

MARKUS MAURER

# Modularisierte berufliche Nachqualifizierung\*

Umsetzungsprobleme im Validierungsverfahren der Schweiz

## Modularised Vocational Education and Training for Adults

Challenges in the Implementation of Switzerland's Validation Scheme

**KURZFASSUNG:** Dieser Beitrag befasst sich vor dem Hintergrund eines historisch-institutionalistischen Theorierahmens mit dem Validierungsverfahren als Teil der beruflichen Nachqualifizierung in der Schweiz, mit einem Fokus auf der Umsetzung in der Deutschschweiz. Er geht dabei insbesondere der Frage nach, ob die Herausforderungen bei der Umsetzung auch auf den modularisierten Ansatz des Verfahrens zurückgeführt werden können, und zeigt, dass ein solcher Zusammenhang tatsächlich besteht. Dieser wird zurückgeführt auf die handlungskompetenzorientierte curriculare Differenzierungslogik des Verfahrens, welche sich von der lernortorientierten Differenzierungslogik der dual organisierten Berufsausbildung unterscheidet und insbesondere die Komplexität in der Organisation der sogenannten ergänzenden Bildung erhöht.

**Schlagworte:** Berufsbildung; Erwachsenenbildung; Validierungsverfahren; historischer Institutionalismus; Fallstudie; Schweiz

**ABSTRACT:** Against the background of a historical-institutionalist theoretical framework, this article deals with the validation scheme as part of vocational post-qualification in Switzerland, with a focus on implementation in German-speaking Switzerland. In particular, it examines the question of whether the challenges in implementation can also be attributed to the modularised approach of the scheme and shows that such a connection does indeed exist. This is traced back to the competence-oriented curricular differentiation logic of the scheme, which differs from the learning location-oriented differentiation logic of dual vocational training and in particular increases the complexity in the organisation of so-called supplementary education.

**Keywords:** vocational education; adult education; validation; recognition of prior learning; historical institutionalism; case study; Switzerland

\* Der Autor bedankt sich bei Philipp Gonon, Matthias Pilz sowie zwei anonymen Gutachtenden für wertvolle Rückmeldungen zu Entwürfen dieses Beitrags.

## 1. Einleitung

Kollektiv organisierte Berufsbildungssysteme, welche sich auszeichnen durch einen starken Einbezug der Arbeitswelt in Steuerung und Durchführung beruflicher Bildung (BUSEMEYER/TRAMPUSCH, 2012), werden seit Längerem und nicht zuletzt aus internationaler Perspektive häufig als besonders erfolgreich betrachtet (vgl. z.B. DEIBINGER, 2015). Angesichts wirtschaftlichen und technologischen Wandels stehen aber auch diese Systeme unter hohem Anpassungsdruck, doch aufgrund ihrer hohen Komplexität werden Forderungen nach Reformen oft abgewehrt oder nur zögerlich aufgegriffen (BUSEMEYER, 2009). Dies gilt zum Beispiel für den Ruf nach erhöhter Flexibilisierung der Berufsbildung, etwa durch die Modularisierung derselben, oder für jenen nach der Einführung von Verfahren zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen (vgl. z.B. ARBEITSGRUPPE 9 + 1, 2022).

Während sich in Deutschland sowie in Österreich mittlerweile das Prinzip der Modularisierung in einem allerdings weiterhin geringen Ausmaß in der formalen Berufsbildung etablieren konnte (GOSINK/PILZ, 2019; PILZ, 2012; SCHLÖGL/GRAMLINGER, 2009), gibt es in beiden Ländern weiterhin kein Verfahren, welches auf Grundlage der Anerkennung informell erworbener beruflicher Kompetenzen einen direkten Zugang zu einem Berufsabschluss ermöglichen würde. In Österreich lancieren zahlreiche Bundesländer zwar unter dem Label „Du kannst was“ Initiativen zur Anerkennung beruflicher Kompetenzen und in Deutschland wird die mögliche Einführung eines Validierungsgesetzes zurzeit diskutiert (BMB/BMWFW, 2017; SCHRADER/BRANDT, 2022). Die in diesem Bereich bestehenden Herausforderungen beschäftigen auch die berufspädagogische Forschung (vgl. z.B. ASSINGER/BIASIN, 2023; GUTSCHOW, 2020). Erstaunlicherweise wenig beachtet werden dabei aber die Entwicklungen im ebenfalls kollektiv organisierten Berufsbildungssystem der Schweiz. Von Interesse wäre, erstens, die Tatsache, dass das dortige Validierungsverfahren tatsächlich einen Zugang zu einem formalen Berufsabschluss ermöglicht, der deshalb als vergleichsweise direkt zu bezeichnen ist, weil er ohne die reguläre Abschlussprüfung auskommt (BBT, 2007b). Relevant ist, zweitens, dass bei der Umsetzung dieses Verfahrens erhebliche Herausforderungen bestehen, insbesondere weil mit ungefähr 7 % der Anteil der Personen, welche auf diesem Weg einen Abschluss erreichen, deutlich hinter den Erwartungen zurückliegt – vor allem in der Deutschschweiz (BFS, 2021; MAURER, 2019; SCHMID, 2019). Von Bedeutung sind, drittens, Hinweise darauf, dass sich das Validierungsverfahren am Prinzip der Modularisierung orientiert – und dass genau dieses Prinzip auf der Ebene der Umsetzung eine Herausforderung darstellt (MAURER, 2019, S. 670).

Den Hinweisen auf die Rolle der Modularisierung in der Umsetzung des Validierungsverfahrens in der Schweiz nachzugehen, ist Ziel dieses Beitrags. Dieser Fokus ist für die weitere Debatte in kollektiv organisierten Berufsbildungssystemen relevant, gilt ein erhöhter Grad an Modularisierung doch gerade in Deutschland als Voraussetzung für Fortschritte im Bereich der beruflichen Nachqualifizierung (vgl. GUTSCHOW, 2015), sodass Forderungen nach einer verstärkten Modularisierung beruflicher Bildung nicht zuletzt mit dem Verweis auf deren Potenzial für die Anrechnung von Bildungsleistun-

gen begründet werden (ARBEITSGRUPPE 9 + 1, 2022, S. 13). Der folgende Beitrag befasst sich in diesem Zusammenhang mit drei spezifischen Fragestellungen, welche mittels eines noch näher darzustellenden historisch-institutionalistischen Ansatzes erörtert werden (STEFES, 2019; THELEN, 2002).

- Inwiefern ist, erstens, das Validierungsverfahren in der Schweiz als Form eines modularisierten Qualifizierungsansatzes zu verstehen?
- Wie ist, zweitens, dieses Verfahren entstanden und welche Bedeutung spielten in diesem Entstehungsprozess über die berufliche Nachqualifizierung hinausgehende Bemühungen zur Flexibilisierung und Modularisierung der Berufsbildung?
- Inwiefern sind, drittens, die Herausforderungen in der Umsetzung des Validierungsverfahrens damit verknüpft, dass dieses Verfahren Aspekte modularisierter Berufsbildung aufweist?

Zur Beantwortung der ersten beiden Fragestellungen wurden einschlägige Dokumente auf Bundesebene gesichtet: mit Blick auf die erste solche, in welchen das Validierungsverfahren im Zuge der Umsetzung des revidierten Berufsbildungsgesetzes reguliert wurde; mit Blick auf die zweite Fragestellung solche, mit deren Hilfe sich der Entstehungsprozess des Verfahrens ab der Mitte der 1990er Jahre und insbesondere die Rolle relevanter Akteure in diesem Prozess nachvollziehen lässt. Zur Beantwortung der dritten Fragestellung schließlich wurden 19 qualitative, leitfadengestützten Interviews ausgewertet, die in den Jahren 2016 bis 2023 geführt wurden und sich mit der Ausgestaltung der beruflichen Nachqualifizierung befassten.<sup>1</sup> Vier dieser Interviews wurden mit Vertretenden der Bundesbehörden geführt, neun mit Vertretenden jener Kantone der deutschsprachigen Schweiz, welche das Validierungsverfahren für Erwachsene anbieten, und schließlich sechs mit Vertretenden von Berufsfachschulen und Organisationen der Arbeitswelt in fünf Berufsfeldern, in welchen das Verfahren in der Deutschschweiz angeboten wird (Betreuung, Gesundheit, Informatik, Gesundheit und Wirtschaft & Verwaltung). Der Fokus der für diesen Beitrag ausgewerteten Interviews richtete sich auf die Umsetzung des Validierungsverfahrens in den vier sogenannten Verfahrenskantonen, in welchen Deutsch eine Amtssprache darstellt (SDBB, 2023). Die Auswertung der Dokumente sowie der transkribierten Interviews erfolgte mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (KUCKARTZ, 2018). Zur Gewährleistung der Anonymität der Interviewpartnerinnen und -partner wird im Hauptteil der Untersuchung auf eine Verwendung von persönlichen Namen sowie von Kantonsbezeichnungen verzichtet. Auf zwölf dieser Interviews wird im Abschnitt 6 dieses Beitrags explizit verwiesen.

1 Ab 2021 wurden diese Interviews im Rahmen des durch den Schweizerischen Nationalfonds geförderten Projekts „Anerkennung früher erworbener Kompetenzen im kollektiv organisierten Berufsbildungssystem der Schweiz“ (Projektnummer 200826) durchgeführt.

## 2. Forschungsstand

### 2.1 Zu den Begriffen Modul und Modularisierung

In der bildungswissenschaftlichen Literatur ist der Begriff „Modul“ bzw. „Modularisierung“ stark etabliert, doch existiert eine große Breite an Definitionen, und vor allem in bildungspolitischen Dokumenten sind die entsprechenden Setzungen stark von der jeweiligen Bildungsstufe und dem geographischen Kontext geprägt. So sind die Voraussetzungen für die Modularisierung in der Berufsbildung in einem kollektiv organisierten Berufsbildungssystem gänzlich andere als für jene in der nichtformalen Erwachsenen- und Weiterbildung oder in der Hochschulbildung, dies nur schon deshalb, weil in der formalen Berufsbildung Bildungs- und damit auch Prüfungsinhalte oft auf nationaler Ebene verbindlich festgelegt sind. Einigkeit besteht aber grundsätzlich darüber, dass Module „*components of education and training programmes*“ (CEDEFOP, 2008, S. 193), also in sich geschlossene Einheiten darstellen, welche über herkömmliche Sequenzen von Bildungsgängen hinausgehen. Entsprechend verweist die Literatur oft auch darauf, dass Module jeweils mit Prüfungen abschließen (vgl. z. B. GONON, 2005, S. 61). In einzelnen Formen modularisierter Ausbildungen wird die Absolvierung einzelner Module zudem zertifiziert, sodass auch ohne das Durchlaufen einer ganzen Ausbildung eine Teilqualifikation erreicht wird, welche auf dem Arbeitsmarkt oder innerhalb des Bildungssystems eine Anerkennung erhält (CEDEFOP, 2015, S. 16).

Bereits in dieser Darstellung wird sichtbar, dass – wie auch von PILZ U. A. (2018, S. 5) festgestellt – unterschiedlich weit gehende bzw. „radikale“ Formen der Modularisierung existieren. Um die Komplexität an Erscheinungsformen zumindest auf konzeptioneller Ebene zu reduzieren, wurden in der Literatur daher unterschiedliche Typologien entwickelt (vgl. z. B. DUBS, 2003; PILZ ET AL., 2018; SEUFERT, 2018; SLOANE, 1997). In teilweiser Anlehnung an solch bestehende Typologien wird nun ein Raster zur Einordnung unterschiedlicher Formen der Modularisierung vorgestellt, welches drei Dimensionen mit entsprechenden Ausprägungen umfasst. Der Mehrwert des Rasters besteht darin, dass es das Ausmaß der inhaltlichen und der zeitlichen Flexibilisierung je getrennt betrachtet und mit der Dimension der Differenzierungsebene einen Aspekt aufnimmt, welcher in der bestehenden Literatur kaum beachtet wird – für das Verständnis der dargestellten Herausforderungen in der Schweiz, und potenziell weit darüber hinaus, jedoch von zentraler Bedeutung ist.

Eine erste Dimension betrachtet das *Ausmaß der inhaltlichen Flexibilisierung*. Tatsächlich steht dieser Aspekt, wenn auch nicht unter dieser Bezeichnung, besonders im Zentrum der erwähnten Typologien. Hier sind vier Ausprägungen von Interesse: So finden sich Formen der Modularisierung, welche keine inhaltliche Flexibilität zulassen. Eine Ausbildung wird bei diesem Ansatz in allesamt verpflichtend zu belegende Module unterteilt, weshalb eine entsprechende Qualifikation nur erhält, wer sämtliche Module absolviert hat. Ein geringes Maß an inhaltlicher Flexibilität liegt dann vor, wenn neben Pflichtmodulen auch Spezialisierungsmodule zu belegen sind, wobei bei den letzteren eine Auswahl besteht. Ein mittleres Maß an inhaltlicher Flexibilität zeigt sich, wenn aus

einer großen Zahl von Modulen frei gewählt werden kann. Der Abschluss wird erreicht, wenn eine gewisse Zahl von Modulen oder ein definiertes Maß an im Rahmen von Modulen erbrachten Lernleistungen vorliegt. Ein hohes Maß an inhaltlicher Flexibilität lässt sich schließlich dann feststellen, wenn aus einer Gesamtheit von Modulen frei ausgewählt werden kann und eine über das Abschließen einzelner Module hinausgehende Qualifikation nicht mehr im Zentrum steht. Insgesamt gilt das Ausmaß der inhaltlichen Flexibilisierung in kollektiv organisierten Berufsbildungssystemen im Allgemeinen als gering (PILZ ET AL., 2018). Dies lässt sich unter anderem damit begründen, dass berufliche Ausbildungen hier auf umfassende berufliche Tätigkeiten vorbereiten, die am Prinzip der Beruflichkeit orientiert sind (DEIBINGER, 1998; ELSHOLZ/NEU, 2019), aber auch damit, dass diese in der Regel „summativ und am Ende der Ausbildungszeit geprüft“ werden (FROMMBERGER, 2009, S. 24). Vorschläge für eine hohe inhaltliche Flexibilisierung werden aber auch in diesen Systemen immer wieder in die Diskussion eingebracht (vgl. z. B. SEUFERT, 2018, S. 53–55).

Eine zweite Dimension nimmt das *Ausmaß der zeitlichen Flexibilisierung* in den Blick, welche selbst bei nicht vorhandener inhaltlicher Flexibilisierung möglich – und deshalb getrennt von dieser zu nennen ist. Hoch ist das Ausmaß der zeitlichen Flexibilität oft in Hochschulausbildungen oder in modularisierten Ausbildungen in liberalen Berufsbildungssystemen, etwa in England, so dass die Teilnehmenden selbst bestimmen können, zu welchem Zeitpunkt sie gewisse Kurse belegen (DEIBINGER, 2009). In kollektiv organisierten Berufsbildungssystemen ist die zeitliche Flexibilität modularisierter Ausbildungen oft gering (PILZ ET AL., 2018, S. 5), nicht zuletzt, weil deren Länge meist auf Gesetzesebene definiert wird. Dies zeigt etwa die als modularisiert geltende Berufsausbildung im Bereich der Informatik in der Schweiz, deren Module von den Lernenden in einer vorgegebenen Reihenfolge und in der Regel im Klassenverband zu absolvieren sind (SBFI, 2020).

Die dritte, in der Literatur kaum explizit diskutierte Dimension ist jene der *Differenzierungsebene*. Damit richtet sich der Blick auf die Ebene, auf welcher die vor dem Hintergrund der Modularisierung vorzunehmende Differenzierung der Ausbildungsinhalte vorgenommen wird. Im Fokus stehen hier drei mögliche Ausprägungen: So setzen einige Ansätze der Modularisierung, nicht zuletzt in kollektiv organisierten Berufsbildungssystemen, auf der Ebene von Berufsfeldern an, mit dem Ziel, bestehende, eng verwandte Berufe zusammenzuführen. Diese verfügen sodann einerseits über einen gemeinsamen, berufsübergreifenden Kern, andererseits über berufsspezifische Vertiefungsoptionen, die hier als Module gelten (FROMMBERGER, 2009). Bei anderen Ansätzen findet die Differenzierung auf der Ebene von (meist bereits bestehenden) Berufen statt. Sichtbar wird dieser Zugang vor allem in den erwähnten liberalen Berufsbildungssystemen. Oft lassen sich hier vergleichsweise wenig umfangreiche Teilqualifikationen abschließen, die sich jedoch zu einem umfassenderen Berufsabschluss verbinden lassen (DEIBINGER, 2009). Schließlich sind einige Ansätze der Modularisierung auf der Ebene der Umsetzung angesiedelt, erfolgen also – wie etwa in der beruflichen Nachqualifizierung in Deutschland (GUTSCHOW, 2015) – in Bezugnahme auf bestehende, nicht modularisierte Ordnungsdokumente.

## 2.2 Modularisierung in der beruflichen Nachqualifizierung

Tatsächlich handelt es sich bei der beruflichen Nachqualifizierung um einen Bereich, in welchem selbst in kollektiv organisierten Berufsbildungssystemen eine vergleichsweise große Offenheit gegenüber Ansätzen der Modularisierung vorhanden ist. Diese Offenheit lässt sich, neben dem später hier darzustellenden Fall der Schweiz, auch für jenen Deutschlands feststellen, wo gemäß KUTSCHA (2002, S. 66) die Modularisierung in der Nachqualifizierung bereits seit Längerem als wenig umstritten gilt. Allerdings liegt gerade für Deutschland wenig Forschung dazu vor, inwiefern sich die Modularisierung in diesem Bereich tatsächlich etablieren konnte, mit der Ausnahme insbesondere der von GUTSCHOW (2015) vorgelegten Übersichtsarbeit.

Hinsichtlich zumindest der beiden ersten Fragestellungen dieses Beitrags, die sich – mit Blick auf die Schweiz – für die Form der Modularisierung in der beruflichen Nachqualifizierung sowie für die Entstehung dieses Ansatzes interessieren, lassen sich vor dem Hintergrund der Beiträge zu einschlägigen Initiativen dennoch einige wichtige Feststellungen treffen (vgl. EKERT/ROTTOWE/WEITERER, 2012; GREBE/EKERT, 2017; GRUNWALD, 2012; GUTSCHOW, 2015, 2020; GUTSCHOW/SCHREIBER/GEI, 2012). So lässt sich zunächst festhalten, dass der Bereich der beruflichen Nachqualifizierung in Deutschland nicht in das System der dualen Berufsbildung eingebunden ist, sich auf dieses System jedoch bezieht. Dies bedeutet für modularisierte Ansätze der beruflichen Nachqualifizierung insbesondere, dass sie in einem gewissen Masse mit den rechtlichen und curricularen Bestimmungen des dualen Systems abzustimmen sind. Dabei ist zu unterscheiden einerseits zwischen jenen Angeboten der beruflichen Nachqualifizierung, welche als Teil des Übergangsbereichs meist junge Erwachsene auf eine Berufsausbildung im dualen System vorbereiten, und jenen Angeboten andererseits, welche konzipiert sind im Hinblick auf die Zulassung zur Externenprüfung, deren Kompetenzanforderungen mit den Schlussprüfungen der Auszubildenden im dualen System identisch sind. Das Ziel modularisierter Ausbildungen besteht nun im Falle beider Angebotstypen nicht zuletzt darin, entsprechende Bildungsleistungen leichter anrechenbar zu machen. Im Übergangsbereich steht dabei die Anrechnung an die Ausbildung im dualen System im Zentrum. Bei jenen Angeboten, welche mit Blick auf die Externenprüfung konzipiert sind, geht es hingegen meist primär darum, die eingeforderte Arbeitserfahrung im Umfang der eineinhalbfachen Länge der Regeldauer im Ausbildungsberuf letztlich glaubhaft machen zu können. Das Ziel, Teilnehmende – auf der Basis etwa von modularisierten Darstellungen von Ausbildungsberufen – von einzelnen Teilen der Schlussprüfung zu dispensieren, wird somit kaum verfolgt (GRUNWALD, 2012, S. 25; GUTSCHOW ET AL., 2012).

Während in kollektiv organisierten Systemen modularisierte Angebote der beruflichen Nachqualifizierung, wie erwähnt, in Bezugnahme auf meist nicht modularisierte berufliche Ordnungsdokumente ausgearbeitet werden, sind die Voraussetzungen für diesen Bereich in Ländern mit grundsätzlich modularisierten Ausbildungsgängen innerhalb der oberen Sekundarstufe gänzlich andere. Als Beispiel könnte etwa der Ansatz Schwedens genannt werden, wo die Kurse („*kurser*“) der vollumfänglich modularisier-

ten Gymnasialausbildung, auch jene der berufsbildenden Richtungen, im Rahmen der grundsätzlich nicht-formalen Erwachsenenbildung („*komvux*“) einzeln absolviert werden können (MAURER, 2023; SKOLVERKET, 2013).

### 3. Theoretischer Ansatz dieses Beitrags

Der vorliegende Beitrag argumentiert auf Grundlage eines sich auf den historischen Institutionalismus beziehenden theoretischen Ansatzes (STEFES, 2019; THELEN, 2002). Dieser trägt nicht nur dazu bei, den dargestellten Entwicklungsprozess in der Berufsbildung der Schweiz – auf der Grundlage von primär qualitativen Daten – zu interpretieren, sondern liegt der Darstellung des untersuchten Prozesses insgesamt zugrunde. Historisch-institutionalistische Interpretationen gesellschaftlichen Wandels haben sich mittlerweile in der Berufsbildungsforschung stark etabliert, wobei die entsprechende Literatur meist auf den Wandel des rechtlichen Rahmens der Berufsbildung fokussiert (vgl. z. B. BUSEMEYER, 2009; DI MAIO/GRAF/WILSON, 2020). Der Theorierahmen bietet sich jedoch auch zur Analyse von Umsetzungsprozessen an, wie sie im Zentrum dieses Beitrags stehen.

In Abgrenzung zum in der Politikwissenschaft vorherrschenden Verständnis (vgl. z. B. STREECK/THELEN, 2005, S. 10) umfasst die hier verwendete Definition des Institutionsbegriffs nicht nur formales Recht (z. B. Gesetze und Verordnungen), sondern insbesondere auf unterschiedlichen Ebenen von Bildungssystemen existierende Regulierungen, in welchen Entscheidungen bezüglich der Steuerung, des Inhalts und der Organisation von Bildungsangeboten getroffen werden. Der historisch-institutionalistische Theorierahmen liegt jedoch vor allem auch der Art und Weise zugrunde, wie das wechselseitige Verhältnis zwischen Institutionen und Akteuren gedeutet wird: So definieren Institutionen in der hier vertretenen Lesart zum einen den Handlungsspielraum sozialer Akteure – und schränken diesen somit auch ein –, werden aber zum anderen von oft in Koalitionen handelnden Akteuren geformt. Im Sinne des historischen Institutionalismus werden *critical junctures* – oft herbeigeführt durch externe Schocks – als zentral für die Genese von Institutionen verstanden. Im Anschluss an solche kritischen Zeitpunkte erweisen sich Institutionen oft als relativ unbeweglich („*sticky*“) und pfadabhängig, und zwar insbesondere auch deshalb, weil sie – bei erfolgreicher Etablierung – von positiven Rückkopplungseffekten („*positive feedback*“) profitieren, oft bestehend in der Unterstützung durch zentrale Akteure (PIERSON, 2000; THELEN, 2003), sowie von „institutioneller Komplementarität“, d. h. vom Phänomen, dass einzelne Institutionen in ein Geflecht sich ergänzender und sich damit gegenseitig stützender Institutionen eingebunden sein können.

Von besonderer Bedeutung für diesen Beitrag sind Überlegungen zu schrittweisem institutionellem Wandel („*gradual change*“). Dieser kann bestimmten Akteuren zur Erhaltung des bestehenden institutionellen Rahmens in einem bestimmten Politikbereich dienen, führt unter Umständen jedoch auch zu grundlegendem, transformativem institutionellen Wandel (MAHONEY/THELEN, 2010). Eine besonders kontrovers dis-

kutierte Form institutionellen Wandels stellt dabei die institutionelle Schichtung („*layering*“) dar, welche die Entstehung zusätzlicher institutioneller Bestimmungen bezeichnet, als Alternative etwa zur Ersetzung bestehender Bestimmungen („*displacement*“) (MAHONEY/THELEN, 2010, S. 16). In seinem Beitrag zur Expansion berufsbegleitender Hochschulausbildungen argumentiert etwa Graf, dass institutionelle Schichtung dazu beigetragen habe, die bestehende „institutionelle Logik“ im Bildungswesen zu stabilisieren sowie Reformdruck zu mindern (GRAF, 2016). Insofern stellt er sich in einen gewissen Gegensatz zu Beiträgen, gemäß welchen institutionelle Schichtung zu mehr Komplexität und Inkonsistenz führen könne, was bestehende institutionelle Strukturen unterminiere und letztlich zu erhöhtem Reformbedarf führe (PATASHNIK/ZELIZER, 2013).

Damit richtet sich der Blick auf die Prozesse der Umsetzung. Zum Verständnis solcher Prozesse sind drei in einem Beitrag von POLMAN/ALONS (2021) notierte Erkenntnisse der historisch-institutionalistischen Literatur von besonderer Relevanz für den vorliegenden Beitrag: Erstens würden wesentliche Kosten, welche im Zuge der Einführung einer Reform zumindest kurzfristig entstehen, im Rahmen der Umsetzung anfallen, weshalb viele Akteure auf dieser Ebene gegenüber institutionellem Wandel skeptisch seien. Zweitens stelle die Phase der Umsetzung für viele Akteure dieser Ebene einen Prozess des Problemlösens dar, der sich sehr wesentlich auch durch Versuch und Irrtum („*trial and error*“) auszeichne. Drittens sei das Feedback implementierender Akteure für die Anpassung von Reformen bzw. ganz allgemein für die Weiterentwicklung bestehender Institutionen zentral, zumindest im Falle entsprechender staatlicher Strukturen (vgl. hierzu auch SMEDBY, 2020).

Der historisch-institutionalistische Ansatz dieses Beitrags manifestiert sich insbesondere in der Anlage der nun folgenden Analyse: So legt sie zunächst den Fokus a) auf die bereits vor der Einführung des Validierungsverfahrens bestehenden institutionellen Voraussetzungen für Erwachsene, welche einen Berufsabschluss anstreben, stellt sodann b) die Akteurskonstellation im Kontext der Debatte um die Modularisierung der Berufsbildung Ende der 1990erjahre dar, analysiert daraufhin und mit Blick auf die in Abschnitt 2.2 vorgestellten Dimensionen c) die zentralen Regelungen des Validierungsverfahrens und diskutiert schließlich d) die Umsetzung dieses Verfahrens als Prozess insbesondere behördlichen Problemlösens, der auch die Debatte auf Bundesebene beeinflussen würde.

#### **4. Voraussetzungen der Entwicklung des Validierungsverfahrens in der Schweiz**

In der Zeit zwischen der Einführung des ersten Berufsbildungsgesetzes 1930 und der Gesetzesrevision von 2002 bestanden für Erwachsene in der Schweiz drei bis heute existierende Möglichkeiten, einen Abschluss der beruflichen Grundbildung zu erwerben (MAURER/WETTSTEIN/NEUHAUS, 2016), nämlich a) die (meist dual organisierte) reguläre Berufsausbildung, b) die verkürzte Berufsausbildung (vor allem für Personen

mit abgeschlossener Ausbildung im gleichen Berufsfeld) und c) die Möglichkeit, die Abschlussprüfung auf dem Weg einer „direkten Zulassung“ abzulegen, eine Option, welche – vergleichbar mit den Bestimmungen zur Externenprüfung in Deutschland (ANNEN/SCHREIBER, 2011) – Personen mit Berufserfahrung von mindestens fünf Jahren offen steht.

Dass das 2002 revidierte Gesetz Bestimmungen enthielt, welche schließlich die Einführung eines Validierungsverfahrens ermöglichten, war im Wesentlichen die Folge dreier Faktoren in den 1990er Jahren: Erstens führte die wirtschaftliche Rezession nach 1990 zu einer umfassenden Krise auf dem Lehrstellenmarkt sowie zu hoher Arbeitslosigkeit insbesondere in Industrie und Baugewerbe, was Verwaltung und Politik dazu drängte, nach Möglichkeiten zur Flexibilisierung der Berufsbildung zu suchen (STRAHM, 2008; TRAMPUSCH, 2010). Zweitens forderten Vertreterinnen der Frauenbewegung im Bundesparlament vor allem mit Blick auf den beruflichen Wiedereinstieg erwachsener Frauen ein „modulare[s] Aus-, Fort- und Weiterbildungssystem[...]“ und schlugen vor, dass die „Lehrabschlussprüfung [...] in Etappen, die als Teilabschlüsse gelten, abgelegt werden“ kann (SCHWEIZER PARLAMENT, 1993). Drittens engagierten sich, inspiriert von Bemühungen in Frankreich, ab den frühen 1990er Jahren die Behörden einzelner Kantone in der Westschweiz, vor allem jene des Kantons Genf, für eine umfassendere Anerkennung von Berufserfahrungen, und machten es so möglich, dass auf der Grundlage von Portfolios Berufsabschlüsse, wenn auch zunächst nur kantonale anerkannte, erworben werden konnten (CEDEFOP, 1997; MORAND-AYMON, 2004).

Vor diesem Hintergrund regte die Bundesregierung der Schweiz eine umfassende Reform der Berufsbildung an, und zwar durch die Einführung eines „modulare[n] System[s]“, welches zur „Durchlässigkeit zwischen den Berufen“, aber auch zur besseren Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen beitragen sollte (SCHWEIZERISCHER BUNDESRAT, 1996, S. 612–615). Als aber 2002 schließlich ein revidiertes Berufsbildungsgesetz verabschiedet wurde (BUNDESVERSAMMLUNG, 2002), hatten sich die Modernisierungskräfte nur in wenigen Punkten durchsetzen können. Insbesondere die umfassende Modularisierung konnte nicht Fuß fassen, denn zentrale Akteure lehnten sie ab (vgl. z. B. GONON, 2009, S. 85).

Dennoch umfasste das revidierte Gesetz die für den Bereich der beruflichen Nachqualifizierung entscheidende neue Regelung, dass nämlich eine berufliche Grundbildung nicht nur durch eine reguläre Abschlussprüfung, sondern auch durch eine Verbindung von Teilprüfungen oder durch „andere Qualifikationsverfahren“ abgeschlossen werden könne (BUNDESVERSAMMLUNG, 2002, Art. 33). Solche Verfahren kämen eher für Erwachsene in Frage und würden die „Anerkennung von Berufs- oder sonstiger Praxis, de[n] Nachweis von Theorie-Modulen usw.“ ermöglichen (SCHWEIZERISCHER BUNDESRAT, 2000, S. 5758). In Anlehnung an die bestehende Regelung wurde für die direkte Zulassung bestimmt, dass zu solchen Verfahren nur zugelassen würde, wer „eine mindestens fünfjährige berufliche Erfahrung“ vorweisen könne (SCHWEIZERISCHER BUNDESRAT, 2003, Art. 32).

## **5. Ausgestaltung eines modularisierten Anerkennungsverfahrens auf Bundesebene**

Auf Grundlage der 2004 eingeführten neuen Rechtsgrundlage wurden nun auf der Ebene des Bundes Bestimmungen zur Regelung eines Validierungsverfahrens ausgearbeitet. Diese wurden 2007 in Form eines nationalen Leitfadens erstmals erlassen (BBT, 2007b), der insbesondere die Phasen des Verfahrens definierte, jedoch auch die Zuständigkeiten auf der Ebene der Umsetzung klärte.

### **5.1 Phasen des Verfahrens und Zuständigkeiten**

Für das Verfahren besonders kennzeichnend ist die Phase der Bilanzierung. In dieser sollen Teilnehmende in einem Dossier nachweisen, ob sie „alle oder mehrere Handlungskompetenzen [...] des anvisierten Berufes“ besitzen und „die Anforderungen der Allgemeinbildung“ erfüllen (BBT, 2007b, S. 21). In der Phase der „Beurteilung“ wird dieses Dossiers durch Expertinnen und Experten beurteilt und ein Gespräch mit den Teilnehmenden durchgeführt, in welchem sie ausgewählte Aspekte des Dossiers erläutern. In der anschließenden Phase der „Validierung“ wird durch die zuständige Behörde eine „Lernleistungsbestätigung“ für allfällig bestandene, somit validierte Handlungskompetenzen ausgestellt; im Falle nicht validierter Handlungskompetenzen wird eine sogenannte ergänzende Bildung eingefordert, welche im Rahmen strukturierter Bildungsangebote oder aber durch ergänzende berufliche Praxis zu erwerben ist. Wenn alle beruflichen Handlungskompetenzen sowie die Kompetenzen der Allgemeinbildung validiert sind, wird in der Phase der „Zertifizierung“ schließlich der entsprechende Abschluss der beruflichen Grundbildung ausgestellt.

Die Validierung wird nicht durch alle Kantone angeboten, sondern nur durch sogenannte Verfahrenskantone, welche eine Anerkennung durch den Bund benötigen (BBT, 2010). Von den 21 Kantonen, in welchen Deutsch eine Amtssprache darstellt, sind gegenwärtig vier als Verfahrenskantone anerkannt. Gleichzeitig wurde es auch den Trägerschaften der beruflichen Grundbildungen, in der Regel den zuständigen Berufsverbänden, überlassen, sich für die Schaffung eines Validierungsverfahrens in ihrem Beruf zu engagieren. Entsprechend ist das Validierungsverfahren gegenwärtig nur in 13 Berufen verfügbar (SDBB, 2023).

### **5.2 Modularisierungsansatz des Verfahrens**

Wie oben dargestellt ist die Entstehung des Verfahrens in einem engen Zusammenhang mit der ab der zweiten Hälfte der 1990er Jahre geführten Debatte zur Modularisierung der Berufsbildung in der Schweiz zu sehen. Zwar wurde im erwähnten Leitfaden nur im Zusammenhang mit der ergänzenden Bildung explizit Bezug auf die Modularisierung genommen, welche in Form von „Kursen und Modulen“ erfolgen konnte (BBT, 2007b,

S. 24). Die Modularisierung des Verfahrens lässt sich jedoch insbesondere in dessen Konzeption feststellen.

*Zeitliche Flexibilisierung:* Das Validierungsverfahren darf insbesondere deshalb als modularisiert bezeichnet werden, weil es eine zeitliche Flexibilisierung des Qualifikationsverfahrens ebenso wie des allfällig erforderlichen zusätzlichen Kompetenzerwerbs erlaubt. So lässt sich das Dossier in der Regel innerhalb eines längeren Zeitraums ab formellem Beginn des Verfahrens zusammenstellen, und Kompetenzen, welche sich auf Grundlage des Dossiers nicht validieren lassen, können zeitlich flexibel im Rahmen der ergänzenden Bildung erworben werden, etwa durch die Belegung von Kursen aus einem modularisierten Angebot.

*Inhaltliche Flexibilisierung:* Das Validierungsverfahren erlaubt im Vergleich zur regulären Berufsausbildung inhaltlich kaum mehr Flexibilität, da Teilnehmende auch in diesem aufzuzeigen haben, dass sie in allen Bereichen des Berufsbilds kompetent sind. Ein gewisses Maß an inhaltlicher Flexibilität ist einzig darin zu erkennen, dass Teilnehmende einige wenige der zu validierenden Kompetenzen selbst auswählen können (vgl. z. B. ODA SANTÉ, 2018). Dies ist jedoch vergleichbar mit dem regulären Qualifikationsverfahren, bei welchem im berufspraktischen Teil der Abschlussprüfung die zu prüfenden Handlungskompetenzen auszuwählen sind, dort allerdings nicht durch die Lernenden, sondern durch die Auszubildenden im Betrieb (vgl. z. B. ODA SANTÉ, 2016).

*Differenzierungsebene:* Die Analyse des Verfahrens legt nahe, dass die inhaltliche Differenzierung zwar auf der Ebene der regulären Ordnungsdokumente der Berufe stattfindet, die erwähnte, vor allem zeitliche Flexibilisierung jedoch auf nachgelagerter Ebene vorgenommen wird. So beruht die inhaltliche Differenzierung des Validierungsverfahrens nämlich auf dem sogenannten Qualifikationsprofil, einer synthetisierten Darstellung des Berufsbilds in Matrixform, in welcher die in den zentralen Ordnungsdokumenten beschriebenen, lernortsübergreifenden beruflichen Handlungskompetenzbereiche notiert sind, ebenso wie die den einzelnen Bereichen zugeordneten beruflichen Handlungskompetenzen (SBFI, 2017b). Solche Profile wurden erstmals zeitgleich mit der Etablierung des Validierungsverfahrens ausgearbeitet – sind in der Zwischenzeit jedoch integrale Bestandteile der Ordnungsdokumente jeder beruflichen Grundbildung in der Schweiz geworden, gelten somit auch für die regulären, dual organisierten Berufsausbildungen (BBT, 2007a, S. 12). Beim Validierungsverfahren ist dieses Profil insbesondere in der bereits erwähnten Phase der Bilanzierung maßgebend, denn das Dossier (vgl. 5.1) ist anhand der im Qualifikationsprofil definierten Bereiche zu strukturieren – und das Profil ist sodann auch die Grundlage für die Entscheidung darüber, welche Kompetenzen validiert werden bzw. welche Kompetenzen allenfalls im Rahmen der ergänzenden Bildung noch zu erwerben sind. Paradoxerweise erfolgt die Differenzierung beim Validierungsverfahren anhand der in den zentralen beruflichen Ordnungsdokumenten definierten Qualifikationsprofile somit konsequenter als in der regulären Berufsausbildung. Diese, wie auch das reguläre Qualifikationsverfahren, sind nämlich auf der dem Qualifikationsprofil nachgelagerten Umsetzungsebene primär anhand des Lernortprinzips differenziert, sodass etwa in der Strukturierung der schulischen Abschlussprüfung kaum explizit auf die einzelnen

Handlungskompetenzbereiche Bezug genommen wird (SBFI, 2012). Im Gegensatz dazu orientiert sich die Differenzierung des Validierungsverfahrens auch auf der Ebene der Umsetzung am Prinzip der beruflichen Handlungskompetenzen. Wie im Folgenden gezeigt wird, ist in dieser besonderen Differenzierungslogik des Validierungsverfahrens eine für die Umsetzung zentrale Herausforderung zu sehen.

## **6. Umsetzung des Validierungsverfahrens auf der Ebene der Kantone**

In den Jahren seit seiner Lancierung expandierte das Validierungsverfahrens deutlich weniger stark als erhofft (SCHMID, 2019): So liegt der Anteil der Personen, welche dieses Verfahren erfolgreich absolvierten, bei ca. 7 %, bezogen auf die Gesamtheit der Erwachsenen über 25, die in der Schweiz einen Abschluss der beruflichen Grundbildung erreichten (BFS, 2021; WETTSTEIN, 2016). Wie in der Literatur dargestellt, sind die Gründe für dieses geringe Maß der Expansion auf unterschiedlichen Ebenen zu suchen. Eine der diskutierten Thesen ist, dass – zur Gewährleistung der Glaubwürdigkeit beruflicher Abschlüsse – das Validierungsverfahren für potenzielle Teilnehmende letztlich zu anspruchsvoll und aufwändig ausgestaltet wurde (MAURER, 2022a), ein Befund, der sich auch mit Hinweisen zu anderen europäischen Ländern deckt (vgl. z. B. WERQUIN, 2021). Einen Einfluss scheinen – je nach Branche unterschiedlich ausgeprägt – auch Vorbehalte vonseiten der Betriebe zu haben. Außerdem gibt es Hinweise darauf, dass sich einige Kantone zunächst stark für die Einführung des Verfahrens eingesetzt hatten, dieses kantonale Engagement nach einigen Jahren aber nachgelassen hat (MAURER, 2019). Hierbei, so ein weiterer Hinweis aus der Literatur, könnte eine Rolle spielen, dass das Validierungsverfahren am Prinzip der Modularisierung orientiert ist (MAURER, 2019, S. 670). Diesem möglichen Zusammenhang ist im Folgenden nun näher nachzugehen.

### **6.1 Akteurskoalitionen in der Phase der Lancierung des Validierungsverfahrens**

Die Auswertung zeigt, dass das Validierungsverfahren je nach Kanton von unterschiedlichen Akteurskoalitionen vorangetrieben wurde. Zu diesen zählen insbesondere die Verwaltung sowie, je nach Kanton in unterschiedlichem Masse, politische Entscheidungsträger und Berufsverbände. Im Kanton Genf etwa – der im Weiteren nicht weiter untersucht wird – war die Entwicklung der Validierung Teil einer sozialpolitisch motivierten Strategie, Abschlüsse der Berufsbildung möglichst auch für Erwachsene zugänglich zu machen (INT 6 & 18). Im Kanton 3 bestand zwar kein vergleichbares politisches Interesse an der Thematik, doch engagierten sich insbesondere Arbeitgebende aus dem Gesundheitsbereich für die Validierung, weshalb diese dort bald Fuß fasste (INT 11 & 17). Groß war das Interesse von Seiten des Gesundheitsbereichs auch im Kanton 1, weshalb sich dessen Behörden bald ebenfalls auf nationaler Ebene für die Validierung einsetzten (INT 1 & 14). Im Gegensatz dazu zeigten sich Vertretende des Gesundheitswesens in der Nordwestschweiz mit den Möglichkeiten der direkten Zulassung zufrieden,

was entscheidend dazu beitrug, dass im ebenfalls nicht mehr weiter diskutierten Grossraum Basel die Validierung keine Bedeutung erlangen konnte (MAURER/SCHNEEBELI, 2018). Für die Kantone 2 und 4 schliesslich legen die Daten nahe, dass die Förderung der Validierung primär ein Anliegen einzelner Teile der Bildungsverwaltung blieb (INT 4, 12 & 15).

Die Lancierung des Validierungsverfahrens erforderte von den kantonalen Behörden zusätzliche, für Initialisierungsphasen typische Verwaltungsanstrengungen. So waren die gemäß nationalem Leitfaden definierten Prozesse einzurichten und das Personal entsprechend zu schulen. Eine wesentliche Herausforderung bestand in zahlreichen Berufen vor allem darin, die bis dahin primär für die regulären Abschlussprüfungen zuständigen Prüfungsexpertinnen und -experten der einzelnen Berufe vom Wert des neuen Verfahrens zu überzeugen (INT 11, 12 & 14). Die Tatsache, dass bei der Einführung des Verfahrens gewisse kantonale Besonderheiten zugelassen waren, erforderte eine enge Rücksprache mit Verbänden, Schulen, aber auch mit den Bundesbehörden (INT 6, 10, 11 & 14).

## 6.2 Herausforderungen der ergänzenden Bildung

Während sich viele strittige Fragen in der Anfangsphase klären liessen, blieb auf der Ebene der Kantone jedoch eine Herausforderung bestehen, welche in der Literatur zur Validierung in der Schweiz bisher keine Beachtung fand: jene der Bereitstellung der ergänzenden Bildung.

Damit Teilnehmende Kompetenzen, welche aufgrund ihres Dossiers nicht validiert werden, dennoch erwerben können, ist nämlich im Grundsatz ein entsprechendes berufsspezifisches Angebot bereitzustellen. Die Herausforderung besteht nun darin, dass das Validierungsverfahren und mit ihm die ergänzende Bildung auf der Differenzierung der Qualifikationsprofile in lernortsübergreifende berufliche Handlungskompetenzen aufbauen, denen in der regulären, meist dual organisierten Berufsausbildung keine verfügbaren Ausbildungseinheiten entsprechen. Es bedarf deshalb eines modularisierten Angebots, das sich von dem schulischen Anteil der regulären Berufsausbildung unterscheidet. Dies ist zum einen aus offensichtlichen organisatorischen Gründen erforderlich, sollten doch mit Blick auf die Attraktivität des Angebots sämtliche Module innerhalb einer möglichst kurzen Zeit (z. B. innerhalb eines Jahres) mindestens einmal und ohne zeitliche Überlappungen durchgeführt werden (MAURER, 2018); zum anderen aber auch aus curricularen Gründen, denn die Module sollten – da sie an den als gesamtheitlich verstandenen beruflichen Handlungskompetenzen orientiert sind – mehr als nur die Inhalte der Berufsfachschule abdecken.

Ein Angebot in dieser Form liess sich, zumindest in der Deutschschweiz, nur in wenigen Fällen in Berufen mit einer hohen Zahl von Teilnehmenden aufbauen. Dies war insbesondere im Kanton 3 für die Fachleute Gesundheit der Fall, wobei aber selbst dort in einzelnen Modulen die geringe Zahl an Teilnehmenden eine Herausforderung darstellt (INT 11). Anders der Fall des Berufs der Logistikerinnen und Logistiker, ebenfalls im

Kanton 3: Die Zahl der Teilnehmenden verharrte über Jahre auf derart tiefem Niveau, dass die entsprechende Schule das Angebot einstellte – und die Behörden zur Suche nach einem neuen Partner drängte (INT 16 & 17).

Tatsächlich zeigt sich im Umgang mit den Herausforderungen der ergänzenden Bildung, was die historisch-institutionalistische Literatur als Methode des „*trial and error*“ implementierender Organisationen bezeichnet (vgl. POLMAN/ALONS, 2021). Im Folgenden werden drei solcher Lösungsansätze dargestellt, welche wiederum mit ihren je eigenen Herausforderungen verbunden sind.

Einer der Lösungsansätze besteht darin, die Zahl potenzieller Teilnehmenden in Modulen möglichst zu erhöhen. Zu diesem Zweck wurden zum Beispiel im Fall der ergänzenden Bildung für die Fachleute Betreuung im Kanton 3 die Module zunächst breiter zugeschnitten, sodass sie jeweils mehrere Handlungskompetenzen abdeckten. Dagegen wurde jedoch durch Teilnehmende Einspruch erhoben. Sie wiesen darauf hin, dass in den zu besuchenden Modulen auch Kompetenzen vermittelt würden, die auf Grundlage des Dossiers bereits validiert worden waren (INT 13 & 17). Heute wird in diesem Angebot pro Modul nur noch eine Handlungskompetenz vermittelt. Dies ist umso herausfordernder, als die Betriebe in diesem Beruf Erwachsene vorzugsweise im Rahmen einer verkürzten Grundbildung ausbilden, für welche die zuständige Schule ebenfalls einen separaten Kurs anbietet (INT 13).

Ein zweiter möglicher Lösungsansatz besteht darin, auf die Entwicklung eines separaten Angebots für die ergänzende Bildung zu verzichten, diese stattdessen im Rahmen von Betriebspraktika zu organisieren und allenfalls bestehende überbetriebliche Kurse zu nutzen. Dieser Ansatz ist für die Kantone mit den geringsten Kosten verbunden, gleichzeitig aber mit der Gefahr, die Glaubwürdigkeit des Verfahrens zu unterminieren. Diese Gefahr scheint – wie der Fall der Informatik im Kanton 3 nahelegt – dann geringer zu sein, wenn das Kompetenzniveau der Teilnehmenden vonseiten der Betriebe insgesamt als hoch eingeschätzt wird und diese nur wenige Kompetenzen durch ergänzende Bildung erwerben müssen (INT 10). In den Kantonen 2 und 4 ist diese Gefahr größer, wobei dort besonders deutlich wird, wie sehr die hauptsächlich in Form von Betriebspraktika organisierte ergänzende Bildung nur einen Aspekt einer insgesamt als fragil zu bezeichnenden Situation der Validierung darstellt. Diese Situation ist auf der einen Seite geprägt durch die Bereitschaft der kantonalen Behörden, das Validierungsverfahren zwar anbieten zu lassen, und auf der anderen Seite durch deren mangelnden Willen, dieses finanziell so zu fördern, dass es für Betriebe und Teilnehmende eine attraktive Alternative darstellen würde zu anderen Berufsbildungsangeboten für Erwachsene, insbesondere zur direkten Zulassung sowie zur verkürzten Grundbildung (INT 10 & 15).

Ein dritter Lösungsansatz besteht schließlich darin, Module der ergänzenden Bildung mit anderen Berufsbildungsangeboten für Erwachsene zusammenzuführen. In der Deutschschweiz gelingt dies insbesondere im Fall des Angebots im Kanton 1 für die Fachleute Gesundheit, allerdings nur dank großer behördlicher Flexibilität. Dessen Module können sowohl im Rahmen der ergänzenden Bildung als auch im Rahmen der Vorbereitung auf die direkte Zulassung zur Abschlussprüfung genutzt werden. Dieses Angebot vermittelt somit nicht nur – wie sonst üblich – die der Berufsfachschule zuge-

teilten Bildungsinhalte, sondern auch jene der überbetrieblichen Kurse. Dies erhöht die durch den Kanton 1 zu deckenden Kosten, doch sind die zuständigen Behörden davon überzeugt, dass sich durch diese Flexibilisierung dem Fachkräftemangel bei den Fachleuten Gesundheit entgegenwirken lässt (INT 1 & 14). Eine ähnliche Zusammenführung der Angebote für die Fachleute Gesundheit wurde im Kanton 3 versucht, sie kam allerdings aufgrund von Vorbehalten seitens der Behörden nicht zustande (INT 11).

### 6.3 Folgen für die Entwicklung auf Bundesebene

Zehn Jahre nach Einführung jener rechtlichen Grundlagen, welche die Ausgestaltung des Validierungsverfahrens ermöglichten, erhielt 2014 das Thema der beruflichen Nachqualifizierung – der „Berufsabschluss für Erwachsene“ – auf Bundesebene eine neue Dringlichkeit, aus Gründen, die hier nicht weiter erörtert werden können. Die auf Bundesebene maßgebenden Akteure, die sogenannten „Verbundpartner“, legten dieses Thema als einen der Schwerpunkte in der Entwicklung der Berufsbildung fest. Das daraufhin lancierte Projekt war vor allem darauf ausgerichtet, die in die Umsetzung involvierten Akteure, insbesondere die Kantone und die Verbände, bei der Förderung der beruflichen Nachqualifizierung im Rahmen der gegebenen bundesrechtlichen Bestimmungen zu unterstützen (MAURER, 2022b).

Tatsächlich nimmt seither die Zahl Erwachsener, welche einen formal anerkannten Berufsabschluss erwerben, kontinuierlich zu. Dieses Wachstum lässt sich damit erklären, dass die bereits vor 2002 etablierten Optionen für Erwachsene, einen Berufsabschluss zu erwerben, stärker genutzt werden. Die Zahl der Personen, welche einen Abschluss über das Validierungsverfahren erwerben, stagniert und konzentriert sich weiterhin vor allem auf die beruflichen Grundbildungen in den Bereichen Betreuung und Gesundheit (BFS, 2021).

Das abnehmende Interesse am Validierungsverfahren hatte auch Auswirkungen auf die Politik des Bundes: So wurde der 2007 publizierte Leitfaden zum Verfahren 2018 außer Kraft gesetzt und durch einen Leitfaden zur „Anrechnung von Bildungsleistungen“ ersetzt (SBFI, 2017a, 2018). Die Erwartung bestand dabei darin, dass Bildungsleistungen auch außerhalb des Validierungsverfahrens angerechnet werden könnten, etwa durch die Dispensation von Teilen der Abschlussprüfungen bei Personen, welche die erforderlichen beruflichen Handlungskompetenzen in anderer Form glaubhaft nachweisen können.

Die Ursachen dieser Krise des Validierungsverfahrens sind komplex. Das mangelnde Interesse der Kantone an diesem Verfahren ist aber zweifellos ein Grund dafür – und die dargestellten Herausforderungen, welche mit dem Modularisierungsansatz des Verfahrens verbunden sind, tragen zu diesen Vorbehalten der Kantone offensichtlich bei.

## 7. Diskussion und Schlussfolgerungen

Im folgenden, abschließenden Teil werden zunächst vor dem Hintergrund der vorliegenden Untersuchung die drei Fragestellungen aus theoretischer Perspektive diskutiert, sodann die für die wissenschaftliche Debatte zur Modularisierung in der Berufsbildung relevanten Ergebnisse zusammengefasst und schließlich Forschungsdesiderata sowie abschließende Einschätzungen zur Rolle modularisierter Ansätze in der beruflichen Nachqualifizierung formuliert.

### 7.1 Erkenntnisse zu den drei Fragestellungen aus theoretischer Perspektive

Der vorliegende Beitrag zeigt, erstens, dass das Validierungsverfahren in der Schweiz als Form eines modularisierten Qualifizierungsansatzes gelten darf, und zwar vor allem deshalb, weil die Handlungskompetenzen der entsprechenden Berufe zeitlich unabhängig voneinander nachgewiesen bzw. – im Rahmen der ergänzenden Bildung – erworben werden können. Da diese Handlungskompetenzen auf der Ebene der beruflichen Ordnungsdokumente lernortsübergreifend in Qualifikationsprofilen definiert sind, welche nicht nur für die Validierung, sondern auch für die dual organisierten Berufsausbildungen gelten, lässt sich zunächst ein hohes Maß an „institutioneller Komplementarität“ zwischen dem Validierungsverfahren und der zentralen curricularen Grundlage der einzelnen beruflichen Grundbildungen feststellen.

Die Untersuchung macht, zweitens, deutlich, dass die Entstehung des Validierungsverfahrens als Folge der Bemühungen zur Flexibilisierung und Modularisierung der Berufsbildung in den 1990er Jahren zu sehen ist. Es handelt sich um eines der wenigen Reformanliegen, welches die sich für diese Anliegen engagierenden Akteure tatsächlich durchsetzen konnten. Die Einführung des Validierungsverfahrens stellte jedoch keinen Ersatz oder eine Anpassung bestehender Bestimmungen im Bereich der beruflichen Nachqualifizierung dar. Vielmehr sind die entsprechenden Regulierungen als zusätzliche institutionelle Schicht zu sehen, als Resultat eines „*institutional layering*“.

Drittens lässt sich vor dem Hintergrund dieses Beitrags feststellen, dass die Herausforderungen in der Umsetzung des Validierungsverfahrens durchaus damit verknüpft sind, dass dieses Verfahren Aspekte modularisierter Berufsbildung aufweist. Der Beitrag macht nämlich deutlich, dass jene Kantone, welche sich in der Validierung engagieren, zur glaubwürdigen Betreuung des Verfahrens vor allem im Zusammenhang mit der ergänzenden Bildung einen beträchtlichen, zusätzliche Kosten verursachenden Aufwand zu leisten haben, der nicht zuletzt auf den modularen Ansatz zurückzuführen ist. Der Grund dafür ist in der verfahrensspezifischen curricularen *Differenzierungslogik* zu sehen, welche sich trotz der oben festgestellten „institutionellen Komplementarität“ von jener der regulären beruflichen Grundbildung unterscheidet. Für Letztere ist die in Qualifikationsprofilen sichtbar gemachte Differenzierung des Berufsbilds nämlich lediglich ein curricularer Bezugspunkt, da die Ausbildung primär anhand der drei Lernorte (Lehrbetrieb, Berufsfachschule, überbetriebliche Kurse) differenziert ist. So

wird sie meist nicht nach beruflichen Handlungskompetenzen sequenziert, sondern nach Bildungsinhalten, welche sich gleichzeitig auf unterschiedliche berufliche Handlungskompetenzen beziehen können, die wiederum zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Ausbildung aufgegriffen werden können (SBFI, 2012). Ähnliches gilt für das Validierungsverfahren der regulären Grundbildung: Dieses ist nicht nach Handlungskompetenzen differenziert, sondern primär nach den Lernorten, an welchen die jeweiligen Prüfungsteile in den meisten Berufen wiederum nicht nach beruflichen Handlungskompetenzen geordnet sind. Weil das Validierungsverfahren jedoch durchgängig anhand beruflicher Handlungskompetenzen differenziert wird, ist auch die ergänzende Bildung an dieser Differenzierungslogik auszurichten – was eines separaten Angebots bedarf. Ein modularisiertes Kursangebot lässt sich aber nur bei einer genügend hohen Zahl an Teilnehmenden rechtfertigen, eine Herausforderung, welcher die Kantone mit unterschiedlichen Ansätzen der Problemlösung begegnen, die entweder ein hohes Maß an Flexibilität erfordern oder aber die Gefahr zusätzlicher negativer Rückkopplungseffekte mit sich bringen.

Zwar lässt sich aufgrund dieser Darstellung nicht präzise abschätzen, in welchem Ausmaß die vergleichsweise geringe Verbreitung des Validierungsverfahrens auf Ebene der Umsetzung und die damit verknüpfte Relativierung des Verfahrens auf Bundesebene auf dessen modularen Ansatz zurückzuführen sind. Die Ausführungen machen aber deutlich, dass dieser Ansatz im Kontext eines Systems, in welchem berufliche Ausbildungen primär nach dem Prinzip des Lernorts differenziert sind, zu einem Ausbleiben von positiven Rückkopplungseffekten beitragen, welche für eine stärkere Expansion des Verfahrens wichtig wären. Insofern wurden die bestehenden Bestimmungen nicht durch die mit dem Validierungsverfahren zusätzlich geschaffene institutionelle Schicht unterminiert, vielmehr haben sie sich aus Sicht der zentralen Akteure sogar weiterhin als zielführender erwiesen – gerade nach 2014, als die Verbundpartner unter Druck standen, den Zugang für Erwachsene zu Berufsabschlüssen zu verbessern. Damit ist dieser Befund auch für die historisch-institutionalistische Forschung von Relevanz, darf die Entwicklung des Validierungsverfahren doch als Beispiel dafür gelten, wie wirkmächtig bestehende institutionelle Pfade sind, selbst wenn institutioneller Wandel – hier in Form der institutionellen Schichtung – zugelassen wird.

## 7.2 Erkenntnisse mit Relevanz für die Debatte zur Modularisierung

Der vorliegende Beitrag ist auch für die Debatte zur Modularisierung in kollektiv organisierten Berufsbildungssystemen von Bedeutung, und zwar in verschiedener Hinsicht. Er bestätigt erstens, den bereits vorliegenden Befund, dass sich Ansätze modularisierter Berufsbildung auch in kollektiv organisierten Berufsbildungssystemen entwickeln können. Zweitens ergänzt er die Literatur mit Hinweisen auf die Herausforderungen solcher Ansätze im Kontext der Umsetzung. Er zeigt dabei, dass im Fall der Umsetzung des Validierungsverfahrens eine zentrale Herausforderung in dessen handlungskompetenz-

orientierten curricularen Differenzierungslogik liegt, welche sich von der lernortsorientierten Differenzierungslogik der dual organisierten Berufsausbildung unterscheidet.

Folglich kann konstatiert werden, dass Modularisierung in kollektiv organisierten Systemen auch deshalb so schwierig auszugestalten und umzusetzen ist, weil die Inhalte der Berufsbildung üblicherweise mit Blick auf die Lernorte Betrieb, Schule und – allenfalls – auf die überbetriebliche Ausbildung ausdifferenziert sind, modularisierte Ansätze also die Komplexität für die involvierten Akteure stark erhöhen (vgl. auch GOSINK/PILZ, 2019). Dieser Hinweis auf den Zusammenhang zwischen curricularen Differenzierungslogik und Modularisierung ist selbst mit Blick auf andere Systemtypen relevant, denn er steht im Einklang mit dem Befund, dass auch in etatistisch und daher meist stärker schulisch organisierten Berufsbildungssystemen, so etwa in Schweden, Ansätze der Modularisierung stärker aufgegriffen werden (LUNDAHL/ARREMAN/LUNDSTRÖM/RÖNNBERG, 2010; MAURER, 2023). Dies, so eine naheliegende These, ist weniger der Tatsache geschuldet, dass die Berufsbildung dort weniger stark am Prinzip der Beruflichkeit organisiert ist oder Abschlussprüfungen eine weniger zentrale Stellung haben, sondern weil sich schulisch organisierte Formen der Berufsbildung leichter modularisieren lassen. Diesen Zusammenhang vertiefter zu untersuchen wäre sicher ein lohnendes Ziel weiterführender Forschung.

### 7.3 Hinweise zur beruflichen Nachqualifizierung

Schließlich ist vor dem Hintergrund der Analyse des Falls der Schweiz auch anzusprechen, welche Möglichkeiten sich dem Bereich der beruflichen Nachqualifizierung durch Ansätze der Modularisierung eröffnen. Deutlich wird, dass ein modularisierter Ansatz tatsächlich dazu beitragen kann, bereits erworbene Kompetenzen mit Blick auf den Erwerb eines formalen Berufsabschlusses anzuerkennen – und dass sich ein solcher Ansatz in einem kollektiv organisierten Berufsbildungssystem auf nationaler Ebene und nicht nur im Rahmen eines Pilotversuchs etablieren lässt. Es wird aber auch klar, dass dieser Ansatz auf der Ebene der Umsetzung mit großen Herausforderungen konfrontiert ist, was dessen Potenzial in Frage stellen könnte. Diese Skepsis ist jedoch nur zum Teil berechtigt: Tatsächlich legt der Beitrag auch nahe, dass höhere Teilnehmendenzahlen die Betreibung eines modularisierten Ausbildungsangebots für Erwachsene begünstigen. In der Schweiz sollte daher für Berufe mit hohem Fachkräftebedarf nach Möglichkeiten gesucht werden, sämtliche Qualifizierungswege für Erwachsene analog zu dem Beispiel des Kantons 1 auf ein einheitliches, modularisiertes Fundament zu stellen, ausgehend von den bestehenden Qualifikationsprofilen.

Es ist eine offene Frage, ob ein solcher Weg auch in anderen kollektiv organisierten Systemen beschritten werden könnte, insbesondere in Deutschland, wo eine hohe Erwartung besteht, dass bereits erworbene Kompetenzen stärker anerkannt werden sollten (vgl. ARBEITSGRUPPE 9 + 1, 2022). Die dort bereits sichtbaren Bemühungen in der beruflichen Nachqualifizierung machen zwar deutlich, dass modularisierten Ansätzen eine gewisse Bedeutung zugemessen werden (GUTSCHOW, 2015), doch fehlt eine dem

Qualifikationsprofil vergleichbare, lernortsübergreifende curriculare Grundlage der einzelnen Berufsausbildungen – und insgesamt wird das Argument der „Ganzheitlichkeit beruflichen Handelns“ in Deutschland offensichtlich stärker gewichtet als in der Schweiz (GUTSCHOW, 2020, S. 467). Sollte in diesem Bereich in den nächsten Jahren dennoch fortgeschritten werden, wären vor dem Hintergrund der Erfahrungen in der Schweiz bei der Ausgestaltung modularisierter Ansätze sicherlich nicht nur die Herausforderungen im Bereich der Anerkennung, sondern mindestens so sehr jene im Bereich des Kompetenzerwerbs in den Blick zu nehmen.

## Literaturverzeichnis

- ANNEN, S. / SCHREIBER, D. (2011). Anerkennung informellen Lernens in Deutschland und Frankreich – ein Vergleich zwischen Externenprüfung und VAE. In: Severing, E. / Weiss, R. (Hrsg.), *Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung* (S. 135–155). Bielefeld: Bertelsmann.
- ARBEITSGRUPPE 9 + 1. (2022). *Zukunftsfähig bleiben! 9 + 1 Thesen für eine bessere Berufsbildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- ASSINGER, P. / BIASIN, C. (2023). The notion of informal learning within policies for the validation of nonformal and informal learning: A comparison between Austria and Italy. *International Journal of Training and Development*. Online first: <https://doi.org/10.1111/ijtd.12313>.
- BBT (2007a). *Handbuch Verordnungen: Schritt für Schritt zu einer Verordnung über die berufliche Grundbildung*. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.
- BBT (2007b). *Validierung von Bildungsleistungen: Nationaler Leitfaden*. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.
- BBT (2010). *Hinweise zur Anerkennung von kantonalen Validierungsverfahren im Bereich berufliche Grundbildung*. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.
- BFS (2021). *Statistik der beruflichen Grundbildung 1984 bis 2019*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- BMB/BMWFW (2017). *Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich*. Wien: Bundesministerium für Bildung/Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft.
- BUNDESVERSAMMLUNG (2002). *Bundesgesetz über die Berufsbildung*. Bern: Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft.
- BUSEMEYER, M. R. (2009). *Wandel trotz Reformstau: Die Politik der beruflichen Bildung seit 1970*. Frankfurt am Main: Campus.
- BUSEMEYER, M. R. / TRAMPUSCH, C. (Hrsg.). (2012). *The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation*. Oxford: Oxford University Press.
- CEDEFOP (1997). *Identification, validation et accréditation de l'apprentissage antérieur et informel – France*. Thessaloniki: Cedefop.
- CEDEFOP (2008). *Terminology of European education and training policy: a selection of 100 key terms*. Luxembourg: Cedefop.
- CEDEFOP (2015). *The role of modularisation and unitisation in vocational education and training*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- DEISINGER, T. (1998). *Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung*. Markt Schwaben: Eusl.
- DEISINGER, T. (2009). Theorie UK: Modularisierung im angelsächsischen Kulturraum – bildungspolitische Ausgangslagen und strukturelle Umsetzungen in Grossbritannien. In: Pilz, M. (Hrsg.), *Modularisierungsansätze in der Berufsbildung: Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Grossbritannien im Vergleich* (S. 113–131). Bielefeld: Bertelsmann.

- DEISINGER, T. (2015). The German dual vocational education and training system as ‚good practice‘? *Local Economy*, 30(5), 557–567.
- DI MAIO, G. / GRAF, L. / WILSON, A. (2020). Embedded flexibilization and polite employer domination: the case of short-track apprenticeships in Switzerland. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 12, 1–21.
- DUBS, R. (2003). Modularisierung als Lehrplanprinzip. *Berufsbildung Schweiz*, 2, 5–7.
- EKERT, S. / ROTTOWE, L. / WEITERER, B. (2012). Ausbildungsbausteine – Kompetenz- und Outcomeorientierung in Bildungsangeboten des Übergangsbereichs. *BWP*, 41(4), 28–31.
- ELSHOLZ, U., & NEU, A. (2019). Akademisierung der Arbeitswelt – das Ende der Beruflichkeit? *AIS-Studien*, 12(1), 6–18.
- FROMMBERGER, D. (2009). Theorie Deutschland: Formen der curricularen Standardisierung und Differenzierung in der beruflichen Bildung in Deutschland. In: Pilz, M. (Hrsg.), *Modularisierungsansätze in der Berufsbildung: Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Grossbritannien im Vergleich* (S. 21–34). Bielefeld: Bertelsmann.
- GONON, P. (2005). Die Modularisierung der beruflichen Bildung – Motivlagen und Umsetzungen. In: Niemeyer, B. (Hrsg.), *Neue Lernkulturen in Europa? Prozesse, Positionen, Perspektiven* (S. 60–76). Wiesbaden: VS Verlag.
- GONON, P. (2009). Theorie Schweiz: Modularisierung als Transformationsperspektive. In: Pilz, M. (Hrsg.), *Modularisierungsansätze in der Berufsbildung: Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Grossbritannien im Vergleich* (S. 83–94). Bielefeld: Bertelsmann.
- GOSINK, D. / PILZ, M. (2019). Wahlqualifikationen in der Berufsschule: Umsetzung eines Modularisierungsansatzes in der Praxis. *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, 34(66), 46–71.
- GRAF, L. (2016). The rise of work-based academic education in Austria, Germany and Switzerland. *Journal of Vocational Education & Training*, 68(1), 1–16.
- GREBE, T. / EKERT, S. (2017). The training module concept: A way towards quality improvement and inclusion in German Vocational Education and Training (VET)? In: Pilz, M. (Hrsg.), *Vocational education and training in times of economic crisis: Lessons from around the world* (S. 369–387). Wiesbaden: Springer.
- GRUNWALD, J.-G. (2012). Die Problematik einer systematischen Gestaltung von Berufsgruppen. *BWP*, 41(4), 24–27.
- GUTSCHOW, K. (2015). Potenziale nutzen durch berufliche Nachqualifizierung. In: Severing, E. / Baethge, M. (Hrsg.), *Sicherung des Fachkräftepotenzials durch Nachqualifizierung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf* (S. 17–34). Bielefeld.
- GUTSCHOW, K. (2020). Validierung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. In: Arnold R. / Lipsmeier, A. / Rohs, M. (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 455–470). Wiesbaden: Springer.
- GUTSCHOW, K. / SCHREIBER, D. / GEI, J. (2012). Weiterqualifizierung im Rahmen der Externenprüfung. In: Loebe, H. / Severing, E. (Hrsg.), *An- und Ungelernte werden zu Fachkräften. Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung regional verankern* (S. 31–47). Bielefeld: Bertelsmann.
- KUCKARTZ, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- KUTSCHA, G. (2002). Regulation and deregulation: The development and modernisation of the German dual system. In: Kämäräinen, P. / Attwell, G. / Brown, A. (Hrsg.), *Transformation of learning in education and training: key qualifications revisited* (S. 53–69). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- LUNDAHL, L. / ARREMAN, I. E. / LUNDSTRÖM, U. / RÖNNBERG, L. (2010). Setting Things Right? Swedish Upper Secondary School Reform in a 40-Year Perspective. *European Journal of Education*, 45(1), 46–59.

- MAHONEY, J. / THELEN, K. (2010). A theory of gradual institutional change. In: Mahoney, J. / Thelen, K. (Hrsg.), *Explaining institutional change: Ambiguity, agency, and power* (S. 1–37). Cambridge: Cambridge University Press.
- MAURER, M. (2018). *Ergänzende Bildung: Die Auswirkungen der Anrechnung auf die Ergänzende Bildung. Vortrag an der Kickoff-Veranstaltung „Nach- und Höherqualifizierung von Erwachsenen“ des Mittelschul- und Berufsbildungsamts des Kantons Zürich vom 6. März in Zürich*. Zürich: PH Zürich.
- MAURER, M. (2019). The challenges of expanding recognition of prior learning (RPL) in a collectively organised skill formation system: The case of Switzerland. *Journal of Education and Work*, 32(8), 665–677.
- MAURER, M. (2022a). The Credibility of Vocational Qualifications as a Barrier to Increasing the Flexibility of Collective Skill Formation Systems. In: Bonoli, G. / Emmenegger, P. (Hrsg.), *Collective Skill Formation in the Knowledge Economy* (S. 204–228). Oxford: Oxford University Press.
- MAURER, M. (2022b). Governing policy expansion in a collective skill formation system: The case of vocational education and training for adults in Switzerland. *Journal of Lifelong Education*, 41(2), 133–145.
- MAURER, M. (2023). The limits of reforming access to vocational qualifications: The slow expansion of recognition of prior learning (RPL) in Sweden and Switzerland. *Journal of Vocational Education and Training*, 75(3), 543–563.
- MAURER, M. / SCHNEEBELI, R. (2018). *Eingangsportaal „Berufsabschluss für Erwachsene“ des Bildungsraums Nordwestschweiz: Studie und Handlungsempfehlungen*. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.
- MAURER, M. / WETTSTEIN, E. / NEUHAUS, H. (2016). *Berufsabschluss für Erwachsene in der Schweiz: Bestandesaufnahme und Blick nach vorn*. Bern: hep.
- MORAND-AYMON, B. (2004). *Les effets de la reconnaissance et de la validation des acquis, de la formation et de la qualification sur les publics „non qualifiés“*. Rapport d'enquête; Synthèse. Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- ODA SANTÉ (2016). *Ausführungsbestimmungen zum Qualifikationsverfahren Fachfrau/Fachmann Gesundheit EFZ. Version 11.2016*. Bern: ODA Santé.
- ODA SANTÉ (2018). *Regelung des Qualifikationsverfahrens mit Validierung von Bildungsleistungen vom 18. Oktober 2018 für Fachfrau Gesundheit EFZ / Fachmann Gesundheit EFZ*. Bern: ODA Santé.
- PATASHNIK, E. M. / ZELIZER, J. E. (2013). The Struggle to Remake Politics: Liberal Reform and the Limits of Policy Feedback in the Contemporary American State. *Perspectives on Politics*, 11(4), 1071–1087.
- PIERSON, P. (2000). Increasing Returns, Path Dependence, and the Study of Politics. *The American Political Science Review*, 94(2), 251–267.
- PILZ, M. (2012). Modularisation of vocational training in Germany, Austria and Switzerland: parallels and disparities in a modernisation process. *Journal of Vocational Education & Training*, 64(2), 169–183.
- PILZ, M., LI, J. / CANNING, R. / MINTY, S. (2018). Modularisation approaches in Initial Vocational Education: evidence for policy convergence in Europe? *Journal of Vocational Education & Training*, 70(1), 1–26.
- POLMAN, D. / ALONS, G. (2021). Reap what you sow: implementing agencies as strategic actors in policy feedback dynamics. *Policy Sciences*, 54(4), 823–848.
- SBFI (2012). *Bildungsplan: Leitvorlage*. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.
- SBFI (2017a). *Handbuch Berufliche Grundbildung für Erwachsene*. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.
- SBFI (2017b). *Leitvorlage Qualifikationsprofil*. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.

- SBFI (2018). *Leitfaden Anrechnung von Bildungsleistungen in der beruflichen Grundbildung*. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.
- SBFI (2020). *Verordnung des SBFI über die berufliche Grundbildung Informatikerin/Informatiker mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) vom 19. November 2020*. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.
- SCHLÖGL, P. / GRAMLINGER, F. (2009). Theorie Österreich: Module ohne Modularisierung – praxeologische und ordnungspolitische Strickmuster einer Berufsbildungsinnovation. In: Pilz, M. (Hrsg.), *Modularisierungsansätze in der Berufsbildung: Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Grossbritannien im Vergleich* (S. 59–70). Bielefeld: Bertelsmann.
- SCHMID, M. (2019). Validierung am Scheideweg? – Eine Einschätzung. *SGAB Newsletter* (3). Online: <https://transfer.vet/validierung-am-scheideweg-eine-einschaetzung/> [31.10.2023].
- SCHRADER, J. / BRANDT, P. (2022). „Es gibt noch keine verbindende Idee für Erwachsenenbildung im digitalen Zeitalter.“ (Gespräch mit Bettina Stark-Watzinger). *Weiter Bilden* (1), 10–14.
- SCHWEIZER PARLAMENT (1993). *Aus-, Fort- und Weiterbildung im Baukastensystem* (93.3340 – Motion eingereicht im Nationalrat von Judith Stamm). Bern: Schweizer Parlament. Online: [https://www.parlament.ch/afs/data/d/gesch/1993/d\\_gesch\\_19933340.htm](https://www.parlament.ch/afs/data/d/gesch/1993/d_gesch_19933340.htm) [31.10.2023].
- SCHWEIZERISCHER BUNDESRAT (1996). Bericht über die Berufsbildung. *Bundesblatt*, 148(1), 586–655.
- SCHWEIZERISCHER BUNDESRAT (2000). *Botschaft zu einem neuen Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG)*. Bern: Bundesamten für Bauten und Logistik.
- SCHWEIZERISCHER BUNDESRAT (2003). *Verordnung über die Berufsbildung*. Bern: Bundesamt für Bauten und Logistik.
- SDBB (2023). *Validierungsverfahren in den Kantonen*. Online: <https://www.berufsberatung.ch/dyn/show/26870> [31.10.2023].
- SEUFERT, S. (2018). *Flexibilisierung der Berufsbildung im Kontext fortschreitender Digitalisierung*. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.
- SKOLVERKET (2013). *Validering inom vuxenutbildning*. Stockholm: Skolverket.
- SLOANE, P. F. E. (1997). Modularisierung in der beruflichen Ausbildung – die Suche nach dem Ganzen. In: Euler, D. / Sloane, P. F. E. (Hrsg.), *Duales System im Umbruch – Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte* (S. 223–246). Pfaffenweiler: Centaurus.
- SMEDBY, N. (2020). Limits to polycentricity? Institutional layering and policy feedbacks of building energy performance requirements in Sweden. *Environmental Policy and Governance*, 30(2), 71–83.
- STEFES, C. H. (2019). Historical Institutionalism and Societal Transformations. In: Merkel, W. / Kollmorgen, R. / Wagener, H.-J. (Hrsg.), *The Handbook of Political, Social, and Economic Transformation* (S. 95–105). Oxford: Oxford University Press.
- STRAHM, R. H. (2008). Die entscheidenden Neunzigerjahre: Das Ringen um Reform und Aufwertung der Berufsbildung 1995 bis 2005. In: Bauder, T. / Osterwalder, F. (Hrsg.), *75 Jahre eidgenössisches Berufsbildungsgesetz: Politische, pädagogische, ökonomische Perspektiven* (S. 311–350). Bern: hep.
- STREECK, W. / THELEN, K. (2005). Introduction: Institutional Change in Advanced Political Economies. In: Streeck, W. / Thelen, K. (Hrsg.), *Beyond Continuity: Institutional Change in Advanced Political Economies* (S. 1–39). Oxford: Oxford University Press.
- THELEN, K. (2002). The Explanatory Power of Historical Institutionalism. In: Mayntz, R. (Hrsg.), *Akteure, Mechanismen, Modelle: Zur Theoriefähigkeit makro-sozialer Analysen* (S. 91–107). Frankfurt am Main: Campus.
- THELEN, K. (2003). How Institutions Evolve: Insights from Comparative Historical Analysis. In: Mahoney, J. / Rueschemeyer, D. (Hrsg.), *Comparative historical analysis in the social sciences* (S. 208–240). Cambridge: Cambridge University Press.

- TRAMPUSCH, C. (2010). The Politics of Institutional Change: Transformative and Self-Preserving Change in the Vocational Education and Training System in Switzerland. *Comparative Politics*, 42(2), 187–206.
- WERQUIN, P. (2021). Recognition of prior learning in France: Where have the RPL-ready applicants gone? *European Journal of Education*, 56(3), 391–406.
- WETTSTEIN, E. (2016). *Berufsabschluss für Erwachsene: Statistik der Abschlüsse*. Zürich: Berufsbildungsprojekte Dr. Emil Wettstein.

MARKUS MAURER

Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, CH-8090 Zürich, Tel. +41 43 305 66 12,  
markus.maurer@phzh.ch