



Theoretische Analyse zur Validierung im Berufs- bildungssystem der Schweiz

im Auftrag des
Eidgenössischen Departements für Wirtschaft, Bildung und Forschung WBF
Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBF
Abteilung Berufs- und Weiterbildung
Ressort Berufsbildungspolitik

Zürich, den 12. April 2023

Prof. Dr. Katrin Kraus
Universität Zürich | Institut für Erziehungswissenschaft
Lehrstuhl für Berufs- und Weiterbildung
Kantonsschulstrasse 3
CH-8001 Zürich
+41 (0)44 634 61 51
katrin.kraus@ife.uzh.ch

Das Wichtigste in Kürze

Akteur*innen handeln in institutionalisierten Kontexten und orientieren sich in ihrem Handeln an den darin liegenden Funktionslogiken. In der Schweiz stellt die **«berufliche Ordnung»** einen gemeinsam geteilten Handlungsrahmen dar, der das Handeln einzelner Akteur*innen legitimiert (Sinnhaftigkeit) und strukturiert (Machbarkeit). Neuerungen, die die Bildungspolitik einführt, müssen daher entweder direkt mit der Funktionslogik der Berufsbildung kompatibel sein oder diesen Aspekt im Rahmen der Implementierung gezielt bearbeiten und Kompatibilität aus Sicht der beteiligten Akteur*innen herstellen.

Mit dem Instrument der **Funktionslogik** können über ein systematisches Vorgehen verschiedene Formen erwerbsbezogener Bildung verglichen werden. Bei diesem Verfahren werden pädagogische und bildungspolitische Aspekte berücksichtigt. So können die unterschiedlichen Funktionsprinzipien und Handlungslogiken der Akteur*innen herausgearbeitet werden. In der vorliegenden Analyse wird dieses Instrument für einen Vergleich von beruflicher Grundbildung und Qualifikationsverfahren mit Validierung genutzt. Der Vergleich führt zu folgendem Ergebnis: Das **Qualifikationsverfahren mit Validierung** ist über die in den Bildungsverordnungen festgelegten beruflichen Handlungskompetenzen punktuell mit dem Berufsbildungssystem und der darin zentralen **beruflichen Grundbildung** verbunden, folgt aber einer anderen Handlungslogik. Validierung ist grundsätzlich ein angemessener Ansatz, der der Kompetenzentwicklung in der Erwerbstätigkeit Rechnung trägt. Innerhalb der «beruflichen Ordnung» der Schweiz kann der Ansatz aber kaum dazu beitragen, Bildungsungleichheiten zu reduzieren. Einerseits ist die Prozesssteuerung für die Individuen zu anspruchsvoll und andererseits zeichnet sich eine Legitimationsproblematik des Verfahrens ab, da Validierung vorwiegend im Interesse von Staat und Individuen liegt.

Die VAE ist in **Frankreich** ein Element in einer grossen Gesamtreform erwerbsbezogener Bildung. Sie knüpft an das Verständnis des Berufsabschlusses als Nachweis von Handlungsfähigkeit an, der auf verschiedenen Wegen erworben werden kann, und an die damit einhergehende Auffassung von *formation professionnelle*, bei der der erste Abschluss nur als Zwischenschritt angesehen wird. VAE ist punktuell mit dem System der *apprentissage* verbunden und zudem direkt in die Massnahmen zur Reduktion von Arbeitsmarktrisiken integriert. Dabei nimmt sie die französische Politiktradition der *employabilité* auf, in der der Staat Individuen aktiv dabei unterstützt, individuelle Einschränkungen ihrer Beschäftigungsfähigkeit zu reduzieren. VAE fügt sich damit insgesamt in die Funktions- und Handlungslogik erwerbsorientierter Bildung in Frankreich ein.

Als **Geringqualifizierte** werden erwerbsfähige Personen ohne formalen erwerbsbezogenen Abschluss bezeichnet. Bei dieser Gruppe ist von einer komplexen Problemlage auszugehen, die dazu führt, dass sowohl geringe finanzielle wie persönliche Ressourcen vorhanden sind und zugleich strukturelle Barrieren in Bezug auf den Zugang zu Arbeitsmarkt und Bildungssystem vorliegen. Durch die hohen Anforderungen des VAE-Verfahrens haben sie kaum Chancen, über ein solches Verfahren einen beruflichen Abschluss zu erlangen, wenn Validierungsverfahren nicht in Regelsysteme integriert sind und Personen beim Absolvieren dieser Verfahren eng und professionell begleitet werden.

Die **In-Wert-Setzung von Bildungsleistungen** erfolgt grundsätzlich über die gesellschaftlichen Instanzen Arbeitsmarkt und Bildungssystem, gleichzeitig ist damit auch eine soziale und persönliche Anerkennung der Leistungen verbunden. Innerhalb dieses Spektrums bieten sich verschiedene Anknüpfungspunkte für eine In-Wert-Setzung von Kompetenzen, was für eine Weiterentwicklung von Validierungsverfahren genutzt werden kann.



Fazit:

- ➔ Validierungsverfahren erfüllen als **bildungspolitische Massnahme** zur Steigerung der Durchlässigkeit des Bildungssystems eine wichtige Funktion für spezifische Zielgruppen. Diese Möglichkeit sollte auf jeden Fall erhalten bleiben und kann zielgruppenspezifisch weiterentwickelt werden.
- ➔ Das **sozialpolitische Ziel**, Geringqualifizierten zu anerkannten Abschlüssen zu verhelfen, können Validierungsverfahren aus mehreren Gründen nicht erfüllen. Hierzu bräuchte es eine Etappierung von Validierungsverfahren, die auch eine Förderung der Qualifizierung und eine Kombination von Qualifizierungs- und Validierungsmöglichkeiten vorsieht. Zudem wären für diese Zielgruppe ergänzende Massnahmen wichtig, wie die Orientierung an der «aufsuchenden Bildungsarbeit» oder eine enge professionelle Begleitung.
- ➔ **Wirtschaftspolitische Zielsetzungen** können innerhalb der «beruflichen Ordnung» der Schweiz mit Validierungsverfahren kaum verfolgt werden, da die Vergabe von Abschlüssen aufgrund von Validierungsverfahren in den meisten Fällen primär im Interesse von Staat und Individuen liegt. Eine Weiterentwicklung von Validierungsverfahren kann aber spezifische berufs- oder branchenspezifische Interessen aufnehmen und daran anknüpfen.



Theoretische Analyse zur Validierung im Berufsbildungssystem der Schweiz

Inhaltsverzeichnis

Das Wichtigste in Kürze	2
1 Einleitung	5
2 Theoretische Grundlagen der Analyse: Akteur*innen- und Kontextbezug	5
2.1 Akteur*innen und kontextbezogene Handlungslogiken als Analyseheuristik	5
2.2 Die «berufliche Ordnung» der Schweiz als Analyserahmen	6
2.3 «Funktionslogik» als Tertium Comparationis für eine vergleichende Analyse	7
3 Das Element der Validierung und die Berufsbildung in der Schweiz	7
3.1 Juxtapositionale Analyse von Berufsbildung und Validierung	8
3.2 Funktionslogik von beruflicher Grundbildung und Validierung im Vergleich	9
3.3 Fazit aus dem Vergleich der beiden Funktionslogiken	10
4 Erwerbsbezogene Bildung und Validierung in Frankreich	11
4.1 Erwerbsbezogene Bildung in Frankreich	11
4.2 Aktuelle Entwicklungen: <i>Apprentissage</i> und <i>Validation des Acquis de l'Expérience</i>	11
4.3 Fazit aus vergleichender Perspektive	12
5 Die Zielgruppe Geringqualifizierte in der erwerbsbezogenen Bildung in der Schweiz	14
6 Systematische Möglichkeiten zur «In-Wert-Setzung» von Bildungsleistungen	15
7 Fazit und Empfehlungen	16
7.1 Fazit und Empfehlungen aus Sicht der Bildungspolitik	16
7.2 Fazit und Empfehlungen aus Sicht der Sozialpolitik	16
7.3 Fazit und Empfehlungen aus Sicht der Wirtschaftspolitik	18
8 Abschluss	19
Literatur	19
Zitierte Literatur	19
Bildungspolitische Dokumente	21

Theoretische Analyse zur Validierung im Berufsbildungssystem der Schweiz

1 Einleitung

Die vorliegende Analyse geht der Frage nach, vor welchen systematischen Herausforderungen die Einführung von Validierungsverfahren im Schweizer Berufsbildungssystem steht. Sie klärt unter Bezugnahme auf theoretische Ansätze die Frage der Passung von Validierungsansatz und Berufsbildungssystem, und leitet daraus Handlungsmöglichkeiten ab. Sie nimmt dazu eine akteur- und kontextbezogene Perspektive ein, damit die die Funktionsprinzipien der spezifischen Kontexte Berufsbildung und Validierung und die damit verbundene Handlungslogik der Akteur*innen miteinander verglichen werden können. Dieser theoretische Analyserahmen wird im Abschnitt (2) eingeführt. Abschnitt (3) kontrastiert auf dieser Grundlage die Funktionslogik von Validierung und Schweizer Berufsbildungssystem und Abschnitt (4) ergänzt dies um einen Vergleich mit der erwerbsbezogenen Bildung in Frankreich. Abschnitt (5) vertieft die Analyse mit Blick auf die Zielgruppe der Geringqualifizierten, die in besonderer Weise von der Möglichkeit der Validierung von Kompetenzen profitieren soll, und Abschnitt (6) erläutert mögliche Formen der In-Wert-Setzung von Bildungsleistungen. Abschnitt (7) komplettiert die Analyse mit einem Fazit und Handlungsperspektiven, die nach bildungs-, sozial- und wirtschaftspolitischen Zielsetzungen differenzieren. Der Abschnitt (8) schliesst das Dokument ab.

2 Theoretische Grundlagen der Analyse: Akteur*innen- und Kontextbezug

2.1 Akteur*innen und kontextbezogene Handlungslogiken als Analyseheuristik

Für ihre Analysen zu politischen Steuerungs- und Umsetzungsprozessen in gesellschaftlichen Teilbereichen haben Mayntz und Scharpf den Ansatz des *akteurzentrierten Institutionalismus* eingeführt. Sie bezeichnen ihn als Heuristik, die «die wissenschaftliche Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte der Wirklichkeit lenkt» (Mayntz und Scharpf 1995, 39), namentlich auf Akteur*innen und ihr Handeln in gesellschaftlichen Institutionen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilbereichen. Diese Heuristik wird für die vorliegende Analyse aufgenommen, da sie für das Verständnis der zugrundeliegenden Frage – warum die neu geschaffene Möglichkeit der Validierung anerkannter Abschlüsse in der Berufsbildung Schweiz nicht in erwünschter und erwarteter Weise aufgenommen wird – aufschlussreich ist. Denn sie lenkt den Blick auf die Frage, wie Neuerungen im institutionellen Kontext der Berufsbildung umgesetzt werden können und wie Akteur*innen in diesem spezifischen Kontext handeln:

*Akteur*innen* richten ihr Handeln grundsätzlich an den beiden Aspekten Machbarkeit und Sinnhaftigkeit in den jeweiligen institutionellen Kontexten aus, d. h. sie orientieren sich in ihrem Handeln in der Regel an der Funktionslogik, die in ihren Handlungskontexten angelegt ist. Der institutionelle Kontext formt ihr Verständnis von Situationen und ihre Wahrnehmung von Handlungsmöglichkeiten sowie Präferenzen und Entscheidungen, gleichzeitig gestalten sie diese durch ihr Handeln und verändern dadurch längerfristig auch Institutionen. Die Handlungslogik der Akteur*innen und die Funktionslogik des institutionellen Kontextes korrespondieren miteinander. Dies gilt für Individuen ebenso wie für kollektive Akteure, die Organisationen oder Verbände vertreten, auch wenn die Reichweite des Handelns bei kollektiven Akteuren grösser ist.

Als *Institutionen* gelten gesellschaftliche Strukturen und allgemein verbreitete Handlungsmuster, die eine breite Legitimation, grosse Bedeutung und relative Stabilität in einer Gesellschaft besitzen. Die Herausbildung solcher Institutionen ist ein längerer Prozess der Institutionalisierung, «durch den

Individuen eine gemeinsame Definition der sozialen Wirklichkeit aufbauen» (Mayntz und Scharpf 1995, 42), in der sie sich fortan als Akteur*innen bewegen. Die Berufsbildung ist eine zentrale gesellschaftliche Institution in der Schweiz, die sich über eine jahrhundertlange Tradition institutionalisiert und bis heute beständig weiterentwickelt hat. Diese Tradition bildet den gemeinsamen Handlungsrahmen der verschiedenen Akteur*innen. Neuerungen, die die Bildungspolitik in diesem Bereich einführt, müssen somit entweder direkt mit der Funktionslogik der Berufsbildung kompatibel sein oder diesen Aspekt im Rahmen der Implementierung gezielt bearbeiten und Kompatibilität herstellen.

2.2 Die «berufliche Ordnung» der Schweiz als Analyserahmen

Es geht bei der theoretischen Analyse um die Ableitung und Kontrastierung von Handlungslogiken, die sich aus der Funktionslogik spezifischer institutioneller Kontexte ergeben, konkret aus den Systembedingungen der Schweizer Berufsbildung und dem Ansatz der Validierung, der in diesem System als neues Element eingeführt wurde.¹

Die Schweiz kann als Gesellschaft mit einer *beruflichen Ordnung* bezeichnet werden. Sie ist nicht nur im Bildungsbereich geprägt vom Berufsprinzip, auch der Arbeitsmarkt ist zu einem grossen Teil auf dieser Grundlage organisiert. Das zeigt sich unter anderem daran, dass die im Berufsbildungssystem erworbenen Abschlüsse sowohl innerhalb der Bildungssystematik einen Wert besitzen, indem sie den Zugang zu weiterführenden Optionen eröffnen, als auch einen Arbeitsmarktwert besitzen, da sie es Inhaber*innen der entsprechenden Ausweise ermöglichen, sich unabhängig von dem aktuellen Anstellungsbetrieb auf dem Arbeitsmarkt zu bewegen. Betriebe richten ihre interne Arbeitsorganisation und die Rekrutierung von Personal zudem weitgehend an den anerkannten Abschlüssen aus.

Innerhalb der beruflichen Ordnung haben mit der Berufsbildung verbundene Handlungsformen und Entscheidungen eine hohe Legitimation und beruhen auf einem breiten gesellschaftlichen Konsens. Sie entsprechen damit in hohem Masse dem allgemein Erwartbaren und damit aus der Sicht individueller Akteur*innen in hohem Masse den beiden Kriterien Machbarkeit und Sinnhaftigkeit. Dies wird insgesamt mit dem Begriff der «beruflichen Ordnung» bezeichnet (Kraus 2007; 2016). Er besagt, «dass sich konzeptionelle Vorstellungen zum Beruf und am Berufsprinzip orientierte Institutionen und Strukturen in verschiedenen Gesellschaftsbereichen wechselseitig stützen und sich so zu einem relativ stabilen Ordnungsmuster gesellschaftlicher Realität zusammenfügen» (Kraus 2016, 162). Daher verbindet der Beruf in der Schweiz auch Bildungssystem und Arbeitswelt.

Die Stabilität in Berufskonzept und beruflich geprägten Strukturen entsteht durch das Zusammenwirken von Akteur*innen auf verschiedenen Ebenen. Ihr Handeln ist über den gemeinsamen Bezug auf das Berufsprinzip aufeinander abgestimmt und sie bewegen sich in dem gemeinsam geteilten Handlungsrahmen der Berufsbildung. Dies betrifft *Akteur*innen auf der individuellen Ebene*, d. h. Menschen verschiedenen Alters, die ihre eigene Zukunft planen, eine Berufsberatung nutzen, eine berufliche Bildung absolvieren, ihre Berufsbiografie gestalten oder eine berufliche Identität in ihrem Beruf entwickeln. Damit korrespondiert auf einer *intermediären Ebene das Handeln von organisationalen Akteur*innen*, wie Betrieben, die nach Berufsabschlüssen rekrutieren und selbst Lernende ausbilden, oder Berufsverbänden, die sich in die Weiterentwicklung von Berufen einbringen. Darüber hinaus geht es auf der *Makro-Ebene mit politischen Akteur*innen um die Gestaltung gesellschaftlicher Strukturen*. Dies betrifft ganz zentral das Berufsbildungsgesetz und darauf basierende Bildungsverordnungen oder Lehrpläne aber auch Verwaltungsstrukturen auf Bundes- oder

¹ Es geht im Rahmen der vorliegenden Analyse also nicht darum, das konkrete Handeln von individuellen Akteur*innen zu rekonstruieren, was eine entsprechende empirische Erhebung voraussetzen würde.

Kantonebene sowie finanzielle Ressourcen für die Berufsbildung, z. B. über die BFI-Botschaften, die in einem mehrjährigen Prozess für eine Periode von vier Jahren unter Einbezug der verschiedenen politischen Akteur*innen ausgearbeitet werden.

Kennzeichen der beruflichen Ordnung ist, dass sich das Handeln von Akteur*innen aus verschiedenen Gesellschaftsbereichen und auf den verschiedenen Ebenen am Berufsprinzip orientiert. Ihr Handeln ist über die verschiedenen Ebenen und Bereiche hinweg koordiniert, weil sich die verschiedenen Akteur*innen in je spezifischer Weise auf das Berufsprinzip beziehen und dieser institutionelle Rahmen ihre jeweilige Handlungslogik prägt. Das bedeutet nicht, dass Akteur*innen nicht unterschiedliche oder gar konvergierende Interessen verfolgen. Aber sie handeln diese innerhalb des institutionellen Rahmens der beruflichen Ordnung aus. Ihr Handeln folgt innerhalb der beruflichen Ordnung einer *beruflichen Handlungslogik*.

2.3 «Funktionslogik» als Tertium Comparationis für eine vergleichende Analyse

Das Instrument der Funktionslogik wurde im Rahmen international-vergleichender Berufsbildungsforschung als «tertium comparationis» entwickelt, d. h. als theoretisches Konstrukt, das den Vergleich unterschiedlicher Ansätze erwerbsbezogener Bildung ermöglicht. Durch ein systematisch-vergleichendes Vorgehen können damit die mit verschiedenen Ansätzen verbundenen Funktionsprinzipien herausgearbeitet und zu Funktionslogiken verdichtet werden, die wiederum die Handlungslogik der Akteur*innen prägen. Berücksichtigt werden bei diesem Vorgehen pädagogische und bildungspolitische Aspekte des jeweiligen Ansatzes. Eine Analyse mit dem Instrument der Funktionslogik zielt auf die Herausarbeitung der zentralen Rahmenbedingungen, Prozesse und pädagogischen Traditionen (Kraus 2006). Das Instrument der Funktionslogik berücksichtigt somit ausgehend von konkreten Ansätzen erwerbsbezogener Bildung sowohl den Kontext als auch die Akteur*innenperspektive. Denn über ihre Funktionslogik sind Ansätze und Angebote erwerbsbezogener Bildung einerseits in das jeweilige Bildungs- und Beschäftigungssystem eingebunden und beeinflussen andererseits das Handeln der Akteur*innen. Eine Analyse von Funktionslogiken bietet damit auch Einsichten in die Handlungslogik der involvierten Akteur*innen.

Bei diesem Vorgehen werden aus den Grundlagen eines Systems oder Ansatzes systematisch Ableitungen zu seiner Funktionslogik herausgearbeitet. Dabei handelt es sich um eine Dokumentenanalyse, in die zentrale oder exemplarische bildungspolitische Dokumente einbezogen werden, die entsprechende Grundlagen des Systems oder Ansatzes beinhalten. Damit können im Rahmen eines systematischen Vorgehens mit den zwei Schritten «juxtapositionale Analyse» und «verdichtende Analyse» Aussagen zur inhärenten Logik eines Systems oder Ansatzes herausgearbeitet werden.

3 Das Element der Validierung und die Berufsbildung in der Schweiz

Die Analyse des Verhältnisses von Berufsbildung und Validierungsverfahren in der Schweiz wurde mit dem in Abschnitt 2.3 eingeführten Instrument der Funktionslogiken durchgeführt.² Der erste Schritt besteht dabei in einer juxtapositionalen Analyse, deren Grundlagen in Abschnitt 3.1. dargelegt werden, im zweiten Schritt folgt die Verdichtung zu Funktionslogiken (3.2) und in einem abschliessenden Fazit (3.3) werden diese diskutiert.

² Es handelt sich um eine Systemanalyse, d. h. es können damit keine Aussagen zur «gelebten Realität» in ihrer Vielfalt getroffen werden. Hierfür bräuchte es eine andere Datenerhebung unter Einbezug verschiedener Akteur*innen.

3.1 Juxtapositionale Analyse von Berufsbildung und Validierung

In der juxtapositionalen Analyse werden zentrale Textstellen bildungspolitischer Dokumente in ein vergleichendes Raster eingefügt. In die Analyse wurden folgende Dokumente einbezogen:

Berufsbildungssystem generell	
– Berufsbildungsgesetz (BBG) vom 13. September 2002 (Stand am 01. April 2022) – Verordnung zur Berufsbildung (BBV) vom 19. November 2003 (Stand am 01. April 2022)	
Validierungsverfahren generell	
– SBFI: Leitvorlage Regelung des Qualifikationsverfahrens mit Validierung von Bildungsleistungen (LV), 01. April 2018 – SBFI: Handbuch Berufliche Grundbildung für Erwachsene vom 27. September 2017 (HB)	
Exemplarische Berufe ³ : Grundbildung	
– OdASanté: Bildungsverordnung Fachfrau/Fachmann Gesundheit (BV FaGe) vom 18. Oktober 2018 (in Kraft getreten am 01. Januar 2019)	– ICT Berufsbildung: Bildungsverordnung Informatikerin/Informatiker EFZ (BV INF) vom 08. Dezember 2017 (in Kraft getreten am 01. Januar 2018)
Exemplarische Berufe: Validierung	
– MBA ZH: Handbuch Validierungsverfahren Teil 2 Berufsspezifische Anhänge FaGe EFZ 2017 (Stand am 16. Dezember 2022)	– MBA ZH: Handbuch Validierungsverfahren Teil 2 Berufsspezifische Anhänge Informatiker/in 2014 (Stand am 16. Dezember 2022)
– MBA ZH: Handbuch Validierungsverfahren Teil 1 (Stand am 03. Februar 2020)	
Allgemeinbildung	
– SBFI: Verordnung des SBFI über Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung vom 27. April 2006 (Stand 04.03.14) (Stand am 04. März 2014) – BBT: Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht (RLP ABU) (aktuell von Seiten SBFI in Überarbeitung) vom 27. April 2006 (in Kraft getreten am 01. Mai 2006)	

Das vergleichende Raster bestand in der vorliegenden Analyse aus den folgenden vier Segmenten mit entsprechenden Indikatoren:

- *Rechtliche Grundlagen*: Gesetz/Verordnung, Geltungsbereich, weitere Grundlagen, Finanzierung
- *Verfahrenskoordination*: beteiligte Akteur*innen und ihre Aufgaben, Kompetenzen, Koordinationsformen
- *Zieldimensionen*: übergeordnete Orientierung, konkrete Kompetenzen
- *Pädagogische Komponenten*: Strukturprinzip Lernorte, Dauer, Inhalte, Verantwortung, Lehrende/Vermittlungsinstanz, Qualifizierungsverfahren, Lehr-Lern-Prinzipien, Unterstützungssysteme

Die juxtapositionale Gegenüberstellung stellt einen Zwischenschritt für die Herausarbeitung der Handlungslogik dar. Die Ergebnisse des darauffolgenden Schrittes der verdichtenden Analyse werden im folgenden Kapitel dargestellt.

³ Gemäss Nahtstellenbarometer sind dies in der Schweiz stabil zwei beliebte Berufe, die zudem jeweils geschlechtstypisch gewählt werden. Für beide Berufe sind Validierungsverfahren möglich und beide werden in Zürich nach dem neuen Validierungsverfahren durchgeführt. Die kaufmännischen Berufe wurden wegen der laufenden Reform ausgeschlossen.

3.2 Funktionslogik von beruflicher Grundbildung und Validierung im Vergleich

In der Darstellung finden sich entlang zentraler Vergleichsdimensionen in der linken Spalte die Aussagen zur beruflichen Grundbildung und in der rechten die Aussagen zur Validierung.

Verantwortung Prozessführung	
- Kanton/Lehrbetrieb oder Kanton/Bildungsinstitution - Prozess, mit fester Dauer je nach Abschluss, der über den Lehrvertrag verbindlich geregelt ist und nur mit einer vom Kanton bewilligten Auflösung einen Ausstieg ermöglicht	- Kandidat*in mit Unterstützung durch Beratung - Prozess, 2 – 3 Jahre, mit vielen Stationen, an denen ein Ausstieg möglich ist (oder eine vorläufige Ablehnung ausgesprochen wird) - Setzt Verständnis von Bildungs-Fachdokumenten voraus
Fokus	
- Bildungsverordnung zu jedem Beruf, Inhalte, Lernorte, Qualifizierung des Personals, Qualifikationsverfahren etc. für den jeweiligen Bildungsgang festlegt = vorgängige Strukturierung der Grundlagen (Input-Orientierung)⁴ - In der Festlegung der strukturierten Grundlagen kommt die Verbundpartnerschaft konkret zum Tragen	- Nachweis der beruflichen Handlungskompetenzen, die am Ende des Bildungsprozesses stehen ohne Berücksichtigung der Frage, wie diese erworben wurden (Output-Orientierung) - Die Orientierung an Ergebnissen bietet wesentlich weniger Möglichkeiten für eine aktive Gestaltung durch die Verbundpartnerschaft.
Lernort-Struktur	
In der Input-Orientierung: über die Festlegung der Lernorte mit ihren Aufgaben (gemäss Bildungsverordnung) und ihrem jeweiligen spezifischen Bildungswert (z. B. Sozialisation im Betrieb, Unterricht in der Schule)	In der Output-Orientierung: Keine Festlegung der Lernorte
Berufsprinzip	
- Ist im BBG formuliert und vollständig abgedeckt durch die Kombination von Praxis, BK, ABU und die verschiedenen Lernorte - Handlungskompetenzen werden in der Abschlussprüfung unter Beweis gestellt.	- Ist teilweise abgedeckt durch den Fokus auf die beruflichen Handlungskompetenzen - Handlungskompetenzen werden in einem Dossier dokumentiert und nachgewiesen, wobei auf verschiedene Formen des Nachweises der beruflichen Handlungskompetenz zurückgegriffen werden kann.
Erwerbsbiografische Gestaltungskompetenz	
Wird zusammen mit der beruflichen Handlungskompetenz erworben.	Wird durch die Anforderungen des Validierungsverfahrens vorausgesetzt.

Damit kristallisieren sich zwei unterschiedliche Funktionslogiken der beiden Ansätze heraus, die den pädagogischen Ansatz und die Prozessführung verbinden.

⁴ Die Begriffe «Input-Orientierung» und «Output-Orientierung» lehnen sich an die Fachbegriffe der Input-Steuerung und Output-Steuerung an, mit denen in der international-vergleichenden Forschung unterschiedliche Formen politischer Steuerung bezeichnet werden. Die Input-Steuerung zeichnet sich dadurch aus, dass sie einen Schwerpunkt auf die Bestimmung von Grundlagen und Rahmenbedingungen für Bildungsprozesse legt, wie z.B. Dauer von Ausbildungen, Qualifikationsanforderungen an das Personal oder Festlegung von Lernorten. Die Output-Steuerung legt darauf keinen Wert, sondern regelt Systeme ausschliesslich über die Definition von Ergebnissen, deren Erreichung am Ende nachzuweisen ist. Ich verwende hier den etwas weniger starken Begriff der Orientierung gegenüber dem der Steuerung und trage damit unter anderem der Tatsache Rechnung, dass auch in Lehrplänen/Bildungsverordnungen, die ein klassisches Instrument der Input-Steuerung sind, über Kompetenzziele auch ergebnisbezogene Elemente enthalten sind. Aber auch in diesem Fall bleibt die Orientierung am Lehrplan/der Bildungsverordnung als Input aber erkennbar, da man nicht vollständig auf die Bestimmung von Grundlagen und Rahmenbedingungen der Bildungsprozesse verzichtet.

Pädagogische Handlungslogik	
– Das Lernen erfolgt in Settings, die nach dem Prinzip der Beruflichkeit strukturiert sind, an verschiedenen Lernorten durch Anleitung-Ausführung oder Unterricht. Im Qualifikationsverfahren kommt es vor allem darauf an, das Gelernte zu zeigen (Demonstration). → Prinzip von Zeigen-Ausführen-Demonstrieren	– Das Lernen erfolgt überwiegend en passant und ist auf die beruflichen Handlungskompetenzen fokussiert. Dokumentation und Reflexion des Gelernten sind entscheidend für den Erfolg, teilweise müssen dabei komplexe pädagogische Aufgaben selbst übernommen werden, z. B. die Beurteilung des eigenen Wissensstandes auf einer vierstufigen Skala. → Prinzip von Aneignen-Dokumentieren-Reflektieren
Handlungslogik im Prozess	
– In der Grundbildung bewegt man sich entlang konkreter Anforderungen, die in einem Bildungsgang vorstrukturiert sind und in den Bildungsinstitutionen, dem Lehrbetrieb und dem dritten Lernort an einen herangetragen werden und die man erfüllen muss. – Scheint der Lernerfolg gefährdet, steht den Lernenden eine individuelle Unterstützung zur Verfügung. → Prinzip der geteilten Verantwortung und Prozesssteuerung durch autorisierte Bildungsinstanzen	– Bei der Validierung der Kompetenzen manövrieren sich die Personen selbst durch einen anspruchsvollen Prozess mit diversen Anforderungen und wechselnden Ansprechpersonen. – Unterstützung kann von den Kandidat*innen über die Berufsberatung beigezogen werden und ist unter bestimmten Bedingungen kostenfrei. → Prinzip der Selbstverantwortung und Prozesssteuerung durch Individuen

3.3 Fazit aus dem Vergleich der beiden Funktionslogiken

Validierungsverfahren sind in der Schweiz im Moment vor allem für Personen attraktiv, die neben den entsprechenden beruflichen Handlungskompetenzen auch über eine ausgeprägte erwerbsbiografische Gestaltungskompetenz und einen hohen Grad an Selbstverantwortung verfügen.

Im Vergleich mit der beruflichen Grundbildung zeigen sich für die Validierung zwei Problematiken in Bezug auf die Passung zur «beruflichen Ordnung», die hier durch die berufliche Grundbildung repräsentiert wird:

Die *Input-Orientierung* der Berufsbildung sichert in der Governance der Berufsbildung in der Schweiz die Balance innerhalb der Verbundpartnerschaft, die Ausdruck der Positionierung der Berufsbildung mit Bezug zum Bildungssystem und zur Arbeitswelt ist: Sie strukturiert den Erwerb der notwendigen Kompetenzen unter Einbezug der Verbundpartner*innen, was wiederum den entsprechenden beruflichen Abschluss für beide Seiten legitimiert. Die Output-Orientierung kann diese Legitimation nicht gleichermassen sichern, da sie den Prozess des Kompetenzerwerbs nicht vorstrukturiert und daher weniger Möglichkeiten zur Mitwirkung verschiedener Akteur*innen hat.

Die *Output-Orientierung* der Validierung fokussiert stark auf die beruflichen Handlungskompetenzen, d. h. berufliches Wissen und Können, und weist diese nach. Insbesondere ein EFZ-Abschluss geht aber in der kulturellen Bedeutung in der Schweiz über den Nachweis der Handlungskompetenzen hinaus, z. B. mit den Aspekten berufliche Identität, Ethik, Politik, Kommunikation, Kultur, Recht oder überfachliche Kompetenzen, was neben der Bildungsidee und der persönlichen Entfaltung auch das Potenzial zur Übernahme von Verantwortung sowie Fach- oder Führungsfunktionen beinhaltet. Diese erweiternden Aspekte kann ein über Validierung erworbener Berufsabschluss nur bedingt nachweisen.

Damit kann man abschliessend zwei Erkenntnisse aus diesem Analyseschritt formulieren:

- Das Qualifikationsverfahren mit Validierung ist in der aktuellen Form punktuell über die in den Bildungsverordnungen festgelegten beruflichen Handlungskompetenzen mit dem Berufsbildungssystem gekoppelt, folgt aber einer anderen Handlungslogik.

- Validierung ist ein angemessener Ansatz, der der Kompetenzentwicklung in der Erwerbsarbeit Rechnung trägt. In der aktuellen Form kann die Validierung innerhalb der «beruflichen Ordnung» der Schweiz aber kaum zum Nachteilsausgleich dienen, da die diesem Verfahren zugrundeliegende Handlungslogik vor allem in der Prozesssteuerung deutlich anspruchsvoller für die Individuen ist als in der beruflichen Grundbildung und zugleich durch die Form der Output-Orientierung eine Legitimationsproblematik zu verzeichnen ist.

4 Erwerbsbezogene Bildung und Validierung in Frankreich

4.1 Erwerbsbezogene Bildung in Frankreich

Die vergleichende Analyse in diesem Abschnitt geht vom Konzept der «erwerbsbezogenen Bildung» aus, d. h. von einer Gesamtsicht auf Bildung, die insgesamt auf eine Befähigung zur Erwerbstätigkeit ausgerichtet ist, und nicht nur das Berufsbildungssystem in den Blick nimmt (Kraus 2022a). Dies trägt der Tatsache Rechnung, dass erwerbsbezogene Bildung in Frankreich nicht primär über ein System abgedeckt ist, dass direkt mit der Berufsbildung in der Schweiz vergleichbar ist.

Das System erwerbsbezogener Bildung in Frankreich wird in der klassischen Typologie vergleichender Erziehungswissenschaft dem Modell des Etatismus zugeordnet, d. h. einer weitgehend vom Staat organisierten und verantworteten Bildung, die Akteur*innen der Arbeitswelt kaum einbezieht und vor allem deren Qualifikationsanforderungen wenig berücksichtigt (Greinert 2017; Oerter und Hörner 1995). Stattdessen liegt der Akzent in dieser Tradition mit der traditionellen Kerninstitution, dem *lycée technique*, vor allem auf Wissenskomponenten und weniger auf der Könnerschaft (Schriewer und Harney 2000). Dies stellt einen Unterschied zum korporativen Modell dar, dem die Berufsbildung in der Schweiz mit der Verbundpartnerschaft zuzuordnen ist. Das korporative Modell kennzeichnet sich einerseits durch ein Zusammenwirken von Staat und Wirtschaft und einen Governance-Schwerpunkt auf der intermediären Ebene sowie andererseits durch eine starke Verankerung von Beruflichkeit als Verbindung von Wissen, Können und Berufsethos, die auf ein konkretes Tätigkeitsgebiet bezogen sind (Kraus 2022b). In Frankreich gibt es neben dem etatistischen System erwerbsbezogener Bildung eine stark in der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik verankerte Politiktradition der *employabilité* (Burgi 2007; Gazier 2003; Kraus 2010). Im Zentrum steht dabei, dass der Staat Menschen bei der Überwindung individueller Barrieren beim Zugang zum Arbeitsmarkt unterstützt und hierfür sowohl finanzielle Ressourcen als auch Massnahmen zur Verfügung stellt. Die zeigt sich aktuell beispielsweise in der starken Bedeutungszunahme von Ausbildungszentren für die Absolvierung erwerbsbezogener Abschlüsse.

4.2 Aktuelle Entwicklungen: *Apprentissage* und *Validation des Acquis de l'Expérience*

Ausgehend von der Wirtschaftskrise 2015 mit einer hohen (Jugend-)Arbeitslosigkeit, der Transformation von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft sowie der digitalen Transformation und dem Wechsel zur weitgehend liberal ausgerichteten Regierung Macrons fanden ab der zweiten Hälfte der 2010er-Jahre wichtige Reformen in der erwerbsbezogenen Bildung in Frankreich statt. In diesem Zuge erfolgte zum einen die politische Aufwertung der praktischen Bildung, bei der ein Teil der Zeit direkt in der Wirtschaft durchgeführt wird (*apprentissage*). Diese politisch intendierte Aufwertung praktischer Bildung wird von der Bevölkerung angenommen, was sich in den aktuell rapide steigenden Zahlen der *apprentissage* zeigt (CEDEFOP 2022). Zum anderen wurde im Kontext dieser Reformen die *validation des acquis de l'expérience* (VAE) als Element im System der Unterstützung von Arbeitslosen respektive Personen mit einem hohen Arbeitsmarktrisiko modernisiert, was insbesondere

eine Vereinfachung der Verfahren, eine Verbesserung der Begleitung und die Digitalisierung der Abläufe betrifft (vgl. Le Mouillour 2023).⁵

Diese Reformen, die 2018 mit dem Gesetz *pour la liberté de choisir son avenir professionnel* eine erste Zäsur in der erwerbsbezogenen Bildung in Frankreich markieren, beruhen auf drei Pfeilern: einer starken Betonung von erwerbsbezogener Bildung als Teil des lebenslangen Lernens, der Reform des Elements der Ausbildung (*apprentissage*) und einer Reform der Arbeitslosenversicherung. Verbunden sind diese Reformen mit einer Anpassung der Struktur der Finanzierung, die insbesondere Akteur*innen der Regionen und der Branchen stärker involviert als vorher und mit *France compétences* eine Agentur geschaffen hat, die im staatlichen Auftrag Regulierungsaufgaben übernimmt und die dezentralisierte Zusammenarbeit der Akteur*innen in der erwerbsbezogenen Bildung koordiniert. Insbesondere die Regionen engagieren sich seitdem stark, da sie diese Qualifizierung als Möglichkeit der regionalen Wirtschafts- und Standortförderung sehen. Gleichzeitig wurde die Verantwortung von Unternehmen und Individuen in diesen Reformen erheblich gestärkt: Das System der *apprentissage* ist nun stärker am Bedarf des Arbeitsmarktes orientiert und zugleich sind die Unternehmen in die Finanzierung eingebunden. Auch die Verantwortung der Individuen wird betont, wobei sie gleichzeitig mit dem individuellen Bildungskonto jährlich finanzielle Ressourcen für die Teilnahme an erwerbsbezogener Bildung vom Staat erhalten. Die im Kontext dieser Reformen modernisierte und stark geförderte VAE wird als ein Element innerhalb dieser Gesamtreform wahrgenommen. Die Tatsache, dass der Erwerb eines qualifizierenden Abschlusses über ein VAE-Verfahren auch in Frankreich mit rund 11'000 Vollanerkennungen 2021 quantitativ ein Randphänomen ist (Abriac 2022), führt daher auch nicht dazu, dass die VAE grundsätzlich in Frage gestellt oder in ihrer Funktionsweise problematisiert wird.

4.3 Fazit aus vergleichender Perspektive

Die folgenden drei Aspekte sind für das Verständnis von VAE als Element erwerbsbezogener Bildung in Frankreich aus einer vergleichenden Perspektive von besonderer Bedeutung:

- Die traditionellen Abschlüsse auf der Ebene Facharbeit, CAP (*certificat d'aptitude professionnelle*) sowie mit höheren Anforderungen BEP (*brevet d'études professionnelles*), werden vor allem als Signal über die Einsatzfähigkeit der Absolvent*innen verstanden und nicht – wie der Berufsabschluss – als Ausweis umfassender Fachlichkeit gewertet, wie das insbesondere für das EFZ im Rahmen der «beruflichen Ordnung» der Schweiz gilt. Personen mit diesen Abschlüssen werden in Frankreich vorwiegend als Generalist*innen gesehen, die für verschiedene Tätigkeiten eingesetzt werden können und ihre Qualifikationen laufend weiterentwickeln. Damit geht zum einen eine grössere Offenheit gegenüber den Wegen, auf denen diese Abschlüsse erworben werden können, einher wie auch «eine strengere Trennung von Konzeption (Planung) und Produktion» (Oerter und Hörner 1995, 25). Demgegenüber gilt ein EFZ auf der Basis des Berufsverständnisses von umfassender Fachlichkeit (Wissen, Können und Berufsethos) auch als Basis für einen grossen Entscheidungs- und Gestaltungsrahmen in der Tätigkeit mit teilweise fließenden Grenzen zu konzeptionell-planenden Tätigkeiten und akademischen Qualifikationen. Für die Erreichung von Abschlüssen wie CAP und BEP stellt die Ausbildung in einem Betrieb nur einen möglichen Weg unter anderen dar und hat nicht den Status des «Königswegs». Vor dem Hintergrund des traditionellen Verständnisses dieser Abschlüsse ist VAE nicht nur formal dem Erwerb des

⁵ Ich danke Isabelle Le Mouillour, Arbeitsbereichsleiterin im Bundesinstitut für Berufsbildung, die mir als Fachexpertin für erwerbsbezogene Bildung in Frankreich in der Ausarbeitung dieser Expertise für ein Fachgespräch zur Verfügung gestanden und mir informative Dokumente überlassen hat.

Abschlusses über eine betriebliche Ausbildung gleichgestellt, sondern ist auch als Zugang zum Arbeitsmarkt und als Basis für Arbeitsmarktmobilität ausreichend. Aus Sicht der Arbeitgeber reicht die damit verbundene Signalfunktion: Eine anerkannte Instanz hat geprüft, dass diese Person etwas kann. In diesen Zusammenhang ist auch das Verständnis relevant, dass *formation professionnelle* in Frankreich nicht so stark mit der Erstausbildung gleichgesetzt wird, wie das traditionell in den Ländern mit dualer Berufsbildung der Fall ist. Die *apprentissage* ist vielmehr ein Element in einer andauernden *formation professionnelle*, was generell zu einer grösseren Offenheit gegenüber einer Validierung der entsprechenden Abschlüsse führt. Möglicherweise spielt hier auch die französische Tradition der *concours* mit hinein. In diesen Wettbewerben wird über ein Prüfungsverfahren der Zugang zu Bildungsinstitutionen oder Beschäftigungsmöglichkeiten in der öffentlichen Verwaltung vergeben. Diese Tradition verleiht der summativen Prüfung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen als Nachweis der Befähigung für eine Tätigkeit generell eine grössere Legitimation.

- Das Verfahren der VAE ist fest in den Massnahmen zur Vermeidung von Arbeitslosigkeit und individuellen Arbeitsmarktrisiken eingebunden. Hier ist es in der Grundidee verankert, Menschen von Seiten des Staates dabei zu unterstützen, ihre bereits erworbenen Fähigkeiten auf dem Arbeitsmarkt und in der Gestaltung ihrer eigenen Erwerbsbiografie einzusetzen. VAE wird daher in erster Linie als Möglichkeit horizontaler Mobilität gesehen, z. B. als Umorientierung in krisenfestere Tätigkeitssegmente, und nicht als Weg einer vertikalen Aufstiegsmobilität. Fest verankert ist VAE daher in den Massnahmen zur Bekämpfung von Arbeitslosigkeit. In einer *bilan de compétences* vergewissern sich Arbeitslose über das, was sie bereits mitbringen, und überlegen mit der Fachperson gemeinsam, ob diese Bilanz auch als Basis einer VAE genutzt werden kann. Dies kann beispielsweise bei älteren Personen der Fall sein, deren Abschluss mittlerweile überholt ist. Sie können auf diese Weise ihren offiziellen Qualifikationsnachweis aktualisieren und damit ihre Arbeitsmarktchancen erhöhen. Es geht darum, Arbeitslosigkeit oder Arbeitsloskeitsrisiken zu vermeiden und Arbeitsmarktmobilität zu erhöhen. Diese Sichtweise ist in das Verhältnis zwischen Staat und Individuen eingebunden, in dem der französische Staat eine starke Vorsorge- und Unterstützungsfunktion einnimmt. Zugleich entspricht die VAE grundsätzlich vor allem den Interessen des Staates und der Individuen und weniger den Interessen der Betriebe, die vor allem an den Einsatzmöglichkeiten von Arbeitskraft interessiert sind. Die finanziellen Mittel, die Individuen vom Staat jährlich für erwerbsbezogene Bildung zur Verfügung gestellt werden, können auch für eine gezielte VAE-Beratung eingesetzt werden, auf die sich viele freie Anbieter*innen mittlerweile spezialisiert haben.
- Das Verfahren der VAE hat einen systematischen Anschluss zu den Berufsabschlüssen, für die insgesamt elf Kommissionen (mit Akteur*innen aus Politik und Wirtschaft) für verschiedene Wirtschaftsbereiche Berufsbilder mit einer Gültigkeitsdauer von fünf Jahren festlegen. Diese sind im *répertoire national des certifications professionnelles (RNCP)* aufgenommen. Durch die 2015 in diesen Berufsbildern eingefügten *blocs de compétences* kann sich eine VAE auf das gesamte Berufsbild beziehen oder auf einzelne Kompetenzblöcke darin, wobei gerade die Validierung von Kompetenzblöcken aktuell forciert wird. Kompetenzblöcke sind zusammenhängende Kompetenzbündel, die zur eigenständigen Ausübung einer Tätigkeit befähigen (France compétence 2019). Ergänzend zu den Berufsbildern gibt es ein *répertoire spécifique (RS)*. Darin werden im Rahmen eines Akkreditierungsverfahrens Zertifikate verschiedener Anbieter*innen aufgenommen, die eng auf konkrete Einzelaufgaben bezogen, als Lizenz für sehr spezifische Tätigkeiten notwendig oder in verschiedenen Tätigkeitsfeldern einsetzbar sind. Darüber hinaus

wurden weitere Verbindungspunkte in das Bildungssystem geschaffen, so verfügen beispielsweise Universitäten mittlerweile über eigene VAE-Büros, die beraten und entsprechende Anträge entgegennehmen.

Damit kann man zusammenfassend sagen: Erstens kann die VAE an kulturelle Elemente und die bestehende Tradition der erwerbsbezogenen Bildung in Frankreich anknüpfen. So wird der Abschluss auf Niveau Facharbeit generell als Ausweis der Befähigung für eine Tätigkeit verstanden und nicht als Nachweis umfassender Fachlichkeit in diesem Tätigkeitsgebiet. Zudem wird die *apprentissage* traditionell nur als ein möglicher Weg zur Erreichung dieser Abschlüsse und als eine Etappe in der andauernden *formation professionnelle* angesehen. Zweitens ist VAE – die staatliche Politik der *employabilité* in Frankreich aufnehmend – sowohl in den Massnahmen zur Vermeidung von Arbeitslosigkeit fest verankert und damit stark auf horizontale Mobilität und Aktualisierung von Nachweisen ausgerichtet als auch Teil des dahinterstehenden Anliegens, Menschen bei der Nutzung ihres Potenzials durch den Staat gezielt zu unterstützen. Hier ist die VAE in den Regelsystemen eingebunden. Gleichzeitig hat VAE drittens systematische Anknüpfungspunkte in den verschiedenen Segmenten des Bildungssystems, u. a. *blocs de compétences* oder VAE-Büros. Diese drei Aspekte ermöglichen eine relativ friktionslose Integration von VAE-Verfahren als Element erwerbsbezogener Bildung und ihre Förderung mit den Reformen seit 2018. Es bestehen keine systematischen Friktionen zwischen der Systemlogik erwerbsbezogener Bildung in Frankreich und der Funktionslogik des VAE-Verfahrens, wie es in Frankreich etabliert ist.

5 Die Zielgruppe Geringqualifizierte in der erwerbsbezogenen Bildung in der Schweiz

Aktuell stehen Geringqualifizierte in der Schweiz wieder stärker in der bildungspolitischen Aufmerksamkeit. Dies zeigt sich zum einen, wie bisher, durch einen *sozialpolitischen Aspekt* auf Integration, die vor allem die Möglichkeiten zur eigenständigen Sicherung des Lebensunterhaltes und eine Reduktion der Kosten in den sozialen Sicherungssystemen vor Augen hat, und durch den *bildungspolitischen Aspekt* des gemeinsamen Ziels von Bund und EDK «95 % aller 25-Jährigen verfügen über einen Abschluss auf der Sekundarstufe II» und des entsprechenden Legislatur-Indikators «Abschlussquote auf der Sekundarstufe II». Zum anderen werden Geringqualifizierte unter *volkswirtschaftlichen Gesichtspunkten* als potenzielles Arbeitskräftepotenzial angesichts des Fachkräftemangels angesehen, was die Bemühungen verstärkt, Erwachsenen einen nachträglichen Bildungsabschluss zu ermöglichen. Schliesslich stellen Geringqualifizierte traditionell eine zentrale Zielgruppe einer *Politik der Chancengleichheit* dar.

Als Geringqualifizierte können diejenigen Erwerbstätigen respektive erwerbsfähigen Personen angesehen werden, die nicht über einen formalen erwerbsbezogenen Abschluss verfügen, der innerhalb des Berufsbildungssystems oder der Hochschulbildung erworben wurde. Es handelt sich um ein statistisches Kennzeichen als «erwerbsfähige Personen ohne formalen erwerbsbezogenen Abschluss», das keine Aussage über die tatsächlichen Kompetenzen dieser Personen oder die Art ihrer Tätigkeit trifft (vgl. u.a. Matthes und Severing 2017). Man kann bei der Gruppe der «erwerbsfähigen Personen ohne formalen erwerbsbezogenen Abschluss» dennoch von einer komplexen Problemlage ausgehen, in der sich mehrere Aspekte biografisch und strukturell verdichten. Dies macht es für diese Personengruppe nur schwer möglich, einen entsprechenden Bildungsabschluss zu erwerben respektive nachzuholen. Im Folgenden werden einige wichtige Erkenntnisse aus der Forschung zu dieser komplexen Problemlage kursorisch benannt. Im Fazit (Abschnitt 7) wird darauf nochmals Bezug genommen.

- «Formal geringqualifizierte Erwachsene befinden sich oftmals in prekären Beschäftigungsverhältnissen und weisen ein erhöhtes Armutsrisiko auf» (Wüthrich 2022).
- Ein tiefes formales Bildungsniveau beeinflusst die künftige Teilnahme an Bildungsangeboten stark negativ, d. h. es führt zu einer niedrigen Wahrscheinlichkeit, künftig Bildungsangebote wahrzunehmen.
- Geringqualifizierte verfügen in der Regel über geringe finanzielle Ressourcen und zugleich über eingeschränkte persönliche Ressourcen, die in der Regel über Sozialisation und formale Bildungsangebote erworben werden, z. B. Arbeitstechniken, selbstregulative Fähigkeiten, transversale Kompetenzen, Basiskompetenzen. Dies wirkt sich erschwerend auf ihren Zugang zu Bildungsangeboten aus, die diese Ressourcen und Kompetenzen voraussetzen.

Die Teilnahme an formalen Angeboten der erwerbsbezogenen Bildung stellt immer eine subjektive Investition in künftige Möglichkeiten dar. Für Personen mit geringer formaler Bildung sind diese subjektiven Investitionen deutlich höher.

6 Systematische Möglichkeiten zur «In-Wert-Setzung» von Bildungsleistungen

Die Frage der Validierung von Bildungsleistungen zielt auf eine Anerkennung des Wertes der entsprechenden Bildungsleistungen. Dieser Wert kann durch die gesellschaftlichen Instanzen Arbeitsmarkt und Bildungssystem zugesprochen werden. Die Wertschätzung kann aber auch auf einer persönlichen Ebene liegen, wobei eine Person für sich selbst das Gelernte in Form einer Standortbestimmung würdigen kann oder eine Anerkennung dafür im sozialen Umfeld erhält. Die nachfolgende Grafik (Abb. 1) verdeutlicht dies im Überblick und benennt die verschiedenen Elemente, die für die Anerkennung von Bildungsleistungen als Form der «In-Wert-Setzung» zur Verfügung stehen.

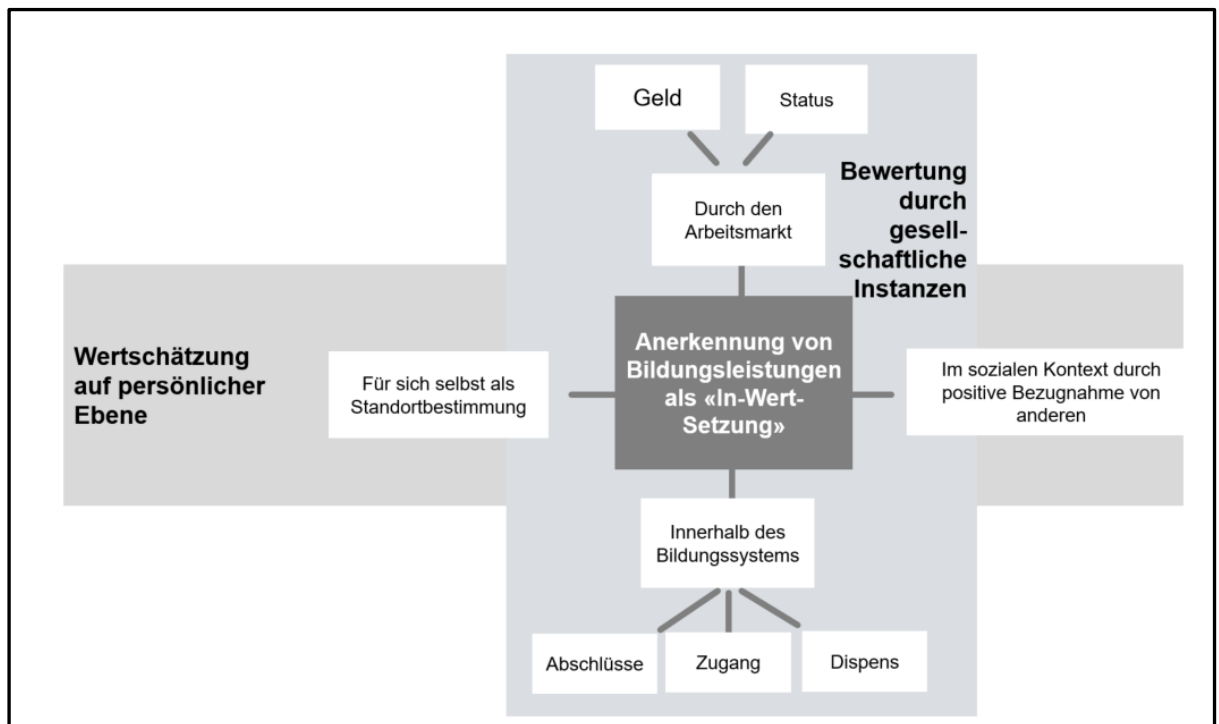


Abbildung 1: Anerkennung von Bildungsleistungen als In-Wert-Setzung⁶

⁶ Grafik in Anlehnung an (Schmid und Kraus 2018, 89).

Innerhalb der «beruflichen Ordnung» werden Bildungsleistungen vorwiegend durch formale Berufsabschlüsse bestätigt und damit anerkannt. Den Abschlüssen kommt dabei ausgehend von der Verbindung beider Gesellschaftsbereiche über das Berufsprinzip sowohl im Bildungssystem als auch auf dem Arbeitsmarkt ein fester Wert zu. Gleichzeitig geht damit in der Regel eine entsprechende Wertschätzung auf der persönlichen Ebene einher, Menschen sind beispielsweise stolz auf einen erworbenen Abschluss und erhalten dafür auch Anerkennung in ihrem Umfeld oder sie fügen ihn in ihren Lebenslauf für eine Bewerbung ein.

Diese systematische Auffächerung des Wertbezugs kann helfen, bei der Validierung von Bildungsleistungen weitere Anknüpfungspunkte zu finden. Im nachfolgenden Fazit wird darauf nochmals Bezug genommen.

7 Fazit und Empfehlungen

Die Einführung von Validierung als Element der Berufsbildung in der Schweiz hat einen Bezug zur Bildungspolitik, zur Sozialpolitik und zur Wirtschaftspolitik. In diesem abschliessenden Kapitel werden die Ergebnisse aus den bisher dargelegten Analysen zur Validierung daher entlang dieser drei politischen Perspektiven zusammengefasst. Dies erlaubt eine differenzierte Einschätzung zur Validierung und die Formulierung darauf basierender Empfehlungen.

7.1 Fazit und Empfehlungen aus Sicht der Bildungspolitik

Validierungsverfahren sind grundsätzlich eine geeignete Möglichkeit, um informell in Arbeitsprozessen erworbene Kompetenzen über formale Abschlüsse anzuerkennen. Als bildungspolitische Massnahme tragen sie zur Gewährleistung einer hohen Durchlässigkeit des Bildungssystems bei. Die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen über Validierungsverfahren ist vor allem für Zielgruppen mit spezifischen Voraussetzungen interessant. Zu diesen Zielgruppen zählen beispielsweise hochqualifizierte Migrant*innen, deren Abschlüsse in der Schweiz aus formalen Gründen nicht anerkannt werden. Validierungsverfahren sind auch für Personen interessant, die über veraltete Abschlüsse verfügen und diese aktualisieren möchten. Auch für Quereinsteigende, die formal auf derselben Bildungsstufe in ein anderes Feld wechseln möchten, stellen diese Verfahren gute Möglichkeiten dar, entsprechende Abschlüsse im neuen Tätigkeitsfeld zu erwerben. Ferner können auch Personen, die aufgrund von äusseren Lebensereignissen zu einem bestimmten Zeitpunkt nicht in der Lage waren, eine begonnene Ausbildung abzuschliessen, von Validierungsangeboten profitieren.

Validierungsverfahren eignen sich somit insbesondere für Zielgruppen, die hinsichtlich ihrer Kompetenzen gute Voraussetzungen mitbringen und aus unterschiedlichen Gründen einen aktuellen eidgenössisch anerkannten Berufsabschluss anstreben, um ihre Arbeitsmarktchancen zu erhöhen. Die Möglichkeit der Validierung stellt für diese Zielgruppen eine geeignete Form der Durchlässigkeit und Zugänglichkeit des Bildungssystems dar. Die Möglichkeit, einen aktuellen und anerkannten Abschluss durch ein Validierungsverfahren zu erwerben, sollte daher auf jeden Fall erhalten und zielgruppenspezifisch weiterentwickelt werden.

7.2 Fazit und Empfehlungen aus Sicht der Sozialpolitik

Die Einführung von Validierungsverfahren war auch mit dem sozialpolitischen Ziel verbunden, Geringqualifizierten auf diesem Weg zu anerkannten Abschlüssen zu verhelfen, um ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen. Diese Zielsetzung können Validierungsverfahren jedoch aus mehreren Gründen nicht erfüllen: Validierung ist ein Angebot mit einer eigenen Funktionslogik, das nur punktuell



mit dem Berufsbildungssystem verbunden ist. Es muss gezielt von Interessierten angesteuert werden und erfordert von ihnen das Verständnis von Fachdokumenten zu Bildungsthemen. Zudem verlangt es die Befolgung einer eigenen Handlungslogik sowie stark ausgeprägte Fähigkeiten der Prozesssteuerung und der Selbstregulierung. Diese Anforderungen setzen einen hohen Grad an Fach-, Selbst- und Methodenkompetenzen voraus. Man kann davon ausgehen, dass dies gerade für Personen mit geringen formalen Qualifikationen in der Regel eine (zu) hohe Zugangsbarriere darstellt und im Verfahren selbst auch tendenziell eine Überforderung ist. Es fällt formal gut gebildeten Personen in der Regel wesentlich leichter, solche Angebote zu nutzen, da sie eher über die für die Nutzung von Validierungsverfahren notwendigen Fach-, Selbst- und Methodenkompetenzen verfügen. Bestehende Bildungsungleichheiten nach formalem Bildungsniveau können also durch ein solches Verfahren kaum ausgeglichen werden.

Das sozialpolitische Ziel, Geringqualifizierten anerkannte Abschlüsse zu ermöglichen, kann daher über den Weg der Validierungsverfahren, die nicht nur eine relativ lose Verbindung zum Berufsbildungssystem aufweisen, sondern auch hohe Anforderung in Bezug auf Fach-, Selbst- und Methodenkompetenzen stellen, nicht erreicht werden. Für diese Zielgruppe wäre eher eine gezielte Förderung der Qualifizierung und eine gute Kombination von Qualifizierungs- und Validierungsmöglichkeiten ein sinnvoller Weg. Bei Validierungsangeboten müssten zudem die Nutzungsbarrieren für diese Zielgruppe durch flankierende Massnahmen gezielt gesenkt und eine Etappierung von Validierungsverfahren vorgenommen werden.

- a) Für die *Förderung der Qualifizierung und die Kombination von Qualifizierungs- und Validierungsmöglichkeiten* bietet die «In-Wert-Setzung» von erworbenen Kompetenzen einen Anknüpfungspunkt. Grundsätzlich stellen die eidgenössischen Abschlüsse das höchste Ziel von Berufsbildung und Validierungsverfahren dar, weil sie Arbeitsmarktmobilität und definierte Anschlüsse innerhalb der Bildungssystematik ermöglichen. Ausgehend von diesem Ziel könnte der Weg dorthin über verschiedene Formen der Qualifizierung – also des Kompetenzerwerbs – und der Validierung von bereits erworbenen Kompetenzen stärker in Etappen strukturiert werden. Mit einer Validierung von Kompetenzen durch Branchenzertifikate oder mit entsprechenden Qualifizierungsangeboten für solche Zertifikate könnte beispielsweise die Arbeitsmarktmobilität gezielt erhöht werden. Weitere Formen der «In-Wert-Setzung» von Kompetenzen könnten dazu ergänzend eingesetzt werden, so können etwa Portfolioansätze Kompetenzen dokumentieren und sichtbar machen und damit insbesondere die Dimension der persönlichen Anerkennung der eigenen Kompetenzen adressieren. Der Weg von «Gering Qualifiziert» zu «Eidgenössischer Abschluss» könnte mit diesen Formen bewusst etappiert und es könnten auf diese Weise adäquate und überschaubare «Zwischenetappen» eingeplant werden, die auch über eine Qualifizierung erworben werden können. Diese Zwischenetappen sollten wiederum in einem allfälligen Validierungsverfahren für einen eidgenössisch anerkannten Abschluss anerkannt werden, damit keine «Sackgassen» entstehen, und es sollte eine institutionelle Einbindung dieses Weges geben, sodass es nicht allein von der Initiative der Personen abhängt, ob sie den nächsten Schritt auf diesem Weg angehen.
- b) Für eine gezielte *Senkung der spezifischen Nutzungsbarrieren* für die Zielgruppe der Geringqualifizierten könnten Validierungsverfahren integral mit Institutionen verbunden werden, mit denen ein grosser Teil dieser Zielgruppe regulär in Kontakt ist, z. B. regionale Arbeitsvermittlungen. Damit wird ein Grundsatz der «aufsuchenden Bildungsarbeit» übernommen, der die Bewegungsrichtung des Bildungssystems umkehrt: Nicht Teilnehmende oder Lernende suchen ein Angebot auf, sondern das Angebot wird quasi in die Lebenswelten

der Zielgruppen verlegt. Dies erhöht die Zugänglichkeit, weil es von Seiten der Teilnehmenden weniger Distanzen zu überwinden gibt. Dies gilt nicht nur für Validierungsverfahren, sondern auch für Angebote einer arbeitsplatznahen Qualifizierung. Daran anschliessend wäre zu überlegen, ob und wie Validierungsverfahren – über die heutige Verbindung mit der Berufsberatung hinaus – besser in bestehende und etablierte Angebote im Bereich Berufsbildung oder Arbeitsintegration eingebunden werden könnten. Bei der Zielgruppe der Geringqualifizierten müsste zudem die Prozesssteuerung in einem Validierungsverfahren in einer engen Begleitung durch eine Fachperson übernommen werden, die auch die notwendigen Reflexions- und Dokumentationsschritte professionell unterstützt. Dadurch könnten die verfahrensbedingten Anforderungen an Fach-, Sozial- und Selbstkompetenzen aufgefangen werden, sodass für den Erfolg des Verfahrens tatsächlich die zu validierenden beruflichen Kompetenzen ausschlaggebend wären. Sowohl die aufsuchende Bildungsarbeit als auch die Begleitung in einem solchen Verfahren stellen hohe Anforderungen an die Professionalität des hierfür eingesetzten pädagogischen Personals. Daher müsste auch eine Professionalisierung von Validierung als einer spezifischen pädagogischen Tätigkeit angestossen werden.

7.3 Fazit und Empfehlungen aus Sicht der Wirtschaftspolitik

Eine zentrale wirtschaftspolitische Herausforderung für die Implementierung von Validierungsverfahren stellt die Divergenz zwischen der Input-Orientierung der Berufsbildung und der Output-Orientierung des Validierungsverfahrens dar, da sich innerhalb der «beruflichen Ordnung» nicht nur das Bildungssystem, sondern auch die Wirtschaft stark am Berufsprinzip orientiert. Dies gilt in der Schweiz in besonderem Masse, da über die Ausgestaltung des Inputs die Einbindung der Akteur*innen der Arbeitswelt in die Berufsbildung in hohem Masse gewährleistet ist. Beim outputorientierten Validierungsansatz entstehen dadurch zusätzliche Legitimationsprobleme auf Seiten des Arbeitsmarkts.

Eine weitere Problematik resultiert aus der zentralen Bedeutung des EFZ, das in der Schweiz weit mehr als die Handlungsfähigkeit in einem bestimmten Tätigkeitsgebiet bescheinigt. Es ist am Berufskonzept ausgerichtet und hat damit einen erweiterten Anspruch an die Fachlichkeit und die Persönlichkeit. Ausserdem sind transversale Kompetenzen in den Bereichen vernetztes Denken, Kommunikation, Recht oder Kultur schon immer wichtig gewesen und gewinnen gemäss der aktuellen Diskussion im Zuge der digitalen Transformation und der Internationalisierung weiter an Bedeutung. Diese Fähigkeiten sind für Arbeitgeber*innen zentral, wenn es um die Potenzialeinschätzung von Mitarbeitenden bei Rekrutierungen auf dem Arbeitsmarkt geht. Dieser spezifische Signalwert des EFZ ist für Arbeitgeber*innen bei Bewerber*innen, die ihren Abschluss über ein Validierungsverfahren erworben haben, geringer, da Validierungsverfahren vor allem auf die Handlungskompetenzen fokussieren. Ein EFZ auf dem Validierungsweg verliert damit in der Schweiz arbeitsmarktseitig an Wert, auch wenn es formal dem EFZ auf regulärem Weg gleichgestellt ist. Dies gilt zwar nicht für den bildungssystemseitigen Wert des EFZ, aber es ist wahrscheinlich, dass für die Zielgruppe der Geringqualifizierten zunächst der Arbeitsmarktwert gegenüber dem Bildungssystemwert im Vordergrund steht. Diese Feststellung ist insbesondere vor dem Hintergrund relevant, dass Menschen bei Bildungsentscheidungen aus ihrer subjektiven Sicht die von ihnen geforderte Anstrengung gegenüber dem zu erwartenden Wert abschätzen. Nimmt der Arbeitsmarktwert eines EFZ ab, wird diese subjektive Bilanz für das Validierungsverfahren, das ohnehin hohe Anforderungen an die Kandidat*innen stellt, nochmals weniger attraktiv. Personen, die aus unterschiedlichen Gründen in ihrer bisherigen Laufbahn wenig an Bildungsangeboten teilhaben wollten oder konnten und sich zudem

häufig in einem sozialen Umfeld bewegen, das Qualifizierungsanstrengungen nicht unterstützt und anerkennt, werden sich somit kaum für ein Validierungsverfahren entscheiden.

Bei Beschäftigten, die bereits in einem Betrieb tätig sind, stehen aus Sicht der Arbeitgeber*innen für die betriebliche Leistungsfähigkeit primär die Kompetenzen selbst im Zentrum und nicht die Zertifizierung dieser Kompetenz. In diesem Fall liegt die Validierung der Kompetenzen in Form von anerkannten Abschlüssen grundsätzlich eher im Interesse von Staat und Individuen als im Interesse der Betriebe. In einzelnen Berufen oder Branchen stellt die Validierung jedoch auch aus Arbeitgeber*innensicht einen Mehrwert dar. Dies ist etwa dann der Fall, wenn die überfachlichen Kompetenzen, die man für das erfolgreiche Durchlaufen eines Validierungsverfahrens braucht, mit den fachlichen Kompetenzen in der Branche übereinstimmen. Dies ist typischerweise in personenbezogenen Dienstleistungen der Fall, in denen die Fähigkeit zur Dokumentation, Begründung und Reflexion des eigenen Handelns auch zu den fachlichen Kompetenzen gehört. In diesen Branchen dürften Validierungsverfahren weniger Mühe haben, sich zu etablieren. Auch in Branchen, in denen Betriebe für eine Betriebserlaubnis eine bestimmte Anzahl an Personen mit einem eidgenössischen Abschluss nachweisen müssen, ist es im Interesse von Arbeitgebenden, für ihre Beschäftigten Validierungsverfahren zu ermöglichen. Auch in Branchen, für die eine Weiterqualifizierung im Bereich der tertiären Bildung wichtig ist, kann es im Interesse der Arbeitgebenden sein, Validierungsverfahren zu unterstützen. Für eine Weiterentwicklung des Validierungsansatzes sollten daher mehrperspektivische Entwicklungsprozesse durchgeführt werden, in die auch Vertreter*innen von Branchen und Betrieben direkt einbezogen sind.

8 Abschluss

Die vorangehenden Analysen der Kapitel 2 bis 6 haben – auch im Vergleich mit der erwerbsbezogenen Bildung in Frankreich – ein differenziertes Bild des Validierungsverfahrens im Schweizer Berufsbildungssystem gezeigt. Dabei konnten Potenziale und Problematiken des Validierungsverfahrens im Kontext der «beruflichen Ordnung» herausgearbeitet werden. Über die drei Perspektiven Bildungs-, Sozial- und Wirtschaftspolitik wurden diese Erkenntnisse im Kapitel 7 nochmals neu gebündelt, da diese drei Perspektiven für die Frage, ob Validierungsverfahren in der Schweizer Berufsbildung etabliert und mit diesen Verfahren Verbesserungen für die Zielgruppe der Geringqualifizierten erreicht werden können, von zentraler Bedeutung sind. Die perspektivische Betrachtung zeigt den spezifischen Wert von Validierungsverfahren in der Schweizer Berufsbildung und die Notwendigkeit einer zielgruppen- sowie berufs- oder branchenspezifischen Weiterentwicklung der Verfahren. Zudem verdeutlicht sie, dass Validierungsverfahren gezielt durch weitere Massnahmen ergänzt werden müssen, wenn eine Förderung von Geringqualifizierten über den Ansatz der Validierung angestrebt wird. Zu den möglichen Weiterentwicklungen und Ergänzungen finden sich in Kapitel 7 einige Empfehlungen.

Literatur

Zitierte Literatur

Abriac, Dominique. 2022. «Dispositif académique de validation des acquis de l'expérience : le nombre des diplômes délivrés repart à la hausse en 2021 avec + 6 %». No 22.40. Note D'Information. Ministère de l'éducation national et de la jeunesse, Direction de l'évaluations, de la prospective et da la performance. <https://archives-statistiques->



- depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/52697/dispositif-academique-de-validation-des-acquis-de-l-experience-le-nombre-des-diplomes-delivres-repar.
- Burgi, Noëlle. 2007. «Du RMI au RMA. Et l'(in)employabilité des chômeurs?» *Revue de L'Institut de Recherches Economique et Sociales* 50 (1): 64–101.
- CEDEFOP. 2022. «Spotlight on VET France».
- France compétence. 2019. «Note relative aux blocs de compétences». <https://www.francecompetences.fr/app/uploads/2019/12/note-bloc-de-compe%CC%81tences-version-au-24092019-003.pdf>.
- Gazier, Bernard. 2003. «L'employabilité». In *Encyclopédie des Ressource Humaines*, herausgegeben von José Allouche, 862–70. Paris: Vuibert.
- Greinert, Wolf-Dietrich. 2017. «Berufsqualifizierung in Europa. Ein Vergleich von Entstehung und Entwicklung der drei klassischen Modelle. 2., überarb. Aufl.» Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. 85. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Kraus, Katrin. 2006. ««Funktionslogik»: Überlegungen zu einem Modell für die Weiterbildungsforschung». In *Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung.*, herausgegeben von Hermann-Josef Forneck und Giesela Wiesner, 183–94. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/209137/>.
- . 2007. «Die „berufliche Ordnung“ im Spannungsfeld von nationaler Tradition und europäischer Integration». *Zeitschrift für Pädagogik* 53 (3): 382–98. <https://doi.org/10.25656/01:5029>.
- . 2010. «Understanding Employability in Diverse Contexts». In . Linköping University.
- . 2016. «Berufliche Ordnung». In *Lexikon Berufsbildung. Ein Nachschlagewerk für die nicht-akademischen und akademischen Bereiche*, herausgegeben von Jörg-Peter Pahl, 162. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- . 2022a. «Erwerbsorientierung als Subjektivierung. Zur Bedeutung des Subjektbezugs in der erwerbsorientierten Bildung». *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 45 (3): 513–28. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00230-w>.
- . 2022b. «Die Entwicklung von Beruflichkeit über iterative Lern- und Bildungsprozesse: Zur theoretischen Verortung beruflicher Weiterbildung». *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 45 (1): 51–67. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00208-8>.
- Matthes, Britta, und Eckart Severing. 2017. *Berufsbildung für Geringqualifizierte: Barrieren und Erträge*. Herausgegeben von Bundesinstitut für Berufsbildung. AGBFN 21. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Mayntz, Renate, und Fritz W. Scharpf. 1995. «Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus». In *Gesellschaftliche Selbstregelung und Steuerung*, herausgegeben von Renate Mayntz und Fritz W. Scharpf, 39–72. Frankfurt a.M: Campus.
- Oerter, Heinz, und Wolfgang Hörner. 1995. «Frankreich». In *Internationales Handbuch der Berufsbildung*, herausgegeben von Uwe Lauterbach, 1–131. Baden-Baden: Nomos.
- Schmid, Martin, und Katrin Kraus. 2018. «Anerkennung, Validierung, Anrechnung. Möglichkeiten des Umgangs mit vorab erworbenen Kompetenzen in abschlussbezogenen Weiterbildungen. Anerkennung als In-Wert-Setzung.» In *Weiterbildung an Hochschulen. Über Kurse und Lehrgänge hinaus*, herausgegeben von Tobis Zimmermann, Geri Thomann, und Denise Da Rin, 88–102. Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung 7. Bern: hep.
- Schriewer, Jürgen, und Klaus Harney. 2000. «Beruflichkeit versus culture technique: Zu einer Soziogenese arbeitsbezogener Semantik». In *Arbeit und Nationalstaat: Frankreich und Deutschland in europäischer Perspektive*, herausgegeben von Peter Wagner, 128–68. Deutsch-französische Studien zur Industriegesellschaft 23. Frankfurt a.M: Campus.
- Wüthrich, Astrid. 2022. «Vorwort». In *Förderung der Qualifizierung Erwachsener: armutsgefährdete und -betroffene Personen in ihren Lebenswelten erreichen*. Bd. 14. Forschungsbericht Bundesamt für Sozialversicherung. Bern. <https://www.aramis.admin.ch/Texte/?projectid=47982&Sprache=de-CH%23Table1>.



Bildungspolitische Dokumente

BBG, Bundesgesetz über die Berufsbildung (*Berufsbildungsgesetz*). 2002.

BBT, Bundesamt für Berufsbildung und Technologie. 2006. «Berufliche Grundbildung: Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht». BBT.

BBV, *Verordnung über die Berufsbildung (Berufsbildungsverordnung)*. 2003.

ICT Berufsbildung. 2017. «Regelung zum Qualifikationsverfahren mit Validierung von Bildungsleistungen für Informatikerin EFZ/Informatiker EFZ». ICT Berufsbildung.

MBA, Mittelschul- und Berufsbildungsamt Kanton Zürich. 2020. *Handbuch Validierungsverfahren Teil 1*. MBA.

———. 2022a. *Handbuch Validierungsverfahren Teil 2. Berufsspezifische Anhänge FaGe EFZ 2017*. MBA.

———. 2022b. *Handbuch Validierungsverfahren Teil 2. Berufsspezifische Anhänge INF EFZ 2014*. MBA.

OdASanté. 2018. «Regelung des Qualifikationsverfahrens mit Validierung von Bildungsleistungen für Fachfrau Gesundheit EFZ/Fachmann Gesundheit EFZ». OdASanté.

SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. 2006. *Verordnung des SBFI über Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung*.

———. 2017. *Handbuch Berufliche Grundbildung für Erwachsene*. SBFI.

———. 2018. «Leitvorlage Regelung des Qualifikationsverfahrens mit Validierung von Bildungsleistungen (Entwurf)». SBFI.