

Zweitveröffentlichung



Annen, Silvia

Anerkennung im Spannungsverhältnis theoretischer Fundierung, praktischer Implementierung und bildungspolitischer Konzeptionierung

Datum der Zweitveröffentlichung: 30.05.2023

Verlagsversion (Version of Record), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-596093

Erstveröffentlichung

Annen, Silvia: Anerkennung im Spannungsverhältnis theoretischer Fundierung, praktischer Implementierung und bildungspolitischer Konzeptionierung. In: Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen : disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge. Schmid, Martin (Hg). Bielefeld : wbv, 2023. S. 33-52
DOI: 10.3278/9783763971657

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis des/der Rechteinhaber(s) einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Martin Schmid (Hg.)

EB 
 LBL

**HANDBUCH VALIDIERUNG
NON-FORMAL UND INFORMELL
ERWORBENER KOMPETENZEN**

Disziplinäre, theoretische und
konzeptionelle Zugänge

 gwbv

Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“

Herausgegeben von:

Prof. Dr. Matthias Alke, Professur für Erziehungswissenschaften, Schwerpunkt
Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Eberhard Karls Universität Tübingen

Prof.in Dr.in Katrin Kraus, Professorin für Berufs- und Weiterbildung, Schwerpunkte
erwerbsorientierte Bildung, Educational Governance an der Universität Zürich

Prof. Dr. Matthias Rohs, Fachgebiet Pädagogik, Erwachsenenbildung mit Schwerpunkten
Fernstudium und E-Learning, Rheinland-Pfälzische Technische Universität

Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff, Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen,
Helmut-Schmidt-Universität Hamburg/Universität der Bundeswehr

Prof.in Dr.in Julia Schütz, Lehrgebietsleitung Empirische Bildungsforschung, FernUniversität
in Hagen

Diese Publikation wurde im Rahmen des Fördervorhabens **16TOA043** mit Mitteln des
Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Open Access bereitgestellt.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

© 2023 wbv Publikation,
ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlaggestaltung:
Christiane Zay, Passau

ISBN 978-3-7639-71640 (Print)
DOI: 10.3278/9783763971657

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download
unter **wbv-open-access.de**.

Diese Publikation ist unter folgender
Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de

Printed in Germany



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen
können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Die
Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Inhalt

Vorwort	9
I Einführung	11
<i>Martin Schmid</i>	
I.1 Validierung von informell erworbenen Kompetenzen – eine einführende Systematisierung	13
<i>Silvia Annen</i>	
I.2 Anerkennung im Spannungsverhältnis theoretischer Fundierung, praktischer Implementierung und bildungspolitischer Konzeptionierung	33
<i>Sandra Bohlinger, Andreas Dürschmidt, Christian Müller</i>	
I.3 Validierung von Lernergebnissen: Entstehung und Entwicklung in Europa und darüber hinaus	53
<i>Markus Maurer</i>	
I.4 Forschung zur Validierung im Bildungswesen: Aktueller Stand und Perspektiven	71
II Disziplinäre Zugänge	87
<i>Karin Gugitscher</i>	
II.1 Anerkennung und Validierung von Lernleistungen aus der Perspektive sozialphilosophischer Anerkennungsansätze	89
<i>Tobias Fritschi</i>	
II.2 Validierung von Bildungsleistungen: eine lohnende Investition?	111
<i>Martin Schmid</i>	
II.3 Rettungsanker Validierung? Validierungsverfahren zwischen Inklusion und Exklusion	129
<i>Katrin Kraus</i>	
II.4 Validieren als pädagogische Tätigkeit	149

III	Theoretische Perspektiven	165
	<i>Petra H. Steiner</i>	
III.1	Professionstheoretische Konzepte und Folgerungen für die Validierung von Kompetenzen und Lernergebnissen	167
	<i>Lorenz Lassnigg</i>	
III.2	Theorie reflexiver Modernisierung als Anregung zur Kritik an Politiken zur Anerkennung und Validierung von Kompetenzen	191
	<i>David Glauser</i>	
III.3	Ungleichheiten bei Validierungsverfahren aus Sicht der soziologischen Rational-Choice Theorie	215
	<i>Stefan Vater</i>	
III.4	Validierung und Neoliberalismus – selbstverantwortete Beschäftigungsfähigkeit als Lernergebnis	235
	<i>Ulla Klingovsky</i>	
III.5	Die Macht der Vermessung – Kompetenzanerkennung und Validierungspraxis als politische Technologie	249
	<i>Peter Dehnbostel</i>	
III.6	Betriebliche Validierung zwischen Bildung und Ökonomie	267
IV	Prozesse und Methoden	285
	<i>Brigitte Bosche, Anne Strauch</i>	
IV.1	Qualitative Verfahren der Kompetenzanerkennung zu Validierungszwecken – theoretische Einordnung und Praxisbeispiele	287
	<i>Christian Spoden</i>	
IV.2	Quantitative Verfahren der Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen	307
	<i>Barbara Sieber-Suter</i>	
IV.3	Persönliche und berufliche Kompetenzen erkennen, nachweisen und validieren. Perspektiven aus dem Kompetenzmanagement	321
	<i>Philipp Assinger</i>	
IV.4	Qualität als Thema im Diskurs zur Validierung non-formaler und informeller Lernergebnisse	343

V	Ziele und Zielgruppen	359
	<i>Patrizia Salzmann, Christine Hämmerli, Deli Salini</i>	
V.1	Durch Validierung zum Berufsabschluss: Ein gleichwertiger, aber andersartiger Weg für Erwachsene in der Schweiz	361
	<i>Karl-Heinz Gerholz</i>	
V.2	Relevanz von Anerkennungsverfahren außerhalb des Bildungssystems am Beispiel der europäischen Freiwilligenarbeit	377
VI	Handelnde	393
	<i>Uwe Elsholz, Hoai Nam Huynh</i>	
VI.1	Zur Relevanz unterschiedlicher Akteursgruppen in Validierungsverfahren	395
	<i>Anita Pachner</i>	
VI.2	Die Professionalisierung der Validierung – Genese eines Modells	415
	<i>Peter Dehnbostel</i>	
VI.3	Qualifikationsrahmen bedingen vollständige Validierungsverfahren	437
VII	Zukunftsperspektiven	455
	<i>Peter Schlögl, Monika Kastner</i>	
VII.1	Validierung in der berufsorientierten Kompetenzentwicklung – berufs- und erwachsenenpädagogische Perspektiven	457
	<i>Katrin Gutschow</i>	
VII.2	Validierungsverfahren zwischen Arbeitsmarkt und Bildungssystem	479
	<i>Martin Schmid</i>	
VII.3	Validierung in Deutschland, Österreich und der Schweiz – eine Sammlung berufs- und abschlussbezogener Verfahren	493

1.2 Anerkennung im Spannungsverhältnis theoretischer Fundierung, praktischer Implementierung und bildungspolitischer Konzeptionierung

SILVIA ANNEN

Abstract

Dieser Beitrag gibt einen Überblick über den aktuellen Diskurs zum Thema Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen aus theoretischer, praktischer sowie bildungspolitischer Perspektive. Zunächst werden alternative theoretischen Zugänge zum Thema Anerkennung und deren analytischer Nutzen kritisch diskutiert. Hierbei wird insbesondere der Zusammenhang zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem im Kontext der Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen fokussiert. Hiernach erfolgt eine begriffliche Konkretisierung des Anerkennungsbegriffs sowie eine typologische Systematisierung von Anerkennungsverfahren. Diese Typologie wird im Weiteren als Referenzpunkt für die Bewertung der Implementierung von Anerkennungsverfahren in der Praxis sowie für die derzeitige bildungspolitische Verankerung solcher Verfahren genutzt. Schließlich wird unter Einbeziehung aktueller gesellschaftlicher und ökonomischer Veränderungen sowie unter Rückgriff auf die theoretischen Überlegungen ein Ausblick im Hinblick auf künftige Forschungsbedarfe gegeben.

Schlagerworte: Anerkennungstheorie, Anerkennungstypologie, Credentialism, Humankapitaltheorie, Signalling und Screening

This article provides an overview of the current discourse on the recognition of qualifications and competences from theoretical, practical and educational policy perspectives. First, alternative theoretical approaches to the topic of recognition and their analytical usefulness are critically discussed. In particular, the connection between the education and employment system in the context of the recognition of qualifications and competences is focused on. This is followed by a conceptual concretisation of the concept of recognition and a typological systematisation of recognition procedures. This typology is then used as a reference point for evaluating the implementation of recognition procedures in practice as well as for the current anchoring of such procedures in education policy. Finally, taking into account current societal and economic changes and drawing on the theoretical considerations, an outlook is given with regard to future research needs.

Keywords: recognition theory, recognition typology, credentialism, human capital theory, signalling and screening

1 Theoretische Fundierung von Anerkennungsverfahren¹

Aus einer wissenschaftlichen Perspektive eignen sich die Humankapitaltheorie und die Theorie des Credentialism gut, um Fragen der Anerkennung bei Übergängen innerhalb des Bildungssystems oder vom Bildungssystem in den Arbeitsmarkt zu erklären. Gleichwohl gibt es wenige empirische Zugänge, die eine Überprüfung der Annahmen beider Theorien ermöglichen (Walters, 2004, S. 99). Im Weiteren werden beide Ansätze gegenübergestellt, da sie für die Analyse von Fragestellungen verbunden mit der Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen hilfreiche theoretische Bezugspunkte liefern. Zudem werden weitere theoretische Ansätze kurz skizziert, welche ebenfalls einen nützlichen theoretischen Bezugspunkt für Untersuchungen im Kontext der Anerkennung bieten.

1.1 Humankapitaltheorie versus Credentialism

Ausgehend von Adam Smiths (1776) Überlegungen wurde die Humankapitaltheorie von Schultz (1961), Becker (1964) und Mincer (1974) geprägt. Diese Theorie unterscheidet verschiedene Aspekte von Humankapital, wie etwa Bildung und sozialen Status, und geht dabei von einem direkten Zusammenhang zwischen Bildung, Produktivität und Einkommen aus (Pfeffer & Skrivaneck, 2018). Das zentrale Postulat der Humankapitaltheorie (Becker, 1964; Schultz, 1961) ist, dass eine Zunahme des Angebotes an Bildungsprogrammen die Reaktion auf eine gesteigerte Nachfrage nach qualifizierter Arbeit ist. Daher werden Individuen höhere Bildungsabschlüsse anstreben, bis die Opportunitätskosten zu deren Erlangung den damit verbundenen Nutzen übersteigen (Schultz, 1961). Bildung ist die in der Literatur am breitesten diskutierte Form von Humankapital. Andere Formen von Humankapital umfassen beispielsweise Allgemeinbildung, berufliche Ausbildung, Migration, Gesundheit und ökonomische Informiertheit. Es wird angenommen, dass Bildung den Individuen Fähigkeiten vermittelt, welche sie im Rahmen ihrer Berufstätigkeit nutzen und die sie zu einem produktiven und funktionierenden Mitglied der Gesellschaft machen. Dementsprechend verbleiben Individuen mit einem geringeren Bildungsniveau auch tendenziell auf einem geringeren Niveau der Beschäftigung (Walters, 2004, S. 100). Die Humankapitaltheorie wurde oftmals hinsichtlich ihres Arguments infrage gestellt, dass Bildung Fähigkeiten entwickelt und damit die Produktivität von Individuen verbessert (Livingstone, 1998; Wolf, 2002). Livingstone ist der Auffassung, dass die meisten Vertreter der Humankapitaltheorie und der postindustriellen, wissensbasierten Ökonomie das Ausmaß der Verbesserung von Fähigkeiten (skill upgrading) durch Bildung überbewertet haben (Livingstone, 1998, S. 147f.). Die Kritik an der Humankapitaltheorie fußt auf mehreren Aspekten (Walters, 2004, S. 101f.).

Der zentrale theoretische Ansatz, welcher die Humankapitaltheorie infrage stellt, ist der des Credentialism (ebd., S. 102). Die Spannweite des Credentialism reicht von

¹ In diesem Beitrag wird der Begriff der Anerkennung als Prozess sowie als Ergebnis bzw. Zustand verstanden. Als Prozess umfasst er die einzelnen Schritte eines Anerkennungsverfahrens von der Identifizierung über die Bewertung/Beurteilung, die Validierung und die Zertifizierung bis hin zur formalen Anerkennung (vgl. hierzu Abschnitt 2.1).

der Annahme, dass Berechtigungsnachweise keinen Informationswert enthalten, bis hin zu der Annahme, dass das für eine bestimmte Stelle benötigte Bildungsniveau im Laufe der Zeit zugenommen hat. Damit stellt sie einen deutlichen Bruch zur Humankapitaltheorie dar (Bills, 2003, S. 455). Die Credentialing-Theorie ist auf den Wettbewerb zwischen Statusgruppen und auf die Art, wie formale Qualifikationen bildungsbasierte Statusgruppen formen, fokussiert. Dadurch, dass formale Qualifikationen als Zugangskriterien für Positionen in bestimmten Berufsfeldern festgelegt werden, reduziert dies die Gruppe der Personen, die Zugang zu diesen Positionen haben. Dementsprechend ist auch ein Anerkennungsverfahren oder ein Rekrutierungsprozess nach dieser Theorie an formalen Qualifikationen und nicht an spezifischen beruflichen Fähigkeiten und Kompetenzen orientiert – ähnlich wie bei der Humankapitaltheorie zur Verringerung der Unsicherheit der anerkennenden Stelle bzw. der Arbeitgeberseite auf dem Arbeitsmarkt (Brown, 2001, S. 20 f.).

Der Credentialism wurde vor allem von Collins (1979) geprägt (vgl. hierzu auch Webers theoretisches Konzept der Schließung (Weber, 1978; Murphy, 1994). Nach Collins besteht nur ein geringer Zusammenhang zwischen Berechtigungsnachweisen des Bildungssystems und den Fähigkeiten, die für eine Beschäftigung gefordert werden. Seine Position ist, dass Arbeitgeber Berechtigungsnachweise nutzen, um höherwertige Stellen an besser ausgebildete Arbeitnehmer zu vergeben – jedoch nicht notwendigerweise, weil sie mehr Fähigkeiten besitzen oder produktiver sind, sondern lediglich, weil sie über mehr durch Berechtigungsnachweise dokumentierte Bildung verfügen. Daraus ergibt sich für das Bildungssystem die Notwendigkeit, noch höher ausgebildete Individuen hervorzubringen. Credentialism ist ein Mechanismus sozialer Schließung (Weeden & Grusky, 2012) und stellt damit einen Erklärungsansatz für diskriminierende Anerkennungs- und Rekrutierungsentscheidungen dar.

Es gibt eine Vielzahl von empirischen Untersuchungen, um die Eignung der Humankapitaltheorie sowie des Credentialism für die theoretische Fundierung des Zusammenhangs zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem nachzuweisen. Die meisten empirischen Belege für die Humankapitaltheorie stammen aus der Ökonomie (Rubinson & Browne, 1994, S. 583) sowie einige Arbeiten aus der Soziologie (Hunter, 1988; Paju, 1997). Dabei beruhen die die Theorie stützenden Belege meist auf statistischen Individualdaten. Kritiker wie Collins und Livingstone bezweifeln jedoch diese empirische Evidenz (Collins, 1979, S. 15; Livingstone, 1998, S. 163).

Die Theorie des Credentialism wird von den zahlreichen statistischen Nachweisen der abnehmenden Erträge postsekundärer Bildung gestützt (Livingstone, 1998; Smith, 1986). Dabei wird das Phänomen der Skill Underutilization als eine wesentliche Herausforderung für die Humankapitaltheorie wahrgenommen (Livingstone, 1998, S. 167). Collins (1988) weist auf die große Bedeutung des Arbeitsmarktes bei der Festlegung des Wertes von Bildung und Berechtigungsnachweisen sowie der damit verbundenen faktischen Anerkennung hin. Er ist der Auffassung, dass „an individual's occupational attainment depends to a considerable degree on what degree level is achieved and also on the value that such a degree has in relation to all the other degrees existing in the competitive market for status“ (ebd., S. 180). In diesem Zusam-

menhang stellt Collins fest, dass „competition, decentralized democracy and a market for status credentials has made education a kind of business, selling opportunities of educational degree“ (ebd., S.178}. Khan moniert in diesem Zusammenhang einen Mangel an Verfahren zur Anerkennung vorheriger Lernergebnisse sowie an kompetenzorientierten Bewertungsverfahren, welche die dominierende Orientierung an Berechtigungsnachweisen und die damit verbundenen Hindernisse eines Credentialism verringern würden (Khan, 2007, S. 65).

Bills formuliert den Bedarf an einer theoretischen Weiterentwicklung der beiden sich widersprechenden Ansätze (Bills, 2003, S. 460). Er identifiziert vor diesem Hintergrund den Bedarf an einer Theorie, die a) den Erklärungsgehalt der Theorie des Credentialism hat und b) Raum lässt für die autonomen und exogenen (gleichwohl sozial eingebetteten) Effekte des technologischen Wandels, die am stärksten in der Humankapitaltheorie berücksichtigt werden, sowie c) die Rolle von Informationen auf dem Arbeitsmarkt sowohl aus der Screening/Arbeitgeber-Perspektive wie auch aus der Signaling/Arbeitnehmer-Perspektive berücksichtigt (Bills, 2003, S. 460). Hinsichtlich des zuletzt genannten Aspekts sollten insbesondere mehr Erkenntnisse darüber gewonnen werden, welche Rolle Informationen auf dem Arbeitsmarkt spielen, welche Informationen nachgefragt werden, warum bestimmten Informationsquellen vertraut wird, wie zuverlässig oder fehlerhaft die Informationen sind etc. Hier weist er darauf hin, dass die nützlichsten Konzepte aus der Literatur zur Signaling-Theorie kommen. Auch weist er auf die breite methodische Ausrichtung hin, die ein entsprechender Forschungsansatz erfordert, in den quantitative und qualitative Methoden einbezogen werden müssen. Es gelte, herauszufinden, inwieweit die Stellenvergabe von Unternehmen durch verschiedene Akteure, wie etwa Berufsverbände, Gatekeeper, Lizenzierungseinrichtungen sowie Arbeitsmarktbearbeiter und politische Entscheidungen, beeinflusst wird. Es gehe also darum, inwieweit Berechtigungsnachweise als Indikatoren für Produktivität und als Instrumente sozialer Schließung genutzt werden (Bills 2003, S. 461f.). Daneben sind weitere Faktoren wie insbesondere Berufserfahrungen zu berücksichtigen, über die auf dem Arbeitsmarkt ebenfalls Informationen nachgefragt und bereitgestellt werden.

1.2 Signaling- und Screening-Ansatz

Die Weiterentwicklungen der Humankapitaltheorie adressieren vor allem das Problem der Unsicherheit der anerkennenden Stelle bzw. der Arbeitgeber hinsichtlich der Kompetenzen der Individuen durch deren Signaling auf der Angebotsseite sowie durch den Screening-Ansatz für die anerkennenden Stellen bzw. die Arbeitgeber auf der Nachfrageseite (Schultz, 1961; Stiglitz, 1975; Brown, 2001, S. 22). Stiglitz charakterisiert Screening als einen Mechanismus, mit dem Märkte auf nicht perfekte Informationen über die Qualität von Individuen reagieren. Gleiches tun anerkennende Stellen sowie Unternehmen bei der Suche nach geeigneten Individuen bzw. Bewerbern für bestimmte Bildungsprogramme oder Stellen. Er beschreibt die Situation wie folgt: „since individuals are able to capture the returns to general information about their skills themselves, they are willing to spend resources to provide this information –

indeed, this is the only way they can fully capture their „ability rents“ (Stiglitz, 1975, S. 287). Es lassen sich eine starke und eine schwache Screening-These unterscheiden (Psacharopoulos, 1979). In der starken Variante ist Bildung nur ein Signal, womit keine Produktivitätssteigerung verbunden ist (Barron et al., 1987). Die schwache Version geht davon aus, dass Bildung neben einem Signal auch die Produktivität steigert (Bills, 2003, S. 445). Arrow (1973) weist auf den Zusammenhang zwischen der Filterung im Bildungssystem und der späteren Filterung „on the Job“ hin. Das Signaling komplementiert das Screening im Kontext von Anerkennungsverfahren und auf dem Arbeitsmarkt. Die Signaling-Position ist eng mit Spence (1973, 1981) verbunden, der Einstellungsverfahren als eine Entscheidung unter Unsicherheit konzeptualisierte. Bei Bewerbungsverfahren haben Unternehmen die Möglichkeit, eine Reihe von persönlichen Charakteristika zu beobachten (z. B. Berechtigungsnachweise, Berufserfahrung, Herkunft, Geschlecht etc.) (Bills, 2003, S. 446). Hier unterscheidet Spence zwischen solchen, die durch das Individuum nicht beeinflussbar sind (Indizes), und solchen, die beeinflussbar sind (Signale). Dabei wird ein potenzielles Signal zu einem aktiven Signal, „if the signalling costs are negatively correlated with the individual's unknown productivity“ (Spence, 1973, S. 367), da sonst jedes Individuum das Signal erwerben würde. Letzteres stellt eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für das Auftreten von Signaling dar. „Signals and indices are to be regarded as parameters in shifting conditional probability distributions that define an employer's beliefs“ (ebd., S. 357 f.).

Diese theoretische Konzeptualisierung lässt sich eins zu eins auf Anerkennungsverfahren in unterschiedlichen Kontexten übertragen. Hierbei wird die Rolle des Arbeitgebers eben von einer anerkennenden Institution eingenommen. Weiss (1995) prägte den Begriff des Sorting, den er benutzte, um den Screening- und den Signaling-Ansatz miteinander zu verbinden. Er betrachtete beide Ansätze als eine Erweiterung der Humankapitaltheorie, welche die Bedeutung von Lernen in der Humankapitaltheorie betonen. Der Unterschied zwischen Signaling und Screening liegt im Wesentlichen darin, welche Akteursseite zuerst aktiv wird. Im Falle des Signalings ist es das Individuum bzw. der Bewerber, während es im Falle des Screenings die anerkennende Stelle bzw. der Arbeitgeber ist. Der Unterschied zwischen den Sorting-Modellen und der Humankapitaltheorie ist, dass sie Attribute berücksichtigen, welche von den Unternehmen bzw. den anerkennenden Institutionen, die mit der Bildung des Individuums korrelieren, nicht beobachtbar sind (ebd., S. 136). Bills (2003) weist auch hier auf den Bedarf an einer theoretischen Weiterentwicklung der sich widersprechenden theoretischen Ansätze hin (ebd., S. 460). Obwohl die Signaling- und Screening-Theorie häufig als Alternative zur Humankapitaltheorie gesehen werden, lassen sich beide auch als deren stufenweise Anpassung verstehen (ebd., S. 447 f.).

Im Falle der Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen liegt aus theoretischer Sicht eine Informationsasymmetrie vor, da die Individuen diesbezüglich besser als die anerkennenden Institutionen informiert sind. Hinsichtlich der nutzbaren Lösungsmechanismen bieten der Signaling- sowie der Screening-Ansatz die zentralen theoretischen Bezugspunkte (Annen, 2012, S. 176). Daneben besteht eine

zweite Informationsasymmetrie hinsichtlich der Methoden und Kriterien der Anerkennung zulasten der Individuen (ebd., S. 245). Somit ist eine doppelte Informationsasymmetrie charakteristisch für jede Anerkennungssituation.

1.3 Weitere theoretische Zugänge

Neben der Humankapitaltheorie und dem Credentialism lassen sich weitere theoretische Zugänge zur Analyse der Anerkennung von Kompetenzen heranziehen. Im Weiteren werden diese kurz skizziert (Pfeffer & Skrivaneck, 2018; Gugitscher, 2019) und eingeordnet.

Der Neo-Institutionalismus schließt an den Credentialism an. Er basiert auf der Annahme, dass die Ausweitung der Anerkennung von Qualifikationen das Ergebnis der quantitativen Ausweitung der formalen Bildung sowie ihrer qualitativen Auswirkungen auf die Gesellschaft ist. Bildungsabschlüsse und ihr Wert auf dem Arbeitsmarkt haben alle anderen traditionellen Formen der Statuserlangung (z. B. gesellschaftliche Schicht, Macht) ersetzt (Baker, 2011, S. 11). Verbunden mit dieser Institutionalisierung und Ausweitung der formalen Bildung und des Nachweises in der Gesellschaft sind eine Diversifizierung von Expertise-Feldern (und den damit verbundenen Berufen) sowie inhaltliche Veränderungen der bestehenden Qualifikationen (ebd., S. 9 u. S. 13). Der Neo-Institutionalismus steht dem Credentialism damit nahe und beschreibt das Phänomen der Statuszuschreibung durch Bildungsabschlüsse (Pfeffer & Skrivaneck, 2018).

Einen weiteren theoretischen Zugang stellt das Konzept der Professionalität dar (Steiner, III.1). Dieses ist stark auf den Arbeitsmarkt gerichtet und kennzeichnet im Kern die berufliche Kontrolle von Arbeit. Deren Grundlage ist ein anerkanntes Set von Kenntnissen und Fertigkeiten, welches durch die Kontrolle des Arbeitsmarktes anhand von im Bildungssystem erworbenen Qualifikationsnachweisen sichergestellt wird (Freidson, 1986, S. 118). Die bürokratische Kontrolle durch staatliche Stellen trägt zur Entstehung beruflicher Positionen bei – durch die Erteilung von Berufslizenzen oder durch die gesetzliche Zertifizierung. Letztere stellt eine schwächere Form staatlicher Intervention dar, die lediglich das Recht auf das Führen eines Titels sichert. Berufsverbände sind für die private Berufszulassung verantwortlich; sie bescheinigen die Qualifikation von Bewerbern (Pfeffer & Skrivaneck, 2018).

Anders als alle bisher skizzierten theoretischen Ansätze, die sich auf externe Effekte von Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt konzentrieren, fokussiert die Systemtheorie auf den Qualifikationsbedarf sowie die Selektion und die Durchlässigkeit innerhalb des Bildungssystems. Diese Selektion ist Voraussetzung für die Schaffung von Bildungssettings sowie deren Diversifizierung (Luhmann, 2002, S. 63 f.). Zertifikate schaffen idealerweise Anschlussfähigkeit zwischen verschiedenen Bildungssettings. Dabei stellt der individuelle Werdegang potenziell ein Bindeglied zwischen Bildung und Arbeit dar, gleichwohl nicht alle Karriereverläufe durch Abschlüsse des formalen Bildungssystems strukturiert sind (ebd., S. 70 ff.). Dieser verbindende Gedanke zwischen Bildungssystem und Beschäftigungssystem umreißt ein zentrales Element vieler Anerkennungsverfahren.

Neben der bisher skizzierten gibt es noch weitere theoretische Zugänge zum Thema Anerkennung (vgl. hierzu ausführlich bei Gugitscher 2019). Beispielsweise hat Axel Honneth (2003) ein Modell der intersubjektivistischen wechselseitigen Anerkennung konzipiert, das Anerkennung als affirmativ-evaluatives Geschehen und ethische Kategorie sowie als Haltung und als intentionale Handlung versteht. Der subjektivationstheoretische Anerkennungsansatz von Judith Butler legt den Fokus nicht auf die Relation zwischen Subjekten oder Gruppen und auch nicht auf den Umgang mit Alterität, sondern auf die Subjektwerdung selbst. In diesem Verständnis ist Anerkennung ein „Ort der Macht“ (Butler, 2009, S. 11), da die Anerkennung zwischen Subjekten nur in Bezug auf kulturelle und institutionelle Ordnungen gefordert oder vollzogen werden kann (Gugitscher, II.1).

1.4 Zusammenfassende Bewertung der theoretischen Zugänge

Der Neo-Institutionalismus und die Systemtheorie betonen die Bedeutung der Bildung für moderne Gesellschaften. Beide Theorien stellen die meritokratische Leistung in der Bildung als dominante und legitimste Form der Selektion für den Zugang zum Arbeitsmarkt und zu sozialem Status heraus, die heutzutage die traditionellen Formen des Statuserwerbs, wie etwa die Abstammung, weitgehend ersetzt (Pfeffer & Skrivaneck, 2018). Die Humankapitaltheorie fügt sich gut in diese Legitimationsannahme ein und liefert ein wirtschaftliches Argument, da die Bevölkerung eines Landes als Kapital betrachtet wird, das durch Bildung strategisch entwickelt werden soll. Folgt man jedoch der Theorie der Professionalität, so wird deutlich, dass sich dieser Ansatz auf marktgesteuerte Formen der Kontrolle der Arbeitsmärkte durch die Konsumenten konzentriert und sowohl professionelle als auch bürokratische Formen der Kontrolle vernachlässigt (ebd., 2018).

Ausgehend von der Professionalität ist es nachvollziehbar, dass Berufe bzw. die sie repräsentierenden Akteure dazu neigen, sich als Hüter bestimmter Wissensbestände zu organisieren. Es ist ein wichtiger Beitrag des Credentialism, dass hierin der Wettbewerb zwischen Gruppen (und nicht zwischen Individuen) als treibende Kraft für die Verbreitung von Qualifikationen hervorgehoben wird. Qualifikationen dienen als Instrumente, um unterschiedliche Fachgebiete zu markieren und dadurch epistemische Gemeinschaften zu bilden. Als Nebeneffekt versuchen sie auch, Monopole für die Inhaber der jeweiligen Abschlüsse zu definieren, insbesondere wenn es sich um Berechtigungen handelt. Dies erschwert die Übertragung von Kompetenzen über die Grenzen (Inhalte und Standards) ihrer jeweiligen Qualifikationen hinweg. Die Unverwechselbarkeit der Qualifikationen ist Teil ihres Wettbewerbsvorteils, insbesondere wenn sie durch einzigartige Berechtigungen ergänzt werden kann. Der Prozess der Anerkennung stellt eine Möglichkeit dar, um räumliche Grenzen zu überwinden sowie damit die Gültigkeit von Qualifikationen zu erhöhen (Pfeffer & Skrivaneck, 2018). Hierzu lässt sich anmerken, dass individuelle Kompetenzen tendenziell besser international transferierbar sind als formale Qualifikationen (Annen, 2018).

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen bereits die Vielfalt der theoretischen Zugänge und Konzeptualisierungen des Anerkennungsbegriffs sowie die mit

ihm in einem wissenschaftlichen Diskurs verbundenen Widersprüchlichkeiten. Im Weiteren soll nun eine begriffliche Konkretisierung vorgenommen sowie die Grundlage für eine konzeptionelle Systematisierung von Anerkennungsverfahren vorgestellt werden.

2 Begriffliche Konkretisierung und theoretisch-konzeptionelle Systematisierung von Anerkennung

Der Begriff der Anerkennung wird oft als Sammelbegriff verwendet, unter dem verschiedenste Formen der Ermittlung, Bewertung und Validierung von Kompetenzen subsumiert werden. Dabei ist die Orientierung an Kompetenzen anstelle von Qualifikationen in der Regel verbunden mit einem vom Erwerbskontext unabhängigen Lernverständnis, weshalb sich entsprechende Anerkennungsverfahren auf formal, non-formal oder auch informell erworbene Kompetenzen beziehen können. Insgesamt wird der Anerkennungsbegriff für eine ganze Bandbreite von Verfahren von formal regulierten Verfahren mit einer institutionalisierten Zertifizierung bis hin zu Verfahren, die auf eine gesellschaftliche, auf das Individuum ausgerichtete, Validierung abzielen, verwendet. Darüber hinaus wird der Anerkennungsbegriff auch im internationalen Kontext vor allem in Bezug auf die Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen verwendet. Aufgrund dieser begrifflichen Unschärfen des Anerkennungsbegriffs soll im Folgenden eine auch für den praktischen Kontext relevante Typologie vorgestellt werden, die theoriebasiert entwickelt wurde. Die Unterscheidung idealtypischer Verfahrensmodelle ist notwendig und sinnvoll, um das Feld der Anerkennungsverfahren zu strukturieren und diese miteinander vergleichbar zu machen. Diese Typologie hat den Anspruch, sowohl zur theoretischen Analyse von Anerkennungsverfahren als auch zur praktischen Gestaltung und Auswahl geeignet zu sein. Im Weiteren wird daher auch die Nützlichkeit dieser Typologie sowie der in ihr enthaltenen Verfahrenstypen diskutiert.

2.1 Der Anerkennungsbegriff

Der im deutschen Kontext verwendete Begriff der Anerkennung hat im internationalen Kontext keine exakte Entsprechung. Oftmals findet keine exakte Definition der Begriffe statt, welche zumeist auf die Einbeziehung von zuvor erworbenen Lernergebnissen abzielen (Müskens, 2020). Böhlinger identifiziert diese internationale Begriffsvielfalt:

„In terms of terminology, each country and institution has its own preference ranging from recognition of prior learning (RPL), prior learning assessment and recognition (PLAR), accreditation of prior experimental learning [sic] (APEL), accreditation of prior learning (APL), recognition of nonformal and informal learning outcomes (RNFILO), validation of prior learning (VPL) and validation of nonformal and informal learning (VNFIL) to recognition of prior and experimental learning and learning outcomes (RPELLO).“ (Böhlinger, 2017, S. 591)

Die Unterscheidung zwischen Validierung und Anerkennung findet im englischen ihre Entsprechung in den Begriffen „validation“ und „recognition“. Bohlinger weist in diesem Zusammenhang auf deren Überlappung und gleichzeitige Unterschiedlichkeit in Bezug auf den damit verbundenen (bildungs-)politischen Diskurs hin: „Recognition refers to the idea of (publicly) accepting, accrediting and somehow valuing learning results and/or previously received formal qualifications and certificates. In comparison, the term validation refers to the process of identifying, assessing and recognizing knowledge, skills and competencies an individual has acquired in various learning contexts outside formal education and training systems“ (ebd., S. 589).

Der Anerkennungsbegriff charakterisiert sowohl einen Prozess als auch ein Ergebnis bzw. einen Zustand. Als Prozess verstanden umfasst die Anerkennung die einzelnen Schritte von der Identifizierung bis hin zur formalen Anerkennung. Neben der dem Prozess der Anerkennung immanenten Ausrichtung auf das Individuum und dessen Kompetenzen, Qualifikationen und Lernergebnisse lassen sich zudem die (bildungs-)institutionelle Ebene sowie die gesamtgesellschaftliche Perspektive unterscheiden (Annen, 2012, S. 129 ff.; Tab. 1).

Tabelle 1: Überblick und Systematisierung des Prozesses der Anerkennung (Quelle: Annen, 2012, S. 144)

(Bildungs-) Institutionelle Perspektive	Akkreditierung nicht erforderlich	Akkreditierung ggf. erforderlich	Akkreditierung ggf. erforderlich	Akkreditierung durch staatliche oder private Instanz erforderlich	Akkreditierung durch staatliche Instanz erforderlich
Prozess der Anerkennung	Identifizierung	Bewertung/ Beurteilung	Validierung	Zertifizierung	Formale Anerkennung
Merkmale	Dokumentation von Kompetenzen	Wertende Dokumentation von Kompetenzen	Überprüfung der Validität von Dokumenten hinsichtlich eines Standards	Ausstellung einer Garantie über Bewertung und Validierung durch eine legitimierte Einrichtung	Ausstellung einer Garantie über Bewertung und Validierung durch eine staatlich legitimierte Einrichtung
Ergebnis	Schriftstück	Zeugnis oder Bescheinigung	Bestätigung	Zertifikat	Abschluss
Gesellschaftliche Perspektive	Soziale Anerkennung				

Neben der Unterscheidung der verschiedenen Verfahrensschritte lassen sich zwei alternative Verfahrensweisen unterscheiden (Annen, 2012, S. 144 f.). Dabei ist die tatsächliche Performanz des Individuums Grundlage der ersten Variante. Hierbei werden die Kompetenzen unter Rückgriff auf eine Performanz erfasst und dann je nach Verfahren bewertet, validiert, zertifiziert und formal anerkannt. Dieser Vorgehensweise liegt die Annahme zugrunde, dass man von der individuellen Performanz auf vorliegende Kompetenzen schließen kann (Sloane et al., 2004, S. 92 ff.). Alternativ

standard ist verfahrensextern im formalen Bildungssystem bereits bestehend und diese Verfahren werden idealtypisch durch Gesetze oder Weisungen, unter Einsatz des Koordinationsmechanismus der Macht implementiert. Sie erweitern die bestehenden Verfügungsrechte der Organisationen des formalen Bildungssystems. In integrativen Verfahren sind sowohl die anerkennende Stelle als auch das Individuum bei der Überwindung von Informationsasymmetrien aktiv.

Autonome Verfahren sind im Bereich der non-formalen Bildung verortet und führen zu einem Zertifikat ohne Entsprechung im formalen Bildungssystem. Bei diesen methodisch eher summativ ausgerichteten Verfahren stehen individuelle Lernergebnisse im Vordergrund. Sie setzen standardisierte Fremdbeurteilungen dieser Lernergebnisse in der Regel durch eine Organisation der Privatwirtschaft ein. Die eingesetzten Methoden stammen häufig aus der Psychologie (klassische Testverfahren). Diese kriterienorientierten Testverfahren legen der Beurteilung eine sachliche Bezugsnorm zugrunde. Die anforderungsorientierten Verfahren dieses Typs weisen zudem eine Qualifikationsorientierung auf. Der diesen Verfahren zugrunde liegende Standard (bzw. die zugrunde liegende Norm) bezieht sich lediglich auf das Verfahren selbst. Mit diesen Verfahren verbundene Verfügungsrechte werden den jeweiligen Organisationen durch eine an verfahrensspezifischen Standards orientierte Akkreditierung zugesprochen. Sie führen zu Zertifikaten außerhalb des formalen Bildungssystems, die teilweise zu Berechtigungen im Beschäftigungssystem führen. Koordiniert werden autonome Anerkennungsverfahren durch den Marktmechanismus sowie über den Preis. Informationsasymmetrien werden hierbei vor allem durch Aktivitäten der anerkennenden Stelle überwunden.

Anerkennungsverfahren des **sekundierenden Typs** sind durch den dominierenden Bezug zum informellen Lernen gekennzeichnet und bildungspolitisch nicht mit der Erlangung von Zertifikaten verbunden. Unter Einsatz formativer Methoden zielen sie auf die Dokumentation der Entwicklung des Individuums sowie das Aufzeigen von Entwicklungsmöglichkeiten ab. Die stark auf Selbstbeurteilungen ausgerichteten Verfahren finden idealtypisch in einer Beratungssituation zwischen Individuum und einem Berater bzw. einer Beraterin statt. Sekundierende Verfahren werden vornehmlich von Akteuren des Non-Profit-Sektors unter Einsatz von Portfolio-Ansätzen sowie deskriptiven Methoden genutzt. Die Individuenorientierung beinhaltet oft eine Reflexion der eigenen Kompetenzen auf Grundlage persönlicher Erfahrungen im beruflichen, privaten und gesellschaftlichen Kontext. Die wenig standardisierten Verfahren sind vornehmlich auf die Ziele des Individuums ausgerichtet und weisen, wenn überhaupt, verfahrensspezifisch entwickelte Standards auf. Typisches Ergebnisse sind die Bilanzierung individueller Kompetenzen sowie gegebenenfalls die Dokumentation des (Beratungs-)Prozesses. Verfügungsrechte sind aufgrund fehlender, sich aus den Verfahren ergebenden Berechtigungen von untergeordneter Bedeutung. Koordiniert werden sekundierende Verfahren in der Regel durch Netzwerke, die Beratungs- und/oder Bildungsleistungen anbieten, wobei Vertrauen der zentrale Koordinationsmechanismus ist. Informationsasymmetrien baut in diesem Verfahrenstyp vor allem das Individuum ab.

Tabelle 2: Typologie von Anerkennungsverfahren – Unterscheidung dreier Idealtypen (Quelle: Annen, 2012, S. 285)

Kriterium	Integrativer Typ	Autonomer Typ	Sekundierender Typ
Verortung des Verfahrens	Integration im formalen Bildungssystem Einrichtung	Verortung im Bereich der non-formalen Bildung	Bezugnahme zu informellem Lernen dominierend
Bildungspolitische Zielsetzung	Erlangung von Zertifikaten des formalen Bildungssystems	Erlangung von Zertifikaten ohne Entsprechung im formalen Bildungssystem	Keine Erlangung von Zertifikaten
Methodische Zielsetzung	Summativ und formativ	Summativ	Formativ
Methoden	Fremdbeurteilung durch Vergleich mit Qualifikationen	Fremdbeurteilung durch Testverfahren	Selbstbeurteilung durch Portfolios und deskriptive Methoden
Akteure	Akteure des formalen Bildungssystems dominieren	Privatwirtschaftliche Akteure dominieren	Akteure des Non-Profit-Sektors dominieren
Normen und Standards	Verfahrensexterner Standard und Normorientierung	Verfahrensinterner Standard und Kriterienorientierung	Kein Standard und keine Individuenorientierung
Institutionelle Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen	Ausweitung der Verfügungsrechte der Akteure des formalen Bildungssystems durch Gesetze	Vergabe der Verfügungsrechte durch Akkreditierung	Verfügungsrechte von untergeordneter Bedeutung
Individuelle Berechtigungen	Berechtigungen im formalen Bildungssystem	Berechtigungen im Beschäftigungssystem	Keine Berechtigungen
Koordination	Hierarchische Koordination durch den Staat oder deliberative OMK dominierend	Marktmechanismus oder kompetitive OMK dominierend	Netzwerkmechanismus oder deliberative OMK dominierend
Instrumente des Signalings und Screenings	Anerkennende Stelle und Individuum aktiv bei Überwindung der Informations-asymmetrien	Anerkennende Stelle vor allem aktiv bei Überwindung der Informations-asymmetrien	Individuum vor allem aktiv bei Überwindung der Informations-asymmetrien

Im Folgenden wird diese Typologie nun genutzt, um eine Einschätzung bestehender Anerkennungsverfahren aus praktischer sowie aus bildungspolitischer Perspektive vorzunehmen.

3 Praktische Dimension von Anerkennungsverfahren

In der Praxis ist für die an einem Anerkennungsverfahren beteiligten Akteure und Akteurinnen vor allem dessen Nutzen relevant. Als zentrale Akteure und Akteurinnen eines Verfahrens lassen sich der individuelle Lernende, das gegebenenfalls beteiligte Unternehmen bzw. die anerkennende Stelle sowie die Volkswirtschaft bzw. die Gesellschaft identifizieren. Der individuelle Nutzen ist dabei entweder in dem mit der formalen Anerkennung verbundenen Zugang zu einem bestimmten Bildungsprogramm oder Berufsfeld zu sehen oder in der bewussten Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen. Für Unternehmen sowie anerkennende Stellen ist der Nutzen eines Anerkennungsverfahrens vor allem ein klareres Bild der Kompetenzen der Bewerber und Bewerberinnen oder Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen und damit verbunden deren Passung mit den jeweiligen Anforderungsprofilen.

Dementsprechend sind die beiden wesentlichen Verwertungsperspektiven der Ergebnisse eines Anerkennungsverfahrens deren Nutzen auf dem Arbeitsmarkt und/oder im Bildungssystem. Wie Schmid (2019) zutreffend feststellt, ist die Arbeitsmarktrelevanz von Verfahren des integrativen Typs besonders hoch einzuschätzen im Vergleich zu solchen des autonomen und des sekundierenden Typs. Einschränkend muss an dieser Stelle jedoch darauf hingewiesen werden, dass dies durchaus vom Regulierungsgrad des jeweiligen Berufsbereichs abhängt sowie der damit verbundenen Bedeutung formaler Qualifikationen. Das heißt, es gibt auch durchaus Branchen, in denen vor allem autonome Verfahren eine sehr hohe Arbeitsmarktrelevanz und -akzeptanz haben, wie beispielsweise die IT-Branche (Annen, 2021).

Integrative Anerkennungsverfahren sind zudem auch durch einen hohen Nutzen ihrer Ergebnisse im Bildungssystem gekennzeichnet, was ihre Stärke im Sinne der Akzeptanz ausmacht. Gleichzeitig sind integrative Verfahren jedoch mit besonders großen Herausforderungen für (potenzielle) Nutzer konfrontiert, die über Kompetenzen mit geringem Bezug zu formalen Qualifikationsanforderungen verfügen. Diese Individuen sind zudem häufig nicht in der Lage, ihre eigenen Kompetenzen in Bezug auf einen formalen Qualifikationsstandard zu reflektieren und angemessen zu dokumentieren (Schmid, 2019; Schmid et al., 2017; die jeweiligen landesspezifischen European Inventories). Sie benötigen hierzu oftmals Unterstützung durch Berater und Beraterinnen oder Mentoren und Mentorinnen, wie sie für die sekundierenden Verfahren typisch sind, welche jedoch nicht notwendigerweise Bezug zu formalen Qualifikationsstandards aufweisen. Letztere bieten ebenso wie die Verfahren des autonomen Typs den Nutzern die Möglichkeit, den Bezugspunkt der Anerkennung frei zu wählen. Sofern dieser keine Bezüge zu formalen Qualifikationen aufweist, determiniert lediglich die verwendete Methodik die exklusive oder inklusive Kraft der Verfahren. Während eine Dokumenten-Prüfung höhere Anforderungen an die Reflektions- und Ausdrucksfähigkeit der Nutzer stellt, ist bei der Performanz-Prüfung die Erfahrung der Nutzer mit den eingesetzten Testverfahren entscheidend für den individuellen Erfolg.

In diesem Zusammenhang bietet sich grundsätzlich die Möglichkeit der Entwicklung innovativer Verfahren, die beispielsweise eine Kombination der idealtypischen Verfahren darstellen. Hier ist zu erwarten, dass sowohl Entwicklungen im Bildungssystem (Akademisierung, War for Students) als auch auf dem Arbeitsmarkt (Fachkräftemangel, War for Apprentices) zunehmend zur Entwicklung von Verfahren mit einem höheren Maß an Inklusion führen, die für die Bildungsorganisationen sowie die Arbeitgeber weitere Möglichkeiten der Akquise bieten. Dabei können sie selbst bedarfsorientiert festlegen, welche Spielräume sie den Nutzern und Nutzerinnen bei der Dokumentation ihrer Kompetenzen gewähren und welche personellen und monetären Ressourcen sie für deren Unterstützung in den Prozess investieren möchten. Der Vorteil solcher akteursspezifischer Verfahren liegt in ihrer hohen Flexibilität sowie der Akzeptanz in ihrem Entwicklungskontext. Beachtliche Nachteile bestehen jedoch gleichzeitig im Hinblick auf ihre Transferierbarkeit sowie damit verbunden die eher geringe Akzeptanz außerhalb ihres Entwicklungskontexts.

Wichtig ist an dieser Stelle die Unterscheidung der mit einem Anerkennungsverfahren verbundenen Zielsetzungen. Während im Bildungssystem vor allem der Zugang zu Bildungsprogrammen, die Anrechnung vorherig erworbener Lernergebnisse und der Erwerb von formalen Zertifikaten verbunden ist, stehen für die Nutzer solcher Verfahren auf dem Arbeitsmarkt eher der Erfolg im Rahmen von Bewerbungsverfahren, bessere Verdienstmöglichkeiten sowie der Zugang zu bestimmten betrieblichen Positionen im Vordergrund. Hier bieten sich für die Akteure und Akteurinnen des Arbeitsmarktes insbesondere Perspektiven im Hinblick auf eine Kombination von Elementen des autonomen und des sekundierenden Typs. Im Bildungssystem scheint vor allen Dingen eine Kombination des integrativen Typs mit dem sekundierenden Potenziale zu bieten. Insgesamt enthält der sekundierende Verfahrenstyp wichtige Elemente, die für eine inklusive Nutzung von Anerkennungsmöglichkeiten durch eine Vielzahl von Individuen notwendig ist.

4 Bildungspolitische Dimension von Anerkennungsverfahren

Auf der europäischen Agenda befindet sich das Thema der Anerkennung von (informell erworbenen) Lernergebnissen bereits seit Mitte der 1990er-Jahre, wobei insbesondere das Memorandum über Lebenslanges Lernen aus dem Jahr 2000 einen Meilenstein darstellt (Gutschow, 2020). Dabei war der Fokus entsprechender Aktivitäten und Verfahren in der Vergangenheit sehr breit auf das gesamte Kompetenzspektrum einer Person gerichtet, und es wurden auf europäischer Ebene Verfahren aller drei oben skizzierten Idealtypen entwickelt und implementiert (Annen, 2012). In den letzten Jahren hat sich dies jedoch verändert, wobei die ökonomische Verwertbarkeit stärker in den Vordergrund rückte (Zarifis, 2016, S. 24). Die Aktivitäten der EU und weiterer Organisationen zur Förderung der nationalen Durchlässigkeit des Bildungssystems sowie der internationalen Mobilität zwischen Bildungssystemen sind weiter-

hin vielfältig, wobei die Bemühungen vor allem in Richtung der stärkeren Berücksichtigung des non-formalen und informellen Lernens in Bezug auf die Anerkennung gehen (Schmid, 2019). Auf bildungspolitischer Ebene befindet sich die europäische Diskussion um das Thema Anerkennung derzeit immer noch im Spannungsverhältnis zwischen der Kompetenz- bzw. Lernergebnisorientierung einerseits und der Qualifikations- und Anforderungsorientierung andererseits (Gutschow, 2020). Hier wird das Paradigma der Output- bzw. Outcome-Orientierung als Lösung gesehen.

Initiativen auf europäischer Ebene, wie der Bologna-Prozess oder der Europäische Qualifikationsrahmen, versuchen, einen Paradigmenwechsel von der input- hin zu einer outputorientierten Beschreibung von Qualifikationen einzuleiten. Letztere würde sich auf die Definition der von den Absolventen und Absolventinnen zu erreichenden Kompetenzen konzentrieren. In der Praxis ist dieses Ziel jedoch noch weit von der Verwirklichung entfernt und damit auch von etablierten, gemeinsam genutzten Terminologien zur Beschreibung einzelner Kompetenzen (Pfeffer & Skrivaneck, 2018).

Aktuell wendet sich die EU-Kommission mit der European Taxonomy of Skills, Competences, Qualifications and Occupations (kurz ESCO) nun an Bildungseinrichtungen und Unternehmen in ganz Europa. ESCO wurde insbesondere zur Förderung der Arbeitnehmermobilität in Europa konstruiert, wozu die entsprechende Online-Plattform durch die europaweite Vergleichbarkeit von Berufen, Kompetenzen und Qualifikationen einen entscheidenden Beitrag leisten soll. Eingebunden in die Strategie „Europa 2020“ soll ESCO bereits bestehende Transparenzinstrumente und Klassifikationen (z. B. ISCO-08, EQR) miteinander verbinden und gleichzeitig an Instrumente der europäischen Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik (z. B. EURES und EUROPASS) anschlussfähig sein (Annen et al., 2020). Sowohl Bildungseinrichtungen als auch Unternehmen sind eingeladen, ESCO in ihre Aktivitäten einzubinden, sei es zur Analyse des Qualifikationsbedarfs, zur Gestaltung von Berufsberatungsangeboten oder zur Konzeption von sogenannten *skills passports* oder *open badges* (European Commission, 2020a, S. 16). Damit hat ESCO das Potenzial, auch im Kontext der Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen ein zentrales arbeitsmarkt- und bildungspolitisches Instrument zu werden (European Commission, 2020b, S. 5). Insgesamt beeinflussen die EU-Initiativen den nationalen Diskurs in den einzelnen Mitgliedstaaten. Im Weiteren wird kurz der aktuelle Status Quo in Deutschland skizziert.

In Deutschland ist das Thema der Anerkennung von (informell erworbenen) Kompetenzen bildungspolitisch vor allem durch die Implementierung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR, 2011) sowie die Empfehlung des Rates der Europäischen Union (2012) relevant, bis spätestens 2018 Verfahren zur Validierung non-formalen und informellen Lernens einzuführen. Trotzdem gibt es momentan in Deutschland noch kein Anerkennungsverfahren, das zur Vergabe eines formalen Abschlusses führt und gleichzeitig auf der Validierung non-formalen und informellen Lernens beruht (Gutschow, 2020, S. 467), welches somit eine Kombination der obigen idealtypischen Verfahren darstellen würde. Eine gewisse Nähe zu diesem Ziel weisen

die im Rahmen des am 1. April 2012 in Kraft getretenen Berufsqualifikationsfeststellungsgesetzes vorgesehenen Gleichwertigkeitsprüfungen (anhand einer sogenannten Qualifikationsanalyse) mit anschließender Bescheinigung auf. Daneben wurde im Projekt „ValiKom“ ein Verfahren mit starker Ausrichtung auf die Arbeitsmarktverwertbarkeit entwickelt, bei dem die Nutzer und Nutzerinnen die Möglichkeit haben, nach einer dem sekundierenden Typus zuzuordnenden Phase der Beratung und Selbsteinschätzung zu entscheiden, ob und in welchem Umfang sie zudem eine Fremdbewertung ihrer Lernergebnisse durch Experten und Expertinnen wünschen. Auch in diesem Fall findet hiernach eine formale Anerkennung und Zertifizierung durch die zuständige Stelle statt (ebd., S. 468; Oehme et al., 2017, S. 16 ff.).

5 Fazit und Ausblick

Sowohl auf europäischer wie auf nationaler Ebene in Deutschland fehlt bisher die bildungspolitische sowie die gesetzliche Grundlage für ein Anerkennungsverfahren, das tatsächlich auch zur Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen geeignet ist. Dieser geringe Umsetzungsgrad lässt sich durch Passungsprobleme zwischen der formalen Anerkennung und der institutionellen Anerkennung begründen, das heißt, dass möglicherweise die zentrale Problematik nicht primär in der Validierung von Kompetenzen anhand praktikabler, valider und reliabler Verfahren besteht, sondern vielmehr in der Übersetzung der validierten Kompetenzen in die jeweiligen institutionellen Kontexte der anerkennenden Institutionen (Sturm, 2018). Schmid (2018) empfiehlt in diesem Zusammenhang, dass für qualitativ ausgerichtete Validierungsverfahren eine Abkehr von den klassischen Gütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität erfolgen muss. Stattdessen sollten alternative Standards eingehalten werden, um die Qualität und Akzeptanz der Verfahrensergebnisse bei allen involvierten Akteuren und Akteurinnen weiterhin sicherzustellen. Besonders wichtig sind hier eine handhabbare, fachliche Bezugsnorm, qualifizierte Experten und Expertinnen sowie ein strukturiertes Verfahren mit klaren Rollenteilungen und die Setzung inhaltlicher Schwerpunkte (Schmid, 2018). Hier liefern die obigen theoretischen Überlegungen Anknüpfungspunkte für weitere Forschung, da nicht die methodischen Aspekte limitierend zu wirken scheinen, sondern vielmehr institutionelle Bruchstellen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem die erfolgreiche Implementierung von Anerkennungsverfahren politisch sowie in der Praxis zu behindern scheinen.

Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass der internationale Transfer von Qualifikationen perspektivisch trotz bestehender Anerkennungsprobleme zur Veränderung nationaler Bildungs- und Qualifizierungssysteme führt (Pfeffer & Skrivaneck, 2018). Je nach Steuerungsmechanismen dieser Systeme und Subsysteme sind unterschiedliche Akteure (z. B. Bildungsanbieter und Bildungsanbieterinnen, Berufsverbände, staatliche Akteure) mit teilweise widersprüchlichen Zielsetzungen an den Verfahren beteiligt. Teil der zunehmenden Komplexität von Anerkennungsverfahren ist das Auftreten neuer Akteure und Akteurinnen wie z. B. Arbeitsvermittelnde, Headhunter und Headhunterinnen, öffentliche Arbeitsvermittlungen, (öffentliche und private)

Beratungsdienste für die Anerkennung und andere mehr (ebd., 2018). Auch in diesem Zusammenhang sind eine solide theoretische Fundierung sowie eine systematische Analyse bestehender Verfahren der Anerkennung hilfreich, um auf dieser Grundlage adäquate Handlungsempfehlungen für die Politik sowie die Praxis zu entwickeln.

Die Mobilität von Arbeitskräften und damit verbunden von Kompetenzen und Qualifikationen wird künftig bedeutsamer – aufgrund von Migrationsbewegungen sowie durch die Internationalisierung des Arbeitsmarktes und die Expansion der Bildungsmärkte. Die mit diesen Entwicklungen verbundenen kulturellen und politischen Implikationen haben in Europa zur Ausweitung der nationalen Reichweite von Qualifikationen, unter anderem durch die Einführung von Qualifikationsrahmen, geführt (ebd., 2018). All diese Entwicklungen gehen mit einem steigenden Bedarf nach entsprechenden über nationale Grenzen hinweg funktionierenden und von den relevanten Akteuren und Akteurinnen akzeptierten Anerkennungsverfahren einher. Aufgrund des Qualifikationsbezugs ist in diesem Zusammenhang die Berücksichtigung des integrativen Verfahrenstyps und der ihn charakterisierenden Merkmale besonders wichtig. Hinsichtlich der Bandbreite der theoretischen Zugänge wären hier insbesondere Forschungsarbeiten, die länder- und branchenspezifische empirische Erkenntnisse bezüglich der Bedeutung von Zertifikaten sowie (dokumentierter) Berufserfahrung liefern, für die Ausgestaltung und Weiterentwicklung von Anerkennungsverfahren hilfreich (Annen, 2021).

Schließlich werden mit der Digitalisierung zunehmend neue Kompetenzbedarfe entstehen, und die voranschreitende Automatisierung von beruflichen Tätigkeiten führt zu deren Wegfall oder Substitution. Da der damit verbundene veränderte Bedarf auch aufgrund von Matching-Problemen nicht vollständig durch die Neueinstellung von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen abgedeckt werden kann, ist hier eine mögliche Lösungsstrategie für die Zukunft die Fokussierung auf bereits vorhandene Kompetenzen der bestehenden Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, wodurch sich ebenfalls ein erhöhter Bedarf nach entsprechenden Anerkennungsverfahren vor allem als Kombination des autonomen sowie des sekundierenden Typus ergibt. Im Zusammenhang mit der Digitalisierung gewinnt auch das in den theoretischen Überlegungen aufgezeigte Informationsproblem, das im Kontext der Anerkennung stets besteht, besondere Relevanz. Hier könnte in Zukunft das oben vorgestellte Instrument ESCO von Bedeutung sein, welches Big Data und Algorithmen nutzt, um Qualifikationen sowie Fähigkeiten und Kompetenzen miteinander zu messen.

Literatur

- Annen, S. (2012). *Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa*. W. Bertelsmann.
- Annen, S. (2018). Recognition and Utilization of Foreign Qualifications and Skills in the Canadian Labor Market. *The International Journal of Community Diversity*, 18(1), 1–21. <https://doi.org/10.18848/2327-0004/CGP/v18i01/1-21>

- Annen, S. (2021). Relevance of qualifications and work experience in the recruiting of foreign-trained immigrants – comparative insights from the Health and ICT Sectors in Germany and Canada. *Journal of Training and Development*, 25(1), 3–22.
- Annen, S., Mottweiler, H. & LeMouillour, I. (2020). ESCO als neues Instrument europäischer Berufsbildungssteuerung? Theoretische Einordnung und empirische Evidenz. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 39, 1–18. https://www.bwpat.de/ausgabe39/annen_et_al_bwpat39.pdf
- Arrow, K. (1973). Higher education as a filter. *Journal of Public Economics*, 2(3), 193–216.
- Baker, D. P. (2011). Forward and backward, horizontal and vertical: Transformation of occupational credentialing in the schooled society. *Research in Social Stratification and Mobility*, 29, 5–29.
- Barron, J. M., Black, D. A., Loewenstein, M. A. (1987). Employer size: The implications for search, training, capital investment, starting wages, and wage growth. *Journal of Labor Economics*, 5, 76–89.
- Becker G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. National Bureau of Economic Research.
- Bills, D. (2003). Credentials, Signals, and Screens: Explaining the Relationship Between Schooling and Job Assignment. *Review of Educational Research* (University of Iowa), 73(4), 441–469.
- Bohlinger, S. (2017). Comparing recognition of prior learning (RPL) across countries. In M. Mulder (Hrsg.), *Competence-based Vocational and Professional Education – Bridging the Worlds of Work and Education* (S. 589–606). Springer IP.
- Brown, D. (2001). HR's role in business strategy: Still a lot of work to be done. *Canadian HR Reporter*, 14(9), 1–22.
- Butler, J. (2009). *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen* (aus dem Amerikanischen von Karin Wördermann und Martin Stempfhuber). Suhrkamp.
- Collins, R. (1979). *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. Academic Press.
- Collins, R. (1988). *Theoretical Sociology*. Harcourt, Brace, Jovanovich.
- DQR (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen* verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf
- European Commission (2020a). *ESCO Annual Report 2019. European Skills, Competences, Qualifications and Occupations*. Brüssel.
- European Commission (2020b). *Blueprint for sectoral cooperation on skills*. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1415&langId=en>
- Freidson, E. (1986). *Professional powers. A study of the institutionalization of formal knowledge*. University of Chicago Press.
- Gugitscher, K. (2019). „Mehr als Bestätigen“ – Anerkennungstheoretische Perspektiven auf professionelle Praktiken der Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Dissertation). <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/4708811/full.pdf>

- Gutschow, K. (2020). Validierung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung*. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_36
- Honneth, A. (2003). *Kampf um Anerkennung*. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Mit einem neuen Nachwort. Suhrkamp.
- Hunter, A. A. (1988). Formal education and initial employment: Unravelling the relationships between schooling and skills over time. *American Sociological Review*, 53(5), 753–765.
- Khan, C. (2007). The Closed Door: Credentialized Society and Immigrant Experiences. *Canadian Issues*. Spring 2007, 63–66.
- Livingstone D. W. (1998). *The education–jobs gap: Underemployment or economic democracy*. University of Toronto Press.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Mincer, J. (1974). Education, experience, and the distribution of earnings and employment: An overview. In F. T. Juster (Hrsg.): *Education, income, and human behavior* (S. 71–95). National Bureau of Economic Research.
- Murphy, R. (1994). A Weberian Approach to Credentials: Credentials as a Code of Exclusionary Closure. In L. Erwin & D. MacLennan (Hrsg.), *Sociology of Education in Canada* (S. 102–119). Longman: Ontario.
- Müskens, W. (2020). *Die Gestaltung durchlässiger Bildungsangebote durch Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge*. Oldenburg. https://uol.de/fileadmin/user_upload/anrechnungsprojekte/Bilder/o3_Dateien/Durchlaessigkeit_durch_Anrechnung.pdf
- Oehme, A., Tews, K. & Witt, D. (2017). „ValiKom“ – Ein bildungssystemkonformer Ansatz zu abschlussbezogenen Validierung und Anerkennung von beruflichen Kompetenzen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 6, S. 16–19.
- Paju, M. (1997). The class of '90 revisited: Report of the 1995 follow-up survey of 1990 graduates. *Education Quarterly Review*, 4(4), 9–29.
- Pfeffer, T. & Skrivaneck, I. (2018). Why is the recognition of credentials not just a matter of good will? Five theories and the Austrian case. *European Journal of Cultural and Political Sociology*, April 2018. <https://doi.org/10.1080/23254823.2018.1449126>
- Psacharopoulos, G. (1979). On the weak versus the strong version of the screening hypothesis. *Economics Letters*, 4, 181–185.
- Rat der Europäischen Union (2012). *Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens* (2012/C 398/01). Amtsblatt der Europäischen Union, S. 398/1–398/5.
- Rubinson, R. & Browne, I. (1994). Education and Economy. In N. J. Smelser & R. Swedberg (Hrsg.), *The Handbook of Economic Sociology* (S. 581–599). Princeton University Press.
- Schmid, M. (2018). Standards für die Validierung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen – kritische Befunde zur Anwendung von quantitativen Gütekriterien bei der Zertifizierung non-formalen und informellen Lernens. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 41, 159–172. <https://doi.org/10.1007/s40955-018-0113-9>