

Reflexionen im Anschluss an eine
»Pädagogik der Anerkennung«

ANERKENNUNG ALS GRUND- LAGE DER VALIDIERUNG

Ortfried Schäffter / Hildegard Schicke

Validierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen kann helfen, diese bildungs- und berufsbiografisch erkennbar und nutzbar zu machen. Formale Validierungsverfahren bergen jedoch die Gefahr, exkludierend zu wirken, wenn bestimmte lebensweltliche Kontexte nicht als Lernkontexte begriffen werden. Ein Rückgriff auf den Anerkennungsdiskurs kann dazu beitragen, Validierungsverfahren für solche Diskriminierungen zu sensibilisieren und die Bedeutung von Lernen im Lebenszusammenhang hervorzuheben, so die Autorin und der Autor.

Validierung ist ein Projekt europäischer Bildungspolitik. Die Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) legte den Mitgliedsstaaten nahe, einen nationalen Qualifikationsrahmen zu erarbeiten. Er sollte an den europäischen Qualifikationsrahmen gekoppelt sein, bei dem für die Definition und die Beschreibung von Qualifikationen ein Ansatz verwendet wird, der auf Lernergebnissen beruht und mit dem die Validierung der gesamten Spannweite des Lernens gefördert wird (DQR, 2011). Damit setzt der EQR die Idee des lebenslangen und lebensweiten Lernens in einem europäischen Bildungsraum um. Die Orientierung an Lernergebnissen (Kompetenzen) ebnete nicht nur den Weg für die wechselseitige Anerkennung der Qualifikationen nationaler Bildungssysteme; darüber hinaus wurden damit auch Voraussetzungen geschaffen, die Ergebnisse des formalen schulischen, beruflichen und hochschulischen Lernens sowie des nicht-formalen und informellen Lernens als gleichwertig zu betrachten, zu erfassen und darzustellen.

Die Stakeholder des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) sprechen deshalb von einem Paradigmenwechsel. Doch dieser wurde nur halber-

zig vollzogen, denn die Chance, von Anfang an die differenten Formen des lebenslangen und lebensweiten Lernens in die Entwicklung des DQR einzubeziehen, wurde nicht genutzt. Auch bei der Entwicklung einer nationalen Strategie zur Validierung scheinen gegenwärtig die bewahrenden Kräfte das Tempo zu bestimmen. Punktuell gibt es bereits im System formaler Bildung und unter Beachtung der dort geltenden Standards einzelne Regelungen zur Validierung oder Anrechnung von Kompetenzen (z. B. Externenprüfung). Die Einführung eines verbindlichen Rahmens für ein mehrstufiges Validierungsverfahren, wie dies in den europäischen Leitlinien vorgeschlagen wird (Cedefop, 2009), würde zu einem umfassenden Wandel der Lern-, Anrechnungs- und Anerkennungskultur führen (Dehnbostel, Seidel & Stamm-Riemer, 2010, S. 48; Dehnbostel, 2014). Was spricht für einen solchen Wandel? In der Transformationsgesellschaft (Schäffter, 2001) ist die Validierung von Kompetenzen ein funktionales Erfordernis zur Unterstützung der berufsbiografischen Gestaltung diskontinuierlicher bzw. transitorischer Erwerbsbiografien. Frauenverbände und engagierte Aktivistinnen in der Schweiz haben die ersten Verfahren der Bilanzierung von Kom-

petenzen im Sinne des Empowerments entwickelt und erfolgreich eingeführt. Gewerkschaften begründen den Nutzen der Validierung für die Sicherung der beruflichen Laufbahn damit, dass sich die berufliche Handlungskompetenz wesentlich arbeitsintegriert und berufsbegleitend weiterentwickelt. Heute diskutieren wir die Validierung von Kompetenzen aus der Perspektive geflüchteter Menschen und ihrer Integration in Bildung und Erwerbstätigkeit. Validierung fällt in die Zuständigkeit der Erwachsenen- und Weiterbildung für das lebenslange Lernen. Mit welcher Definition der gesellschaftlichen Problematik und mit welchem pädagogischen Aufgabenverständnis sollte sich Erwachsenenbildung für dieses Erfordernis zuständig erklären? Der Anerkennungstheoretische Diskurs bietet dazu wichtige Anregungen.

Eckpunkte einer Pädagogik der Anerkennung

Auch wenn es ein umgangssprachliches Begriffsverständnis nahelegen könnte, bezieht sich die philosophische Kategorie eines Anerkennungsverhältnisses nicht allein auf die zwischenmenschliche Wertschätzung im Sinne einer ethischen Grundhaltung. Vielmehr bezeichnet der Leitbegriff weit grundlegender das konstitutive Wechselverhältnis zwischen Subjektivität und Sozialität (Scherr, 2007; Lacan, 2015). Die Theorie der Anerkennung beruht somit auf einem »relationslogischen« Paradigma (Schäffter, 2014a). Dies hat schließlich, wie auch Hafenecker u. a. hervorheben, erhebliche Konsequenzen für eine »Pädagogik der Anerkennung«: »Der Begriff der Anerkennung steht insofern nicht für ein weiteres Themenfeld der ohnehin zahlreichen und vielfältigen pädagogischen [sic!] Diskurse, sondern für eine zentrale Dimension pädagogischer Theorie und Praxis. In der Anerkennung ihrer Adressaten als Subjekte ihrer Lebenspraxis konstituiert sich eine modern-reflexive Pädagogik. Sie ist dem grundlegenden Ziel verpflichtet,

Individuen in der Entwicklung selbstbestimmter und rational begründeter Entscheidungs-, Handlungs- und Urteilsfähigkeit zu unterstützen. Dies setzt die Anerkennung der Fähigkeit jedes Einzelnen als ein Individuum voraus, das prinzipiell über entsprechende Fähigkeiten verfügt, deren Entfaltung mit den Mitteln der Pädagogik gefördert und unterstützt werden kann« (Hafeneger, Henkenborg & Scherr, 2007, S. 8–9). Eine Ausdeutung des Begriffs der Anerkennung (Nothdurft, 2007) umfasst in Hinblick auf das eingangs formulierte Problem einer adäquaten Validierung von unterschiedlichen Formen lebensbegleitenden Lernens mehrere Bedeutungshorizonte, die in ihren Teildiskursen jeweils eigene Argumentationsfiguren ausgebildet haben. Zu bedenken ist hierbei, dass sich Anerkennungsdiskurse auf ein relationales Bedingungsgefüge zwischen Struktur, Andersheit und Subjektkonstitution beziehen und hierzu auf paradigmatisch differente Referenztheorien zurückgreifen (Lacan, 2015).

Deutungsansätze von Anerkennung

Es bietet sich an, diese *Deutungsansätze von Anerkennung* zukünftig für eine reflexive Validierung von differnten Modi lebensbegleitender Bildung fruchtbar zu machen (Schäffter, 2009). Rezipiert man den anerkennungstheoretischen Diskurs unter dem Aspekt einer pädagogischen Professionalitätseentwicklung, die sich nicht allein auf die gesellschaftliche *Reproduktionsfunktion* von Bildung in Kindergarten, Schule und Ausbildung beschränkt, sondern auch die lebensbegleitende *Reflexionsfunktion* im Erwachsenenalter konzeptionell zu berücksichtigen vermag (Schäffter, 2001), so erhalten drei Ansätze einen für die Pädagogik je besonderen Stellenwert:

Honneth (1992) unterscheidet zwischen drei Typen der Anerkennung mit jeweils unterschiedlichen Formen der praktischen Selbstbeziehung, vor allem aber mit der

Bestimmung von *Formen der Missachtung*. Dieser sozialtheoretische Zugang ermöglicht eine anerkennungstheoretische Heuristik, mit der sich pädagogisches Handeln gesellschaftspolitisch verorten und funktional einordnen lässt. Insbesondere gilt dies für Honneths konflikttheoretischen Ansatz. Ihm zufolge wird wechselseitige Anerkennung zwar auf einer sozialtheoretischen Ebene konstitutiv vorausgesetzt, muss auf einer empirischen Ebene sozialer Wirklichkeit jedoch in gesellschaftspolitischer Interaktion von den Akteursgruppen noch machtvoll durchgesetzt werden. Hierdurch bilden die drei Typen der Anerkennung, nämlich »Liebe, Recht und Solidarität«, bei Honneth keineswegs den empirischen Ausgangspunkt. Vielmehr erhalten bei ihm die Typen der *Missachtung* (Misshandlung/Vergewaltigung; Entrechtung/Ausschließung und Entwürdigung/Beleidigung) eine theoretische Schlüsselstellung. Sie bilden den Ursprung, aus dem heraus die dynamische Bewegung eines gesellschaftlichen »Kampfes um Anerkennung« hervorbricht. Im Vordergrund von Honneths dialektischem Theorieansatz steht somit die leidvolle Erfahrung von Missachtung und Demütigung als einer gesellschaftlichen Wirklichkeit, während die Erfahrungsweisen gesellschaftlicher Anerkennung als kontrafaktische Zielbestimmungen einer Entwicklung beschrieben werden, die in ihrem »Noch-Nicht« weiterhin als Aufgabe ansteht. Hierin besteht folglich der *pädagogische Kern* von Honneths »Kampf um Anerkennung«. Anerkennung wird nicht in moralischem Gestus gegenüber »der Gesellschaft« eingeklagt, sondern von den Akteursgruppen durch Selbstermächtigung gegenüber allen anderen erkämpft. Da Anerkennung als Ausdruck von Selbstachtung erworben wird, kann sie keinesfalls durch eine übergeordnete Instanz großmütig oder tolerant »gewährt« werden. In einem derartigen Denken zeigt sich vielmehr die Fehlorientierung einer staatlich verordneten »Inklusion« diskriminierter Zielgruppen in der paternalistischen Gestalt einer »exkludierenden Inklusion« (vgl. Schäffter, 2012b; 2013).

Aus der *Position von Voswinkel* (2001) lassen sich pädagogische Handlungsfelder unter einer anerkennungstheoretischen Perspektive unter dem Gesichtspunkt einer je dominanten »Anerkennungsordnung« beurteilen und unter dem Aspekt ihrer Funktion als »Anerkennungsarena« und einer in ihr praktizierten »Anerkennungsfiguration« empirisch untersuchen. Der Begriff »Anerkennungsarena« bezeichnet dabei »die spezifischen sozialen Gelegenheiten, in denen – kultur-, milieu- oder gruppenspezifisch – Anerkennung erstrebt bzw. gezollt wird« (Nothdurft, 2007, S. 118). »Anerkennungsordnung« bezieht sich auf das je spezifische »System von Standards, Kriterien und Gesichtspunkten [...], aus dem heraus Anerkennung für kommunikative Leistungen gezollt wird« (ebd.). »In der Anerkennungsordnung ist geregelt, wer (Autorität) für was (performative Leistung) in welcher Weise (Anerkennungsmodi) Anerkennung gewinnt bzw. gewährt« (ebd.). *Anerkennungsfiguration* schließlich bezeichnet ein Netz gefestigter Anerkennungsbeziehungen, »sobald es sich als eine relativ stabile Struktur konsolidiert hat« (Voswinkel, 2001, S. 61). Mit einer *sozialen Figuration* wird in Anschluss an Elias (1981, S. 12) das Beziehungsgeflecht von Akteuren erfasst, »die kraft ihrer elementaren Ausgerichtetheit aufeinander und ihrer Abhängigkeit voneinander auf die verschiedenste Weise aneinander gebunden sind«. Diese Konzeption ist anschlussfähig an die Theorie sozialer Netzwerke, mit der Anerkennungsbeziehungen unter dem Aspekt von Autorität, Macht und Einfluss untersucht werden können (Voswinkel, 2001). Für eine Validierung differenter Lernwelten erscheint auch das Konzept einer institutionellen Demütigung von Margalit (1997) von hoher Relevanz. Er unterscheidet zwischen drei Formen institutioneller Entwertung: 1. *Beraubung von Selbstkontrolle durch institutionelle Übergriffigkeit*: »Demütigende Gesten legen es fast immer darauf an, dem Opfer zu zeigen, dass es sein Schicksal nicht mehr in der Hand hat

und der Gunst bzw. der Brutalität seiner Peiniger wehrlos ausgeliefert ist« (Margalit, 1997, S. 144). 2. *Behandlung als »Nicht-Mensch«* wie z.B. als Tier, Mensch zweiter Klasse, Untermensch, Nummer, Kind, Unmündiger, Untersuchungsobjekt, Repräsentant einer Klassifizierung von Krankheit, Ethnie, Klientel, Bedarfslage, Zielgruppe etc. 3. *Zurückweisung der identitätsrelevanten Gruppe*: Da die Selbstachtung eines Menschen von der Zugehörigkeit zu einer für ihn relevanten Gruppe abhängen kann, stellt ihre Nichtbeachtung auch für den Einzelnen eine Demütigung dar.

Fassen wir in einem ersten Zwischenergebnis sechs wichtige Aspekte zusammen, an denen die pädagogische Relevanz des Anerkennungstheoretischen Diskurses für eine lernförderliche Gestaltung von Verfahren der Validierung deutlich wird und hierfür wichtige Kriterien bereitstellt: *Erstens* sensibilisiert der Anerkennungstheoretische Ansatz Validierungsverfahren für implizite Formen gesellschaftlicher Missachtung und der institutionellen Entwertung lebensweltintegrierter Lernkontexte, die bei der Bestimmung der zu validierenden Lernwelten und deren »Zielgruppen« beachtet werden sollten. Er verfügt *zweitens* über normative Begründungen für einen subjektwissenschaftlichen Zugang, wenn man sich für eine intermittierende »Validierung im Lebenszusammenhang« aus einer reflektierten Akteursperspektive entscheidet. *Drittens* bietet er mit den Anerkennungsmodi Liebe – Recht – Solidarität dialogische Gestaltungskriterien, die in lernförmig angelegten Validierungsverfahren methodische Berücksichtigung finden können. Der Anerkennungstheoretische Ansatz begründet *viertens* über die Korrelation von sozialer Anerkennung und personaler Selbstachtung das Erfordernis einer »wertschätzenden Erkundung« (»appreciative inquiry«) in der sozialräumlichen Umwelt von Bildungsadressaten im Sinne differenter »Lernwelten«. *Fünftens* richtet er die Aufmerksamkeit auf die bildungsbiografische Entwicklungs-

dynamik einer »transitorischen Identität« (Renn & Straub, 2002) und damit auf den Strukturwandel bei möglichen Bildungsadressaten und deren sozialen Milieus im Zuge »transformativen Lernens« (Gremmler-Fuhr 2006). Und schließlich bietet er *sechstens* der Weiterbildung den Impuls, Validierung in Gestalt eines intermediär angelegten Bildungsformats als »Anerkennungsarena« zwischen unterschiedlichen Gruppen und Bildungsmilieus zu nutzen. Im Sinne gesellschaftlicher Inklusion stellt sich die Aufgabe, in bildungsbiografischen Angeboten lernhaltige und lernförderliche »Anerkennungsordnungen« mit ihren entsprechenden »Anerkennungsfigurationen« zu konzipieren und praktisch zu realisieren.

Alltagsgebundenes Lernen: eine »Lernwelt« eigenen Rechts

Obwohl in der gesamten Lebensspanne »Lernen« im Sinne einer »bedeutungsbildenden Umweltaneignung« und, verbunden mit ihr, der Erwerb und die Entwicklung von Kompetenzen überwiegend *außerhalb* »funktional didaktisierter Lernarrangements« stattfinden (Schäffter, 2001), wird in der europäischen Bildungspolitik und vor allem in der Weiterbildungsstatistik den *angebotsförmigen Kontexten einer Bildungsveranstaltung* weiterhin der Status einer Normalform unterstellt. »Bildungsferne« Gruppen definieren sich demzufolge an der geringen Häufigkeit nachweisbarer Anmeldungen und Besuche von Bildungsveranstaltungen, nicht aber an ihren je besonderen lernförmigen Kontakten in Form bedeutungsgenerierender Umweltaneignung. Aufgrund dieser theoretisch problematischen Setzung wird das breite und inzwischen gesellschaftlich hoch ausdifferenzierte Spektrum lebensweltlich eingebetteter Bildungsprozesse als eine defizitäre Abweichung ausgegrenzt. Durch eine »Strategie der Normalisierung« wird den lebensweltlichen Kontexten mit der Kennzeichnung des »Informellen«

zudem der Charakter gesellschaftlich institutionalisierter »Formationen« abgesprochen. In Hinblick auf Lernen im Prozess der Arbeit, in zivilgesellschaftlichen Bewegungen, in der familialen Sorgearbeit, d. h. gegenüber einem permanent mitlaufenden »Lernen im Lebenszusammenhang« bleibt eine anbieterzentrierte und berufsständisch gefasste Sicht weitgehend blind und missversteht lebensweltliche Bildungsformen deshalb als proto-pädagogische und »in-formelle« Vorstruktur. Nimmt man hingegen Bildungsverläufe in der gesamten Lebensspanne in den Blick, so erweist sich »veranstaltetes Lernen« in speziell organisierten Lernarrangements mit dem Eintritt ins Erwachsenenalter bis hinein ins hohe Alter als eine zwar hilfreiche, aber dennoch begründungsbedürftige Ausnahmesituation. Somit erscheint im Deutungshorizont lebensbegleitenden Lernens die weitgehend unterstellte Normalität von veranstalteten Lernformen zunehmend fragwürdig. Die damit einhergehende Anbieterzentrierung erschwert es zudem, alltagsgebundene und entwicklungsbezogene Bildungsprozesse in ihrem besonderen Eigenrecht wahrzunehmen und als eine komplementäre Konstitutionsbedingung anzuerkennen, die veranstaltetem Lernen überhaupt erst die erforderlichen Voraussetzungen bereitstellt, ohne die seine Angebote ins Leere laufen würden. Unter Rückgriff auf die Anerkennungstheorie lässt sich somit folgern, dass die historisch gefestigten Strategien der Aufwertung und Normalisierung funktional didaktisierter Lernkontexte zu einer Missachtung eines »Lernens im Lebenszusammenhang« führen, dem folglich der Status eines – lebensweltlich fundierten – Bildungsformats abgesprochen wird. Das Problem der Missachtung wird durch formalisierte Verfahren der Validierung und Anerkennung strukturell reproduziert, da diese an einer kategorialen Differenzlinie ansetzen (Ebner von Eschenbach, 2016). Validierung wird als Bestandteil des formal didaktisierten Teilsystems aufgefasst, das nach seinen Maßstä-

ben und festgesetzten Anforderungen die zu erbringenden Nachweise von aus seiner Sicht »informell« erworbenen Lernergebnissen bewertet. Dass es sich dabei um ein besonders praxisrelevantes »Bildungsformat« handelt, bleibt bei dieser Missachtung unberücksichtigt. Die Form »alltagsgebundenen Lernens« (Schäffter, 2001) gilt es also, in Wertschätzung ihres Eigensinns, als eine strukturell ausdifferenzierte »Lernwelt« (Felden, 2016) zu betrachten. Durch Ansätze der Validierung und Anerkennung aus einer subjektivierenden Perspektive eröffnet sich so eine relationstheoretische Sicht auf die Validierung von Lernen im Lebenslauf. Hierbei kommt es primär darauf an, das *bildungsbiografische Wechselspiel zwischen differenten Lernkontexten* als das eigentlich wissenserzeugende und kompetenzentwickelnde Merkmal aus Sicht der Subjekte reflexiv bestimmbar und beides in ihren *Wechselwirkungen* validierbar werden zu lassen. Validierung wird hierdurch selber zu einem wissensgenerierenden Medium lebensbegleitender Bildung, das insbesondere in biografischen Übergangszeiten hohe Wirksamkeitschancen erhält. Lernhaltig und lernförderlich gestaltete Formate der Validierung von lebensbegleitender Kompetenzentwicklung im Erwachsenenalter werden als neue Funktion von Erwachsenenbildung aufgrund einer anerkennungstheoretischen Gestaltungslogik zum integralen Bestandteil eines bildungsbiografischen Reflexionsprozesses und damit »in the long run« zu »Trajekten« (Schäffter, 2012a) transformatorisch angelegter Bildung im Lebensverlauf. *Korrelative Verfahren der Validierung* machen aufgrund einer zunehmenden Artikulationsfähigkeit von persönlichen Lernerfahrungen in unterschiedlichen Lebenslagen und deren besonderen »Lernwelten« all die Übergänge überhaupt erst begehbar, die funktional didaktisierte Lernangebote mit alltagsgebundenen Lernkontexten ins Verhältnis setzen und einen relationalen Charakter haben. Die reflektierten Lernergebnisse sind somit in

biografische Entwicklungsverläufe eingebettet und erschließen die jeweils zugänglichen Möglichkeitsräume zur subjektiven Selbstermächtigung in riskanten Lebenslagen. Aufgrund der immanenten Position einer reflexiven Binnenperspektive, aus der heraus die eigene Lebenslage erst lernhaltig und artikulationsfähig wird, unterscheiden sie sich von Verfahren einer objektiv zuschreibenden externen Validierung durch ihren Bildungscharakter. Versteht man in diesem Begründungszusammenhang Erwachsenenbildung als einen lebensbegleitenden Prozess, »sich selbst, die Gesellschaft und die gesamte Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln« (Deutscher Ausschuss, 1960), so könnten Ansätze einer biografisch »intermittierenden Validierung« zu einem intermediären Bildungsformat der professionellen Unterstützung entwickelt und entsprechend gestaltet werden. Reflexive und lernförderliche Verfahren der Validierung bieten hierbei eine pädagogische Supportstruktur, die zur Identitätsbildung in biografischen Übergangszeiten (Schicke, Gorecki & Schäffter, 2014) und damit zur Resilienz von »Zielgruppen« beiträgt, die aufgrund der bisherigen Selektion durch extern angelegte Validierungsansätze in Gefahr geraten, abermals und weiterhin sozial exkludiert zu werden.

Bildungspolitische Kontextentwicklung – ein Ausblick

Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus anerkennungstheoretischer Perspektive für eine nationale Strategie der Validierung ziehen? Ein Validierungssystem sollte die Adressatinnen und Adressaten mit einem *individuellen Recht auf Validierung ausstatten*, sie dabei ermächtigen, ihre Zielsetzung selbst zu bestimmen und über die stufenweise Fortführung von der informellen Anerkennung zur Validierung und Zertifizierung selbst zu entscheiden. Es sollte ein verbindlicher Rahmen mit einheitlichen Standards definiert werden (Cedefop,

2009), der in differenten Bildungs- und Beratungskontexten gestaltet werden kann. Pluralität ist notwendig, damit Akteure vielfältige Anerkennungsarenen konzipieren und gestalten. *Idée directrice* ist die Befähigung der Einzelnen zur Gestaltung ihrer eigenen Bildungs- und Erwerbsbiografie. Systemische Qualität wird durch eine vernetzte Verknüpfungsstruktur zwischen unterschiedlichen Institutionalformen und ihren Bildungsformaten erzeugt, die Anschlüsse und Übergänge zu beruflichen Tätigkeitsfeldern, zur Arbeitsförderung, zur Weiterbildung, zur (Nach-)Qualifizierung und Zertifizierung ermöglicht, damit eine berufsbiografisch intermittierende Validierung auch transitorisch produktiv werden kann.

Perspektivisch wird Validierung damit zu einer intermediären Struktur eines *integrierten Gesamtbildungssystems* (Schäffter, 2014b, S. 45), die nicht einem einzelnen Teilsystem des Bildungssystems zugeschlagen wird, wie beispielsweise der Berufsbildung im BBiG. Perspektivisch sollten auch sämtliche zuständigen Stellen des Schulberufssystems und der Hochschulbildung verbindliche Festlegungen treffen, wie die Dokumentation von außer(hoch)schulisch erworbenen Kompetenzen bewertet wird und welche Optionen zur Anrechnung und Anerkennung zur Verfügung gestellt werden. Ein bundesweites Portal sorgt für Transparenz und Zugänglichkeit, stellt die formalen Qualifikationen im Rückbezug auf den DQR anhand von Lernergebnisse dar, nennt die zuständigen Stellen und die Verantwortlichen für die Validierung. Es geht aber nicht ausschließlich um Zertifizierung. In der europäischen Leitlinie wird auch die »informelle Anerkennung« (Cedefop, 2009, S. 59) aufgeführt. Sie ist für Übergänge in Weiterbildung und berufliche Tätigkeitsfelder ebenso bedeutsam. Der Dienstleistungscharakter eines Validierungssystems liegt nämlich darin, die Verknüpfung zwischen bislang segmentär getrennten Bildungskontexten individuell in einer biografieorientierten Beratung zu ermöglichen. Hier sind die Organisationen der

Erwachsenenbildung und der lebensbegleitenden Beratung angefragt. Sie gestalten jetzt schon lernförderliche und ergebnisoffene Settings, die Einzelne befähigen, ihre Kompetenzen zu identifizieren, zu belegen, darzustellen und – darin integriert – sich ihrer Interessen klar zu werden, Ziele zu bestimmen, Handlungsschritte zu planen und Übergänge ggf. zusammen mit den Agenturen und Jobcentern vorzubereiten. Diese Funktion kann strukturell noch besser gesichert werden. Erfolgreich wäre das europäische Projekt der Validierung, wenn sich hierdurch der Möglichkeitsraum für Bildungs- und Berufswege, für Übergänge, Einstiege, Wiedereinstiege, Quereinstiege, Umstiege, Aufstiege faktisch erweitert.

Literatur

Cedefop. (2009). *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht-formalen und informellen Lernens*. Luxemburg: Amt für die Veröffentlichungen der Europäischen Union.

Dehnbostel, P. (2014). Erfahrungen einen anerkannten Wert geben. Interview zu Chancen und Bedingungen eines nationalen Validierungssystems. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 43 (5), 6–10.

Dehnbostel, P., Seidel, S. & Stamm-Riemer, I. (2010). *Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Expertise*. Zugriff am 29.07.2016. Verfügbar unter http://ankom.his.de/material/dokumente/Expertise_Dehnbostel_StammRiemer_Seidel_2010.pdf.

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960). *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klett.

DQR (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011*. Zugriff am 29.07.2016. Verfügbar unter www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf.

Ebner von Eschenbach, M. (2016). Doing Difference – Die Reflexion auf Unterscheidungen als Ansatz Politischer Erwachsenenbildung. *Magazin Erwachsenenbildung.at*. Ausgabe 28. 04-2–04-10.

Elias, N. (1981). *Was ist Soziologie?* München: Juventa.

Felden, H. von (2016). Lernwelten und Transitionen: Übergangsforschung als Lernweltforschung. Sonderdruck zu: S. Schmidt-Lauff, H.

von Felden & H. Pätzold (Hrsg.) (2015), *Transitionen in der Erwachsenenbildung*. Opladen: Barbara Budrich.

Gremmler-Fuhr, M. (2006). *Transformative Lernprozesse im Erwachsenenalter. Entwicklung eines Orientierungskonzepts für die Anleitung und Unterstützung relationaler Lernprozesse*. Kassel: Universität Kassel.

Hafeneger, B., Henkenborg, P. & Scherr, A. (2007). Vorwort. In dies. (Hrsg.). *Pädagogik der Anerkennung* (S. 7–9). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Lacan, J. (2015). *Struktur. Andersheit. Subjektkonstitution*. Herausgegeben, übersetzt und mit einem Kommentar von Dominik Finkelde. Lacanian Explorations. Berlin: August Verlag.

Margalit, A. (1997): *Politik der Würde. Über Achtung und Verachtung*. Berlin: Fest

Nothdurft, W. (2007): Anerkennung. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.). *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz* (S. 110–122). Stuttgart/Weimar: Metzler.

Renn, J. & Straub, J. (2002). Transitorische Identität. In dies. (Hrsg.). *Transitorische Identität* (S. 10–31). Frankfurt: Campus.

Schäffter, O. (2001). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Baltmannsweiler: Schneider.

Schäffter, O. (2009). Die Theorie der Anerkennung – ihre Bedeutung für pädagogische Professionalität. In A. Mörchén & M. Tolsdorf (Hrsg.). *Lernort Gemeinde* (S. 171–182). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schäffter, O. (2012a). Lernen in Übergangszeiten. Zur Zukunftsorientierung von Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.). *Zeit und Bildung* (S. 113–156). Münster: Waxmann.

Schäffter, O. (2012b). Systemische Veränderungsforschung aus relationaler Sicht. Erwachsenenbildung zwischen Inklusion und Exklusion. In W. Gieseke, E. Nuissl von Rein & I. Schübler (Hrsg.). *Reflexionen zur Selbstbildung* (S. 32–58). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schäffter, O. (2013). Inklusion und Exklusion aus relationaler Sicht – eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Inklusionsprozessen. In R. Burtscher, E. J. Ditschek, K.-E. Ackermann, M. Kronauer & M. Kil (Hrsg.). *Zugänge zu Inklusion* (S. 53–64). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schäffter, O. (2014a): *Relationstheoretische Forschung in der Transformationsgesellschaft. Zur Differenz zwischen Einzelwissenschaften und Philosophie*. Zugriff am 29.07.2016. Verfügbar unter <http://gr80.wordpress.com/>

Schäffter, O. (2014 b): Navigieren durch vernetzte Bildungslandschaften. Zum impliziten Erwerb von Übergangskompetenz in Lernbiographien. In H. von Felden, O. Schäffter & H. Schicke. (Hrsg.). *Denken in Übergängen* (S. 37–59). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Scherr, A. (2007). Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über »soziale Subjektivität« und »gegenseitige Anerkennung« als pädagogische Grundbegriffe. In B. Hafeneger, P. Henkenborg & A. Scherr (Hrsg.). *Pädagogik der Anerkennung* (S. 26–44). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Schicke, H., Gorecki, C. & Schäffter, O. (2014). Berufliche Multioptionalität als Ressource in biographischen Übergängen. Ergebnisse einer projektevaluierenden Begleitforschung. In H. von Felden, O. Schäffter & H. Schicke. (Hrsg.). *Denken in Übergängen* (S. 173–207). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Voswinkel, S. (2001): *Anerkennung und Reputation. Die Dramaturgie industrieller Beziehungen*. Konstanz: UVK

Abstract

Validierung wird als eine intermittierend angelegte Selbstvergewisserung im Verlauf lebenslanger Bildung verstanden, die jetzt schon im Kontext informeller Anerkennung praktiziert wird. Der anerkennungstheoretische Diskurs bietet wichtige Anregungen, in welchem pädagogischen Aufgabenverständnis sich Erwachsenenbildung für dieses Erfordernis zuständig erklären sollte. Perspektivisch kann Validierung zu einer intermediären Struktur in einem integrierten Gesamtbildungssystem entwickelt werden.



Dr. Ortfried Schäffter ist emeritierter Professor für Theorie der Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Kontakt: ortfried.schaeffter@googlemail.com

Dr. Hildegard Schicke ist Bildungswissenschaftlerin und Beraterin. Sie leitet die Beratungseinrichtung KOBRA Beruf|Bildung|Arbeit in Berlin.

Kontakt: hildegard.schicke@kobra-berlin.de