in wachsendem Maße notwendig machen, dass insbesondere auch Erwachsene weiter lernen und ihre Kompetenzen regelmäßig „updaten“. Die herkömmliche Weiterbildung ist für solch eine dynamische Entwicklung als einziger Ansatz zu wenig flexibel. Deshalb ist eine Zunahme der Bedeutung informellen Lernens zu erwarten, die die Notwendigkeit neuer Anerkennungsmuster nach sich zieht. Konkret bedeutet dies, dass sich Berufstätige – oft ohne strukturierte Anleitung – in neue Arbeitsfelder einarbeiten und dabei informelle Lernerfolge auf der praktischen und direkt mit der Praxis verbundenen theoretischen Ebene in Form von umfangreichen Kompetenzen vorweisen können. Hierbei spielt die Idee eines „in der postmodernen Welt rehabilitierten Apprenticeships“ (NIELSEN/ TANGGAARD PEDERSEN 2011) – als wichtigste Form des lebenslangen Lernens – eine Rolle, weil es keine durch Lehrplan strukturierte Anleitung bedeutet, wohl aber eine solche, die auf vertrauensvollen Beziehungen gründet und insofern im Gegensatz zu einer völlig freien oder auch beliebigen Weiterbildung die Anforderungen erfüllt, dass freiere Formen/Aktivitäten mit absichernden Strukturen verwachsen sein müssen. Gemäß der Theorie der Postmodernisierung treten hier wieder prämoderne Traditionen hervor, im Sinne der Wurzeln des Apprenticeship im Mittelalter. Dieses dient aber jetzt dem Aufbrechen „moderner“ Strukturen in herkömmlichen Weiterbildungskursen. Für diese informellen Lernerfolge wird ValNIL wichtig, da der Validierungsprozess sowohl dem Betroffenen – also dem Arbeitnehmer – als auch dem Arbeitgeber ermöglicht, mehr Sicherheit über diese Fähigkeiten zu gewinnen. Diese Validierungsprozesse werden in der Regel zunächst eine weiche Form annehmen und soziale Würdigung betonen; langfristig sollten aber möglichst auch solche Validierungsverfahren eingeführt werden, die zu rechtlicher Anerkennung führen können.

Mit der Einführung solcher Validierungsmöglichkeiten, -verfahren und -instrumente sind zunächst einmal Chancen verbunden, nämlich die Ermöglichung bunter Berufs(bildungs)-biographien. Die Postmodernisierung der Berufsbildung, die Potenziale und Freiheiten für viele Erwerbstätige und vor allem auch für junge Menschen an der Schwelle in das Arbeits- und Beschäftigungssystem bietet, besteht somit darin, dass alternative Nebenwege für das nachträgliche Zusammenfügen zu kohärenten beruflichen Fähigkeitsprofilen geschaffen werden, die dann tendenziell auch eine Äquivalenz zu formalen Vollabschlüssen ermöglichen können. Hier ist insbesondere an Bachelor-Abschlüsse zu denken, also an die Schaffung von Möglichkeiten für neue Qualifikationsbündel, die aus Lernerfolgen an unterschiedlichsten Lernorten zusammengesetzt werden können.

Nachdem die langfristigen postmodernisierenden Entwicklungsmöglichkeiten durch ValNIL-Laufgezeigt wurden, sollen auch Chancen benannt werden, die ValNIL in Deutschland in der nahen Zukunft bieten kann. Insbesondere stellt ValNIL für Menschen ohne abgeschlossene – einschlägige – Berufsausbildung eine große Chance dar, die bereits durch die aktuelle Ar-

beitsmarkt- und Nachqualifizierungspolitik aufgegriffen wird. Im Rahmen des BMBF-Programms „Perspektive Berufsabschluss“ (2008-2012) ist der nachträgliche Erwerb eines beruflichen Vollabschlusses über eine begleitete und fachlich-theoretisch vorbereitete Externprüfung für ein breiteres Spektrum an Zielgruppen erprobt worden, und er soll jetzt zunehmend als ein Weg zur Nachqualifizierung von Arbeitskräften ohne berufliche Vollqualifikation über die Bundesagentur für Arbeit eingeführt werden (ZEIT 2013). Diese Strategie ist maßgeblich auch durch den im Zusammenhang mit dem demographischen Wandel befürchteten Fachkräftemangel verstärkt, der bereits real zu werden beginnt. Ein Modell für die Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen von Fachkräften, die nachhaltig in ein anderes berufliches Tätigkeitsfeld – hier in der Elektro- und Metallindustrie – gewechselt sind, bietet das Projekt „AiKo – Anerkennung informell erworbener Kompetenzen“ (AGENTUR Q 2013). Es richtet sich insbesondere an Menschen, die nach einem beruflichen Vollabschluss in einem anderen Berufsfeld nachhaltig in der Elektro- und Metallindustrie in Baden-Württemberg tätig sind. Ihre über Jahre erworbenen informellen Lernerfolge sollen bessere Anerkennung erfahren. Zunächst nur aufgrund von sozialer Würdigung, langfristig aber wohl wirkungsvoller mit rechtlicher Anerkennung. Auf diese Weise sollen insbesondere Betriebswechsel erleichtert werden.

Trotz der aufgezeigten Chancen und Potentiale, die die Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen bietet, dürfen die Risiken, die mit der Einführung verbunden sind, nicht unberücksichtigt bleiben. Die Risiken, die vor allem in der tendenziellen Abwertung bzw. Bedeutungsreduzierung der der Modernität verpflichteten Berufsbildungsstrukturen mit ihren Lehr-Lernprozessen und ihren Abschlüssen und deren Wertigkeit im Arbeits- und Beschäftigungssystem liegen, lassen sich für den Einzelnen durch eine klare Strukturierung absichern, wie sie in Form der Kombination von ValFoL und ValNIL vorgeschlagen wurde. Auf der strukturellen Ebene bedeutet die rechtliche Anerkennung von NIL mittelfristig jedoch eine Umverteilung von beruflichen Chancen. Zunächst ergeben sich überwiegend Vorteile für Menschen mit nicht akkreditierten Erfahrungen und ohne formalen Abschluss – also überwiegend für Geringqualifizierte. Längerfristig führt die Einführung von ValNIL aber zum Absenken der Bedeutung von Abschlüssen der beruflichen Erstausbildung. Für regulär Ausgebildete entstehen Nachteile, weil sie in Konkurrenz zu ersteren stehen. Ihre beruflichen Chancen sinken relativ. Eine gravierende Folge könnte auch die grundsätzliche Entwertung des dualen Systems sein, was wiederum Folgen für Tarifentlohnung haben würde.

## **6 Resümee**

Wenn sich postmodernisierende Tendenzen in den modernen Berufsbildungsstrukturen insbesondere in Deutschland verstärken, so muss das Element des Guidance & Counselling deutlich verstärkt und ausgebaut werden, um die Unsicherheit auszubalancieren, die damit für den Berufs(bildungs)weg des Einzelnen entsteht. Guidance & Counselling dient vor allem zur Absicherung der Kohärenz der verschiedenen formalen, nicht-formalen und informellen Lernerfolge, denn unter postmodernisierendem Einfluss wechseln sich berufliche und allgemeine/akademische Bildung für mehr Menschen ab, Berufsbildungswege überkreuzen sich

gegebenenfalls mehrfach; dies macht insbesondere Beratung an den Scheidepunkten notwendig. Grundsätzlich ist dazu eine kontinuierliche Berufsorientierung (auch für Erwachsene) im Sinne des Lebenszeit-Lebensraum-Ansatzes (SUPER 1994) erforderlich, was praktisch bedeutet, dass insbesondere das Beratungsnetzwerk stark zu erweitern ist.

Dennoch sind die existierenden modernden Berufsbildungsstrukturen nicht aufzugeben, und einer deutlichen Schwächung sollte entgegen gewirkt werden. Insbesondere das System der Erstausbildung – zusammengesetzt überwiegend aus dem dualen System und quantitativ zunehmender Schulberufsausbildung – sollte dominant bleiben, auch wenn unmittelbar berufsbildende Bachelor-Abschlüsse wachsende Bedeutung gewinnen dürften. Es gilt, auf der Grundlage von modernen Berufsbildungsstrukturen flexible Kombinationen von Weiterbildung möglich werden zu lassen, die Validierung von non-formalem und informellem Lernen (ValNIL) und Validierung von formalem Lernen (ValFoL) miteinander verbinden und zu Zertifikaten sowie tendenziell auch (beruflichen) Vollabschlüssen geführt werden können, um mehr individuelle „bunte“ Berufsbildungswege zu zulassen und gleichzeitig abzusichern

## LITERATUR

AGENTUR Q (2013): Projekt AiKo – Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Online: <http://www.agenturq.de/projekte/aiko.html> (28-06-2013).

BANDURA, A (1977): Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. In: Psychological Review, 84, H. 2, 191-215.

BERUFSBILDUNGSINSTITUT ARBEIT UND TECHNIK (BIAT): Online: [http://www.biat.uni-flensburg.de/beat/index\\_projekte.htm](http://www.biat.uni-flensburg.de/beat/index_projekte.htm) (10-03-2013).

BJOERNAVOLD, J. (2001): Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung von nicht formal erworbenen Kompetenzen in Europa. Luxemburg.

BJOERNAVOLD, J. (2007): Is validation of non-formal and informal learning possible? European Perspectives and Solutions. Paper for Intervention. Online: [www.min-edu.pt/np3content/?newsId=1397&fileName=1\\_jens\\_bjoernavold.pdf](http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=1397&fileName=1_jens_bjoernavold.pdf) (14-05-2012).

BJOERNAVOLD, J. (2008): Valuing Learning: European Experiences in validating non-formal and informal learning. Concluding Points. Online: [http://www.competences.info/ibak/root/img/pool/docs/open/bjornavold\\_lisboa\\_2008.pdf](http://www.competences.info/ibak/root/img/pool/docs/open/bjornavold_lisboa_2008.pdf) (15-01-2012).

BLANKERTZ, H. (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar.

BMBF (2008): Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung (NQ). Online: <http://www.perspektive-berufsabschluss.de/de/105.php> (29-06-2013).

BOHLINGER, S./ MÜNCHHAUSEN, G. (Hrsg.) (2011): Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning. Bielefeld.

BOURDIEU, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.

BOURDIEU, P. (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur. Hamburg.

BOURDIEU, P. et al.(2005): Das Elend der Welt. Konstanz.

CEDEFOP (Hrsg.) (2009): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg. Online: [www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4054\\_de.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4054_de.pdf)(06-01-2013).

COLARDYN, D./ BJOERNAVOLD, J. (2004): Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: Policy and Practices in EU-Member States. In: European Journal of Education, 39, H. 1, 69-89.

COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION (2004): Draft Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States Meeting within the Council on Common European Principles for the Identification and Validation of Non-formal and Informal Learning. Brüssel. Online: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/validation2004\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/validation2004_en.pdf)(14-01-2011).

DEHNBOSTEL, P./ NESS, H./ OVERWIEN, B. (2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Frankfurt.

DEHNBOSTEL, P./ SEIDEL, S./ STAMM-RIEMER, I. (2010): Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise. Bonn, Hannover.

DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG (DIE) (2006): Profilpass. Bielefeld.

DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (DJI) (2000): Kompetenzbilanz. München.

EU-KOMMISSION (2002): The CopenhagenDeclaration. Online: [http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf)(29-06-2013).

EU-KOMMISSION (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR). Online: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf\\_de.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_de.htm) (29-06-2013).

EU-KOMMISSION (2012): Vorschlag für eine Empfehlung des Rates zur Validierung der Ergebnisse nichtformalen und informellen Lernens. Online: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/informal/proposal2012\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/informal/proposal2012_de.pdf) (26-01-2013).

GUTSCHOW, K./ SEIDEL, S. (2010): Kann der Deutsche Qualifikationsrahmen zur Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens beitragen?.In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 39, H. 5, 45-50.

HEIDEGGER, G. (2004): Suggestions for Improving the Framework Conditions for Re-Enter Initiatives. European Policy Recommendations. In: EVANS, K/ NIEMEYER, B.: Reconnection: Countering social Exclusion through situated learning. Dordrecht, 159-186.



HEIDEGGER, G./ PETERSEN, W. (2006): External examination or ways for accreditation of non-formal learning in a strongly structured VET-system. In: NUOV (2006): European Principles for the accreditation of non-formal and informal learning: Guidelines, examples of good practice and recognition procedures. Prag, 27-34.

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, 375-392.

HEIDEGGER, G./ PETERSEN, W.;u.a. (2013):Schlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung für das Projekt ErfahrungSHorizonte, Projektphase 2011-2012. Unveröffentlichtes Manuskript. Flensburg.

HONNETH, A. (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.

KANT, I. (1788): Kritik der praktischen Vernunft. Online: <http://gutenberg.spiegel.de/autor/310>(10-02-2013).

KRUSE, W. (1986): Von der Notwendigkeit des Arbeitsprozeß-Wissens. In: SCHWEITZER, J.(Hrsg.): Bildung für eine menschliche Zukunft. München, 188-193.

NIELSEN, K./ TANGGAARD PEDERSEN, L. (2011): Apprenticeship rehabilitated in a postmodern world? In: Journal of Vocational Education and Training, 63, H. 4,563-573.

PETERSEN, W./ HEIDEGGER, G. (2010): Stärkung des Subjekts durch Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Online, Ausgabe 18. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe18/petersen\\_heidegger\\_bwpat18.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe18/petersen_heidegger_bwpat18.pdf)(14-05-2012).

PETERSEN, W. (2013): Prinzipien der Regulierung des Feldes der Berufsbildung – ein Ansatz zum internationalen Vergleich von „ValNIL“. Zur Veröffentlichung in: Verhandlungen der Tagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE. Paderborn.

QCA (QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY) (2010): An introduction to the Qualifications and Credit Framework. Online: [http://www.qcda.gov.uk/docs/QCF\\_introduction.pdf](http://www.qcda.gov.uk/docs/QCF_introduction.pdf) (14-01-2013).

SUPER, D. E.(1994): Der Lebenszeit-Lebensraumansatz der Laufbahnentwicklung. In: BROWN, D./ BROOKS, L. (Hrsg.): Karriere-Entwicklung. Stuttgart, 211-280.

THE NATIONAL INSTITUTE OF TECHNICAL AND VOCATIONAL EDUCATION: Epanil. Online: <http://www.epanil.cz/aindex.html>(20-12-2012).

WEINBRACH, S./SCREBALUS, D. J. (1994): Die Berufswahltheorie von Holland. In: BROWN, D./ BROOKS, L. (Hrsg.): Karriere-Entwicklung. Stuttgart, 43-74.

ZEIT (2013): BA will Langzeitarbeitslosen Ausbildung anbieten. Online: <http://www.zeit.de/wirtschaft/2012-12/bundesagentur-langzeitarbeitslose-programm>(15-2-2013).

## Zitieren dieses Beitrags

---

PETERSEN, W. (2013): Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen – Impulse zur Weiterentwicklung der Modernität der beruflichen Bildung in Europa. In: *bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 04*, hrsg. v. PETERSEN, W./ HEIDEGGER, G., 1-18.

Online: [http://www.bwpat.de/ht2013/ws04/petersen\\_ws04-ht2013.pdf](http://www.bwpat.de/ht2013/ws04/petersen_ws04-ht2013.pdf)

## Die Autorin

---



### **Dr. WIEBKE PETERSEN**

Institut für Berufspädagogik  
Karlsruher Institut für Technologie

Hertzstr. 16, 76187 Karlsruhe

E-mail: [wiebkepetersen@uni-flensburg.de](mailto:wiebkepetersen@uni-flensburg.de)

Homepage: [www.kit.edu](http://www.kit.edu)