

## «Anerkennung von Bildungsleistungen»

Analyse bestehender Verfahren im nationalen und internationalen Kontext

**Autor:innen:**

Renold Ursula

Bolli Thomas

Dändliker Lena

Rageth Ladina

CES Studien Nr. 40, November 2023

## **Danksagung**

Wir bedanken uns beim SBFI, welches die Arbeiten für diese Studie finanziert und inhaltlich unterstützt hat. Wir danken zudem allen Befragten, welche sich die Zeit genommen haben, um an der Befragung teilzunehmen, und allen Expert:innen, welche die Befragung getestet und am Policy-Workshop teilgenommen haben. Schliesslich danken wir Henri-Daniel Wibaut für die französische Übersetzung des Berichts.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Glossar</b>	<b>6</b>
<b>Executive Summary</b>	<b>8</b>
<b>1 Einleitung</b>	<b>13</b>
1.1 Ausgangslage	13
1.2 Terminologie des Berichts	14
1.3 Ziele des Berichts	16
<b>2 Bildungs- und beschäftigungssystemische Kontextualisierung</b>	<b>18</b>
2.1 Relevanz aus bildungs- und beschäftigungssystemischer Sicht	18
2.2 Potenzial der «Anerkennung von Bildungsleistungen»	21
2.3 Rechtliche Grundlagen der «Anerkennung»	23
2.3.1 Verschiedene Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen»	25
2.3.2 Rekursfähigkeit	27
2.4 Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes	28
2.4.1 Arbeitsmarktintegrationsprogramme	28
2.4.2 «Anerkennung von Bildungsleistungen» an Weiterbildungskurse	28
2.4.3 «Anerkennung von Bildungsleistungen» an tertiäre Bildungsabschlüsse	29
2.4.4 «Anerkennung von Bildungsleistungen» an allgemeinbildende Sek II-Abschlüsse	30
2.4.5 «Anerkennung» durch Gleichwertigkeitsprüfung ausländischer Diplome	30
2.5 Internationale Vergleichbarkeit von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen»	30
2.5.1 Terminologien	30
2.5.2 Bildungs- und Beschäftigungssysteme	31
2.5.3 Ziele und Evaluationsmethoden von Verfahren	32
<b>3 Literaturrecherche zur Situation im Ausland</b>	<b>36</b>
3.1 Die Situation in Europa	36
3.1.1 Europäische Leitlinien für die «Anerkennung von Bildungsleistungen»	37
3.1.2 Indikatoren zur Beschreibung und Typologisierung von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» in den EU-Staaten	38
3.1.3 Ergebnisse der Beschreibung und Typologisierung von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» in den EU-Staaten	40
3.2 Die Situation in ausgewählten Fallbeispielen	45
3.2.1 Österreich	45
3.2.2 Frankreich	54
<b>4 Empirische Analyse der «Anerkennung»</b>	<b>63</b>
4.1 Methodisches Vorgehen	63
4.2 Daten	64
4.3 Ergebnisse der Online-Befragung	65
4.3.1 Kenntnisse bestehender Verfahren	65
4.3.2 Förderung von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen»	67

4.3.3	Hinderungsgründe für Ausweitung von Verfahren	70
4.3.4	Rollenverteilung bei der Moderation und Finanzierung	72
4.3.5	Massnahmen zur Ausweitung von Verfahren	75
4.4	Erkenntnisse aus dem Policy-Workshop	78
<b>5</b>	<b>Schlussfolgerungen und Empfehlungen</b>	<b>82</b>
5.1	Erkenntnisse aus den Analysen	82
5.2	Empfehlungen	84
5.2.1	Relevanz in Bezug auf das Ausschöpfen des Potenzials	84
5.2.2	System-Effizienz und -Effektivität	86
5.2.3	Gelingsbedingungen für die Verbesserung der Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen»	87
<b>Anhang</b>		<b>88</b>
	Quellenverzeichnis	88
	Informationen zu den Autor:innen	94

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Visualisierung des in diesem Bericht verwendeten Begriffsbaums .....	16
Abbildung 2:	Erwerbslosenquote nach höchster abgeschlossener Ausbildung .....	19
Abbildung 3:	Weiterbildungsteilnahme nach höchster abgeschlossener Ausbildung .....	20
Abbildung 4:	Verteilung der Grundpopulation der Erwerbstätigen ohne Sek-II-Abschluss nach Wirtschaftsabschnitten .....	22
Abbildung 5:	Verteilung der Grundpopulation der Erwerbstätigen ohne Sek-II-Abschluss nach Personengruppen .....	23
Abbildung 6:	Darstellung der existierenden Verfahren und Rechtsgrundlagen zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» .....	26
Abbildung 7:	Typologisierung der Verfahren nach primärem Ziel und Evaluationsmethode .....	39
Abbildung 8:	Anzahl EU-Staaten pro Typ von Verfahren .....	44
Abbildung 9:	Entwicklung der ausnahmsweisen Zulassungen zur LAP über die Zeit .....	50
Abbildung 10:	Relevanz der LAP via ausnahmsweise Zulassung über die Zeit .....	51
Abbildung 11:	Abschlussquoten via ausnahmsweise Zulassung zur LAP über die Zeit .....	52
Abbildung 12:	Entwicklung beurteilter Portfolios in VAE-Verfahren für den Abschluss «Accompagnant éducatif petite enfance» (CAP) in der beruflichen Grundbildung .....	57
Abbildung 13:	Anteil Beurteilungen an allen Zulassungen von ausgewählten Abschlüssen der beruflichen Grundbildung über die Zeit .....	60
Abbildung 14:	Verteilung der Befragten auf die verschiedenen Institutionsarten .....	65
Abbildung 15:	Kenntnisse der Befragten zu den existierenden Verfahren .....	66
Abbildung 16:	Einstellung der Befragten dazu, ob die «Anerkennung von Bildungsleistungen» stärker gefördert werden sollte, insgesamt und nach Institutionsart .....	68
Abbildung 17:	Anteil Befragter, deren Institution sich überlegt hat, ein anderes QV einzuführen, insgesamt und nach Institutionsart .....	69
Abbildung 18:	Bedeutung möglicher Hinderungsgründe für die Ausweitung von Verfahren .....	72
Abbildung 19:	Einstellung der Befragten dazu, wer die Moderation der existierenden Verfahren übernehmen sollte, insgesamt und nach Institutionsart .....	73
Abbildung 20:	Einstellung der Befragten dazu, wer die Kosten der existierenden Verfahren übernehmen sollte, insgesamt und nach Institutionsart .....	75
Abbildung 21:	Allgemeine Massnahmen zur Ausweitung von Verfahren .....	76
Abbildung 22:	Verfahrensspezifische Massnahmen zur Ausweitung von Verfahren .....	78

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Beschreibung und Typologisierung von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» in Europa .....	41
Tabelle 2:	Abschlüsse der beruflichen Grundbildung in Österreich .....	46
Tabelle 3:	Abschlüsse der Berufsbildung auf Sekundarstufe II in Frankreich .....	55
Tabelle 4:	Relevanz der 10 häufigsten Abschlüsse via VAE-Verfahren in der beruflichen Grundbildung 2020 .....	58
Tabelle 5:	«Teil-/Vollzertifizierungen» der 10 häufigsten Abschlüsse via VAE-Verfahren in der beruflichen Grundbildung 2020 .....	59

# Glossar

Begriff	Verwendung in diesem Bericht
<b>Kompetenz</b>	Im Bildungsplan enthaltene Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten
<b>Bildungsleistung</b>	Erworbene Kompetenzen
<b>Informelle Bildung</b>	Ausserhalb strukturierter Bildung erworbene Kompetenzen (z.B. durch Familienarbeit, ehrenamtliche Tätigkeiten)
<b>Formale Bildung</b>	Strukturierte, staatlich geregelte Bildung, die in der obligatorischen Schule stattfindet, zu einem Abschluss der Sekundarstufe II oder Tertiärstufe führt, oder Voraussetzung für eine staatlich reglementierte berufliche Tätigkeit ist.
<b>Weiterbildung</b>	Nicht-formale Bildung: strukturierte Bildung in organisierten Kursen, mit Lernprogrammen und einer definierten Lehr-Lern-Beziehung
<b>«Anerkennung von Bildungsleistungen»</b>	Abstrakter Ausdruck für alle Verfahren, bei welchen erworbene Kompetenzen (also Bildungsleistungen) an formale Abschlüsse anerkannt werden
<b>Qualifikation</b>	Überprüfte Bildungsleistung
<b>Qualifikationsverfahren mit Abschlussprüfung (QV)</b>	Verfahren zur Überprüfung von Bildungsleistungen anhand einer Abschlussprüfung
<b>«Dispensation»</b>	Abstrakter Begriff für alle Verfahren, die zu einer Dispensation von Teilen des Unterrichts oder von Teilen des Qualifikationsverfahrens mit Abschlussprüfung führen
<b>«Teil-/Vollzertifizierung»</b>	Abstrakter Begriff für alle Verfahren, die zu einem Zertifikat («Vollzertifizierung») oder zu Teilen davon («Teilzertifizierung») führen
<b>Validierung</b>	Doppelte Bedeutung: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verfahren zur «Teil-/Vollzertifizierung» in der Schweiz, sogenannte «Validierung von Bildungsleistungen»</li> <li>- Gelegentliche Bezeichnung eines Subprozesses zur Verifizierung einer Gleichwertigkeitsprüfung in Verfahren zur «Dispensation» und «Teil-/Vollzertifizierung»</li> </ul>
<b>Anrechnung von Bildungsleistungen</b>	In der Schweiz verwendeter Überbegriff für drei Verfahren: die Anrechnung an eine Bildung, die direkte Zulassung zur Abschlussprüfung und die Anrechnung an ein Qualifikationsverfahren mit Abschlussprüfung.
<b>Andere Qualifikationsverfahren (Andere QV)</b>	In der Schweiz verwendeter Überbegriff für Qualifikationsverfahren ohne Abschlussprüfung. In der Schweiz existieren zurzeit zwei Verfahren: Qualifikationsverfahren mit Validierung von Bildungsleistungen und Qualifikationsverfahren mit aufgeteilter Prüfung.

<b>Qualifikationsverfahren mit aufgeteilter Prüfung</b>	Schweizer Qualifikationsverfahren, in dem Personen zeitlich flexibel verschiedene Prüfungen ablegen können, die zusammen gleichwertig zur Abschlussprüfung sind.
<b>Gleichwertigkeitsprüfung von Bildungsleistungen ohne Examen</b>	Verfahren zur Überprüfung von Bildungsleistungen oder deren Gleichwertigkeit anhand einer Äquivalenzprüfung. Entspricht in der Schweiz dem Qualifikationsverfahren mit Validierung von Bildungsleistungen.
<b>Kompetenzprüfung von Bildungsleistungen mit Examen</b>	Verfahren zur Überprüfung von Bildungsleistungen anhand von Examen. Entspricht in der Schweiz dem Qualifikationsverfahren mit Abschlussprüfung.

# Executive Summary

## Ausgangslage und Ziele

Ein sich schnell verändernder Arbeitsmarkt, Fachkräftemangel und Entwicklungen wie die Digitalisierung oder steigende berufliche Mobilität stellen die Berufsbildung vor Herausforderungen. Die Förderung des Berufsabschlusses für Personen über 25 Jahre stellt eine Möglichkeit dar, um diese Herausforderungen anzugehen. Verfahren zur «Anerkennung an Bildungsleistungen» können es diesen Personen ermöglichen, ihre nicht-formal und informell erworbenen Bildungsleistungen an formale Abschlüsse anerkennen zu lassen. Seit 2014 werden solche Verfahren in der Schweizer Bildungspolitik aktiv gefördert. Allerdings zeigen Studien, dass dabei diverse Herausforderungen bestehen (Maurer et al., 2016; Salzmann et al., 2020).

Dieser Bericht untersucht im Auftrag des Saatsekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) die «**Anerkennung von Bildungsleistungen**» in der beruflichen Grundbildung in der Schweiz. Ziel ist es, die Relevanz und das Potenzial für solche Verfahren aufzuzeigen und das Thema national und international zu verorten. Zudem wird untersucht, welche Gründe eine Ausweitung von solchen Verfahren möglicherweise behindern und welche Massnahmen diesen Hinderungsgründen entgegenwirken könnten.

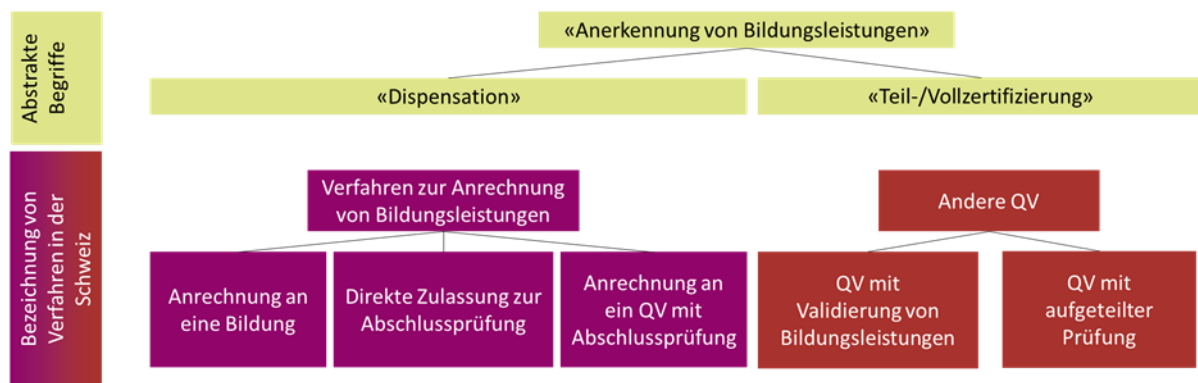
## Terminologie

Die Verwendung von Begriffen in einem internationalen Kontext steht immer vor der Herausforderung, dass Begriffe sozial konstruiert sind und in verschiedenen Kontexten unterschiedlich verwendet bzw. verstanden werden (Renold, 2020). Um dennoch einen internationalen Vergleich zu ermöglichen, verwenden wir in diesem Bericht einen Begriffsbaum mit abstrakten Begriffen (siehe Abbildung ES1). Den abstrakten Begriff der «**Anerkennung von Bildungsleistungen**» verwenden wir als **Überbegriff** für alle Verfahren, bei denen nicht-formal und informell erworbene Bildungsleistungen an formale Abschlüsse anerkannt werden können. Dieser Begriff kommt dem international gängigen Begriff der «Recognition of Prior Learning (RPL)» am nächsten. Da wir auf die berufliche Grundbildung fokussieren, schliessen wir für die Schweiz alle Wege ein, die neben einer üblichen regulären beruflichen Grundbildung existieren, um ein eidgenössisches Fähigkeitszeugnis (EFZ) oder ein eidgenössisches Berufsattest (EBA) zu erwerben.

Abbildung ES1 zeigt, dass wir bei den Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» zudem zwischen zwei Zielen unterscheiden: der «**Dispensation**» und der «**Teil-/Vollzertifizierung**». Mit dem Begriff «Dispensation» beschreiben wir Verfahren, welche zu einer Dispensation von Unterrichts- oder Prüfungsteilen führen. In der Schweiz gehören dazu die Verfahren zur **Anrechnung von Bildungsleistungen**: die Anrechnung an eine Bildung, die direkte Zulassung zur Abschlussprüfung und die Anrechnung an ein Qualifikationsverfahren (QV) mit Abschlussprüfung. Der Begriff «Teil-/Vollzertifizierung» bezeichnet Verfahren mit dem Endziel, dass die Kandidat:innen ein Zertifikat oder zumindest ein Teilkertifikat erhalten. In der Schweiz gehören dazu die **anderen Qualifikationsverfahren (QV)**: die Qualifikationsverfahren (QV) mit Validierung von Bildungsleistungen und die Qualifikationsverfahren (QV) mit aufgeteilter Prüfung.



**Abbildung ES1:** Terminologie des Berichtes



**Bemerkungen:** Eigene Darstellung basierend auf Maurer et al. (2016), SBFJ (2017) und SBFJ (2018)

### Bildungs- und beschäftigungssystemische Kontextualisierung in der Schweiz

Personen ohne Abschluss auf Sekundarstufe II haben es auf dem Arbeitsmarkt zunehmend schwer, da ein obligatorischer Schulabschluss für immer weniger Stellen ausreichend ist. Zudem stellen diese Personen eine Risikogruppe dar, deren Erwerbslosenquote relativ hoch und deren Weiterbildungsquote relativ tief ist. Allerdings haben diese Personen nicht-formal und informell erworbene Bildungsleistungen, welche an formale Abschlüsse anerkannt werden könnten. Dabei ist die **Relevanz** der «Anerkennung von Bildungsleistungen» in der Schweiz insbesondere in der beruflichen Grundbildung hoch, da die Sicherstellung der Arbeitsmarktfähigkeit von Personen ohne nachobligatorische Ausbildung dem Fachkräftemangel entgegenwirken könnte. Zudem gibt es in der Schweiz etwa 400'000 Erwerbspersonen und 370'000 Erwerbstätige ohne Abschluss auf Sekundarstufe II (Rohdaten BFS, 2022), womit das theoretisch mögliche **Potenzial** zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» ebenfalls hoch ist – insbesondere bei 40- bis 54-Jährigen, Ausländer:innen und in den Wirtschaftsabschnitten «Grundstücks- und Wohnungswesen/Dienstleistungen» und «Industrie».

Bei der Analyse nehmen wir eine **Eingrenzung** vor, indem wir nur Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» an **formale Abschlüsse** (z.B. keine Weiterbildungen) untersuchen und nur Abschlüsse berücksichtigen, bei welchen der Handlungsspielraum im Verantwortungsbereich des SBFJ liegt (z.B. keine Arbeitsmarktintegrationsprogramme). Aufgrund der hohen Relevanz grenzen wir die Analyse auf die **berufliche Grundbildung** ein und betrachten weder allgemeinbildende Schulen auf der Sekundarstufe II noch Abschlüsse der Tertiärstufe.

### Literaturrecherche zur Situation im Ausland

Als Grundlage für die Analyse wird eine **Typologisierung** (siehe Abbildung ES2) von Verfahren hergeleitet, wobei diese nach ihrem primären **Ziel** und ihrer primären **Evaluationsmethode** eingeteilt werden. Beim primären Ziel unterscheiden wir zwischen «**Dispensation**» und «**Teil-/Vollzertifizierung**», bei der primären Evaluationsmethode zwischen **Kompetenzprüfung mit Examen** (z.B. schriftlich oder eine Arbeitsdemonstration) und **Gleichwertigkeitsprüfung ohne Examen** (Kompetenzbeurteilung via Portfolio, z.B. Dokumentation, CV).

Aus diesen beiden Dimensionen resultieren vier Typen von Verfahren, welche in den EU-Staaten unterschiedlich verbreitet sind. Der Typ «**examensbasierte Teil-/Vollzertifizierung**» ist in der EU am stärksten verbreitet (10 Staaten). Der Typ «**gleichwertigkeitsprüfungsbasierte Dispensation**» dominiert in der Schweiz und in den EU-Staaten Dänemark, Deutschland und Österreich. Die beiden Typen

«**examensbasierte Dispensation**» und «**gleichwertigkeitsprüfungs-basierte Teil-/Voll-zertifizierung**» kommen in den EU-Staaten eher selten vor (jeweils in zwei Staaten).

**Abbildung ES2:** Typologisierung von Verfahren

		PRIMÄRE EVALUATIONSMETHODE	
		Kompetenzprüfung mit Examen	Gleichwertigkeitsprüfung ohne Examen (z.B. Portfolio)
PRIMÄRES ZIEL DER VERFAHREN	«Dispensation»	«Examensbasierte Dispensation»	«Gleichwertigkeitsprüfungs-basierte Dispensation»
	«Teil-/Voll-zertifizierung»	«Examensbasierte Teil-/Voll-zertifizierung»	«Gleichwertigkeitsprüfungs-basierte Teil-/Voll-zertifizierung»

**Bemerkungen:** Die Abbildung zeigt die vier Typen von Verfahren, welche aus dem primären Ziel («Dispensation» und «Teil-/Voll-zertifizierung», Grüntöne) und der primären Evaluationsmethode (Kompetenzprüfung mit Examen und Gleichwertigkeitsprüfung ohne Examen, Blautöne) resultieren.

Im Jahr 2020 wurden in der Schweiz insgesamt 4'879 und 720 EBA- und EFZ-Abschlüsse durch Verfahren zur Anrechnung von Bildungsleistungen respektive andere QV erworben (Rohdaten BFS, 2022). Insgesamt entspricht dies einem Anteil von 8% aller EBA- und EFZ-Abschlüsse im Jahr 2020 (70'194 gemäss BFS, 2022f).<sup>1</sup> Ein Vergleich der **Relevanz** solcher Verfahren in der beruflichen Grundbildung zwischen den verschiedenen Staaten zeigt, dass diese Verfahren neben der Schweiz nur noch in Österreich, Dänemark, Deutschland und Finnland **eine mittlere bis hohe Verbreitung** aufweisen, während sie in allen anderen Staaten nur wenig verbreitet sind. Allerdings haben die EU-Staaten in den letzten Jahren viel unternommen, um Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» zu fördern und es ist ein steigender Trend bezüglich der Verbreitung solcher Verfahren zu beobachten.

Die in den EU-Staaten existierenden Verfahren werden anhand von zwei **Fallbeispielen** genauer untersucht:

- **Österreich** ist wie die Schweiz dem Typ «**gleichwertigkeitsprüfungs-basierte Dispensation**» zugeordnet und Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» haben eine hohe Relevanz. Mit 18% aller Lehrabschlüsse ist das Verfahren der ausnahmsweisen Zulassung zur Lehrabschlussprüfung stark verbreitet und die Zulassung ist geradlinig. Verfahren mit dem Ziel der «Teil-/Voll-zertifizierung» (beispielsweise «Du kannst was») sind in Österreich bisher wenig verbreitet.
- **Frankreich** ist dem Typ «**gleichwertigkeitsprüfungs-basierte Teil-/Voll-zertifizierung**» zugeordnet und Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» haben insgesamt eine tiefe bis mittlere Relevanz. Dabei kennt Frankreich ein grundlegendes Verfahren, die «Validation des acquis de l'expérience» (VAE). Der Anteil Abschlüsse via VAE in der beruflichen Grundbildung liegt bei 1-7%, je nach Abschluss und Beruf. Der Prozess ist dabei weniger geradlinig und 23-30% der Kandidat:innen scheitern trotz zulässigem Antrag bereits bei der Einreichung des Portfolios.

### Empirische Analyse zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» in der Schweiz

Die empirische Analyse basiert auf einer strukturierten Online-Befragung von 158 Vertreter:innen von Bund, Kantonen und nationalen sowie regionalen Organisationen der Arbeitswelt (OdA). Die Analyse

<sup>1</sup> Dabei ist zu beachten, dass es auch niederschwellige Möglichkeiten, wie zum Beispiel die Anerkennung von Sprachzertifikaten gibt, welche in dieser Statistik nicht berücksichtigt werden, da nur verkürzte berufliche Grundbildungen erfasst werden.

identifiziert mögliche Hindernisse bei der Ausweitung von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» in der beruflichen Grundbildung und Massnahmen, welche diesen Hindernissen entgegenwirken könnten. Zudem wurden die Ergebnisse der Befragung in einem Policy-Workshop im Hinblick auf die Implikationen für die Bildungspolitik diskutiert.

Die Ergebnisse bezüglich der **Kenntnisse** von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» zeigen, dass zwar ein Grossteil der Befragten die Verfahren zur Anrechnung von Bildungsleistungen kennt, allerdings nur etwa die Hälfte die anderen QV kennt. Die Befragten befürworten generell die **Förderung** von solchen Verfahren, jedoch erhält die Förderung von Verfahren zur Anrechnung von Bildungsleistungen mehr Unterstützung als jene der anderen QV. Allerdings sind auch relativ viele Befragte bezüglich Förderung der Verfahren unentschieden.

**Hindernisse** bei der Ausweitung von Verfahren sehen die Befragte vor allem in Bezug auf die **Zielgruppe**. Als besonders hinderlich erachten sie ihren ungenügenden Informationsstand, ihr fehlendes Bewusstsein der Möglichkeiten, ihr Mangel an Kompetenzen (insb. Sprachkompetenzen) sowie Finanzierungsschwierigkeiten. Hindernisse betreffend die **Prozesse, Betriebe und Verbundpartner** werden als weniger wichtig angesehen. Die höchste Relevanz haben dabei allerdings zu hohe finanzielle und zeitliche Aufwände der Prozesse, zu komplizierte Verfahren und eine zu zurückhaltende Rolle der Kantone.

Die Einschätzungen dazu, wer die Moderation und Kosten für Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» übernehmen sollte, variieren stark nach Institutionsart. Während aus Sicht der Vertreter:innen des Bundes die Kantone die Moderation und Kosten übernehmen sollten, sollten sich aus Sicht der anderen Befragten der Bund, die Kantone und die OdA an diesen Aufgaben beteiligen.

Die Befragten unterstützen verschiedene **Massnahmen** zur Erweiterung oder Anpassung von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen». Dabei würden die Befragten insbesondere die Schaffung von zeitlich flexiblen Angeboten der ergänzenden Bildung unterstützen. Bei der **Anrechnung von Bildungsleistungen** erhalten Massnahmen zur besseren Information und Motivation von Betrieben bezüglich verkürzter Ausbildung, zur besseren Aufklärung der OdA und zur Vereinfachung von Verfahren die höchste Unterstützung. Für die **anderen QV** unterstützen die Befragten insbesondere eine stärkere Standardisierung zwischen Kantonen, eine bessere Aufklärung der OdA und eine Erweiterung des Angebots in mehr Berufen.

## Schlussfolgerungen

Insgesamt zeigt der Bericht, dass Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» in der beruflichen Grundbildung in der Schweiz eine hohe Relevanz aufweisen und theoretisch auch Potenzial für die «Anerkennung» von nicht-formal und informell erworbenen Bildungsleistungen von Erwerbstätigen ohne nachobligatorischen Bildungsabschluss vorhanden ist. Die Literaturrecherche zur Situation in den EU-Staaten zeigt zudem, dass solche Verfahren in der Schweiz eine verhältnismässig starke Verbreitung aufweisen, wobei die Verfahren zur «Dispensation» dominieren, welche in der Schweiz die Verfahren zur Anrechnung von Bildungsleistungen bezeichnen. In den meisten EU-Staaten überwiegen hingegen Verfahren mit dem Ziel der «Teil-/Vollzertifizierung», welche den in der Schweiz verhältnismässig wenig bekannten und verbreiteten anderen QV entsprechen. Eine Förderung der Verfahren wird generell unterstützt, wobei jedoch verschiedene Hinderungsgründe adressiert werden müssten. Optimierungspotenzial besteht in der Schweiz dabei insbesondere bezüglich der Informiertheit der Ziel-

gruppe über die Möglichkeiten und Verfahren der «Anerkennung von Bildungsleistungen» – möglicherweise auch unter Einbezug der Betriebe –, bezüglich der Komplexität und finanziellen sowie zeitlichen Aufwände solcher Verfahren und bezüglich der unterschiedlichen Vorstellungen zur Rollenverteilung bei der Moderation und Kostenübernahme solcher Verfahren.

# 1 Einleitung

## 1.1 Ausgangslage

Die Berufsbildung muss sich regelmässig an einen schnell verändernden Arbeitsmarkt und an neue Anforderungen aufgrund von Entwicklungen wie die Digitalisierung, beruflicher Mobilität und demografischem Wandel anpassen. Diese Veränderungen stellen insbesondere für Personen ohne nachobligatorischen Bildungsabschluss eine grosse Herausforderung dar, da ein Abschluss auf der Sekundarstufe II – insbesondere eine berufliche Grundbildung – für den Erhalt der Arbeitsmarktfähigkeit und für Möglichkeiten zur beruflichen Weiterentwicklung von zentraler Bedeutung ist. Da in der Schweiz rund 400'000 Erwerbspersonen und 370'000 Erwerbstätige keinen nachobligatorischen Schulabschluss haben (Rohdaten BFS, 2022), stellt die Förderung des Berufsabschlusses für Personen über 25 Jahre<sup>2</sup> und damit zusammenhängend die «Anerkennung von Bildungsleistungen» seit 2014 ein Handlungsschwerpunkt in der Schweizer Bildungspolitik dar.

Die Verbundpartner haben diverse Initiativen gestartet, um diese Herausforderungen in Angriff zu nehmen. Eine Initiative ist das Projekt «Berufsabschluss und Berufswechsel für Erwachsene», wobei in einem Grundlagenbericht eine Bestandsaufnahme bestehender Angebote erarbeitet und Empfehlungen für die Weiterentwicklung hergeleitet wurden (SBFI, 2014; Tsandev et al., 2017; Schmid et al., 2017). Eine weitere Initiative ist die «Berufsbildung 2030», welche 2016 gestartet wurde. Im Rahmen dieser Initiative wurden Projekte wie «Berufsabschluss für Erwachsene: Anrechnung von Bildungsleistungen» oder «viamia»<sup>3</sup> lanciert. Bei «viamia»<sup>3</sup> erhalten seit 2022 schweizweit erwerbstätige Personen ab 40 Jahren eine kostenlose Standortbestimmung, wobei unter anderem ihre Arbeitsmarktfähigkeit anhand verschiedener Analysen eingeschätzt wird. Zudem wurden Orientierungsrahmen zur Weiterentwicklung der Schweizer Berufsbildung und zur Anrechnung von Bildungsleistungen für Personen über 25 Jahre geschaffen (SBFI, 2017; SBFI, 2018).

Allerdings zeigen Studien, dass in der Schweiz nach wie vor Herausforderungen in der Umsetzung von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» – in einem erweiterten Sinne verstanden als die «Anerkennung» von nicht-formal und informell erworbenen Bildungsleistungen an formale Abschlüsse (siehe auch Kap. 1.2) – bestehen (Maurer et al., 2016; Salzman et al., 2020). So unterscheiden sich Methoden, Prozesse und Zuständigkeiten beispielsweise stark nach Kanton, wobei die Kantone unter anderem die Gleichbehandlung bei der Beurteilung, die Umsetzungserfahrung, die Klärung der Zuständigkeiten und die enge Zusammenarbeit mit der Trägerschaft des Berufes als Herausforderungen identifizieren (Salzman et al., 2020). Zudem existieren erwachsenenspezifische Angebote – sogenannte andere Qualifikationsverfahren wie das Qualifikationsverfahren mit Validierung von Bildungsleistungen oder das Qualifikationsverfahren mit aufgeteilter Prüfung – nur in wenigen Berufen respektive Kantonen. Aber auch die Förderung des Berufsabschlusses für Personen über 25 Jahre steht vor vielfältigen Herausforderungen.

<sup>2</sup> In diesem Bericht verwenden wir den Begriff «Personen über 25 Jahre» anstatt «Erwachsene», um klarzustellen, dass junge Erwachsene aufgrund der geforderten Arbeitserfahrung keine solchen Verfahren durchlaufen können (Art. 32 BBG).

<sup>3</sup> <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/berufsbildungssteuerung-und--politik/projekte-und-initiativen/foerderung-der-inlaendischen-arbeitskraefte/kostenlose-standortbestimmung.html>

Diese Einschätzungen werden auch durch entsprechende Statistiken bestätigt (Rohdaten BFS, 2022). In der beruflichen Grundbildung wurden im Jahr 2020 10'659 Abschlüsse von Personen über 25 Jahre erworben, was 15% aller Abschlüsse der beruflichen Grundbildung im Jahr 2020 entspricht (70'194). Allerdings wurden rund die Hälfte der Abschlüsse der beruflichen Grundbildung von Personen über 25 Jahre in einer klassischen beruflichen Grundbildung erworben. Folglich liegt der Anteil aller Abschlüsse der beruflichen Grundbildung, welche «Anerkennung von Bildungsleistungen» beinhalten, bei rund 8% (5'599 von insgesamt 70'194). Davon sind etwa 40% in Rahmen einer verkürzten beruflichen Grundbildung anerkannt worden (2'259), wobei die Verkürzung oft aufgrund eines vorhergehenden Abschlusses auf der Sekundarstufe II erfolgte.

Das vom Parlament im Juni 2021 angenommene Postulat Atici 21.3235 «Validierung von Bildungsleistungen — von der Zulassungslogik zur Zertifizierungslogik» fordert den Bundesrat auf, in einem Bericht darzulegen, weshalb sich die Möglichkeit sogenannt anderer Qualifikationsverfahren und insbesondere die Validierung von informell erworbenen Bildungsleistungen nicht durchgesetzt habe. Der Bericht soll unter anderem die Erfahrungen einzelner Kantone und europäischer Länder diskutieren und Vorschläge für eine Neuausrichtung der Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» herleiten. Das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) hat die Professur für Bildungssysteme der ETH Zürich (CES ETHZ) beauftragt, die Grundlagen für einen entsprechenden Bericht zu erarbeiten.

## 1.2 Terminologie des Berichts

Das Themenfeld «Anerkennung von Bildungsleistungen» ist sehr vielfältig und die dabei verwendete Terminologie sowohl in der Schweiz als auch international uneinheitlich. Deshalb werden zuerst die in diesem Bericht verwendeten Begrifflichkeiten geklärt, insbesondere auch deshalb, weil der Bericht unter anderem einen internationalen Vergleich enthält.

Abbildung 1 zeigt den in diesem Bericht verwendeten Begriffsbaum. An der Spitze des Baumes stehen die abstrakten Begriffe der «Anerkennung von Bildungsleistungen» und darunter die «Dispensation» und «Teil-/Vollzertifizierung». Den Begriff «Anerkennung von Bildungsleistungen» haben wir deshalb als Überbegriff gewählt, weil er offiziell für keines der in der Schweiz existierenden Verfahren verwendet wird und er der international gängigen Terminologie «Recognition of Prior Learning» am nächsten kommt. In diesem Bericht beziehen wir uns mit «Anerkennung von Bildungsleistungen» auf alle Verfahren, bei denen nicht-formal und informell erworbenen Bildungsleistungen an formale Abschlüsse anerkannt werden. Somit schliesst dieser Begriff sämtliche Wege ein, die neben einer üblichen regulären beruflichen Grundbildung existieren, um ein eidgenössisches Fähigkeitszeugnis (EFZ) oder ein eidgenössisches Berufsattest (EBA) zu erwerben. Die «Anerkennung von Bildungsleistungen» in diesem erweiterten Sinn bezieht sich also auf alle in der Schweiz vorhandenen Qualifikationswege und damit auf sämtliche Verfahren zur Anrechnung von Bildungsleistungen und auf alle anderen Qualifikationsverfahren (QV). Zu beachten ist, dass der Begriff «Anerkennung» in anderen Kontexten und Ländern möglicherweise anders verwendet wird, so steht er beispielsweise in Deutschland für die Anerkennung von Prüfungsleistungen, welche in anderen formalen Ausbildungen erlangt werden (Hanak & Sturm, 2015).

Auch den Begriff der «**Dispensation**» haben wir deshalb gewählt, weil er im Schweizer Kontext für keine der existierenden Verfahren verwendet wird. Wir beschreiben damit alle Verfahren, welche zu

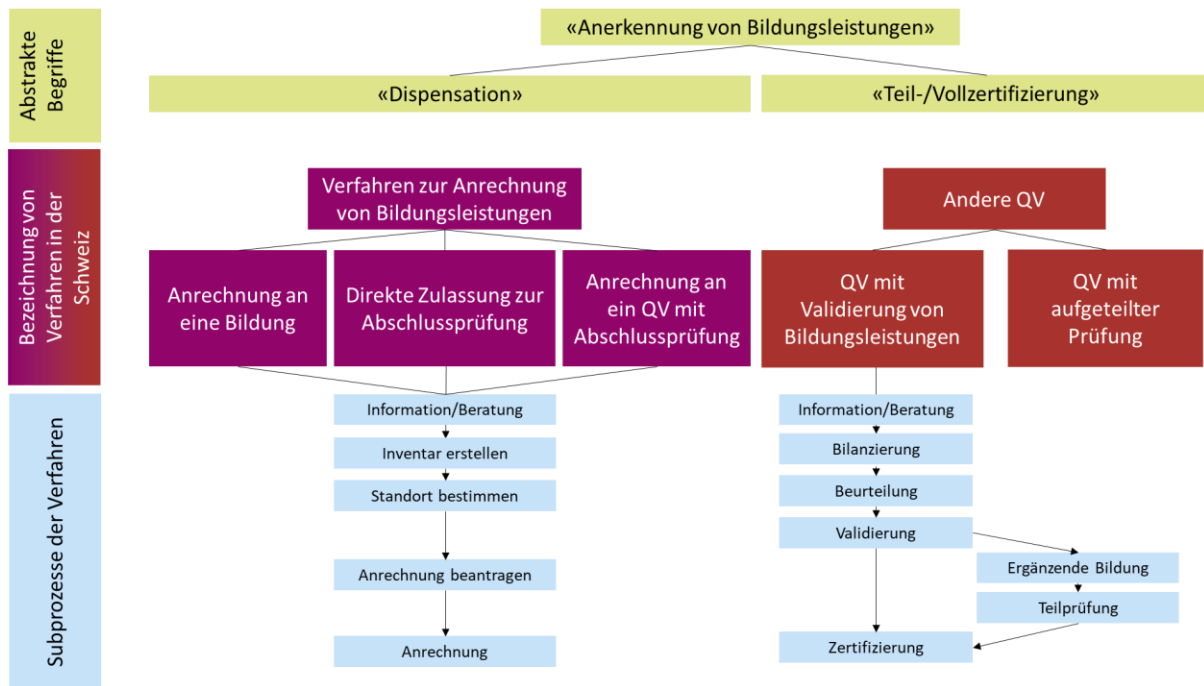
einer Dispensation von Teilen des Unterrichts oder von Teilen des Qualifikationsverfahrens mit Abschlussprüfung führen. In der Schweiz umfassen diese Verfahren die drei Verfahren zur Anrechnung von Bildungsleistungen, also die Anrechnung an eine Bildung, die direkte Zulassung zur Abschlussprüfung und die Anrechnung an ein Qualifikationsverfahren (QV) mit Abschlussprüfung. Auch hier gibt es im internationalen Kontext andere Bedeutungen, so bezieht sich der Begriff der Anrechnung in Deutschland auf Bildungsleistungen, welche ausserhalb von formalen Ausbildungen erlangt wurden (Hanak & Sturm, 2015).

Auch der Begriff der «**Teil-/Vollzertifizierung**» wird im Schweizer Kontext nicht verwendet und wir verwenden ihn in diesem Bericht deshalb als abstrakten Begriff für alle Verfahren, die zu einem Zertifikat oder zu Teilen davon führen. In der Schweiz gehören dazu die anderen Qualifikationsverfahren (QV), also einerseits die Qualifikationsverfahren (QV) mit Validierung von Bildungsleistungen und andererseits die Qualifikationsverfahren (QV) mit aufgeteilter Prüfung.

Der Begriff der **Validierung** wird sowohl in der Schweiz als auch international unterschiedlich verwendet. Beispielsweise subsumiert die Europäische Kommission verschiedenste Verfahren unter Validierung (Cedefop, 2009). In der Schweiz wird der Begriff «Validierung» auf zwei Arten verwendet. Erstens wird damit ein Verfahren der sogenannten «anderen QV» – neben der QV mit aufgeteilter Prüfung – bezeichnet. Zweitens wird der Begriff gelegentlich für einen Subprozess von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» verwendet, in welchem die Gleichwertigkeit von Bildungsleistungen validiert wird (SBFI, 2017, S. 23). Dabei ist zu beachten, dass auch die Verfahren zur «Dispensation» eine Validierung von Bildungsleistungen beinhalten, aber im Schweizer Kontext nicht von Validierung gesprochen wird.

Der untere Teil von Abbildung 1 zeigt eine Beschreibung der Subprozesse der Verfahren zur «Dispensation» und «Teil-/Vollzertifizierung» in der Schweiz. Für die Verfahren zur Anrechnung von Bildungsleistungen basieren die Bezeichnungen auf SBFI (2018) und für das Verfahren der Validierung auf Maurer et al. (2016). Die abstrakte Bezeichnung der Prozesse basiert auf Cedefop (2009). Die Verfahren beginnen mit einer Information und Beratung. Anschliessend werden die Bildungsleistungen identifiziert und dokumentiert. Diese Subprozesse werden in der Schweiz «Inventar erstellen», respektive «Bilanzierung» genannt. Der dritte Schritt besteht darin, die dokumentierten Bildungsleistungen zu bewerten. Diese Subprozesse werden in der Schweiz als «Standort bestimmen», respektive «Beurteilung» bezeichnet. In der Schweiz folgen darauf verfahrensspezifische Subprozesse. Bei der Anrechnung von Bildungsleistungen folgt der Subprozess «Anrechnung beantragen», der beispielsweise zu einer «Dispensation» führt. Beim QV mit Validierung von Bildungsleistungen handelt es sich um die Validierung der Beurteilung in der Form von Lernleistungsbestätigungen. Falls nicht alle Bildungsleistungen erfüllt sind, entsprechen die Lernleistungsbestätigungen in unserer abstrakten Begriffsverwendung einer «Teilzertifizierung», und müssen noch durch ergänzende Bildung und entsprechend Teilprüfungen ergänzt werden. Der letzte Schritt besteht in der «Anerkennung der Bildungsleistungen» in der Form einer Anrechnung oder einer Zertifizierung resp. «Dispensation» oder «Vollzertifizierung» in der abstrakten Begriffsbezeichnung. Dabei gilt es zu beachten, dass die Verfahren zur «Dispensation» im Prinzip ebenfalls einen Subprozess «Validierung» enthalten, dieser in der Schweiz allerdings nicht so bezeichnet wird.

**Abbildung 1:** Visualisierung des in diesem Bericht verwendeten Begriffsbaums



**Bemerkungen:** Eigene Darstellung basierend auf Maurer et al. (2016) und SBFI (2017) und SBFI (2018)

### 1.3 Ziele des Berichts

Dieser Bericht hat zwei Ziele: Zum einen soll dargelegt werden, inwiefern die «Anerkennung von Bildungsleistungen» relevant ist, wo Potenzial besteht und wie das Thema in den bildungs- und beschäftigungssystemischen Kontext einzuordnen sowie international zu verorten ist. Zum anderen soll aufgezeigt werden, weshalb die «Anerkennung von Bildungsleistungen» in der Schweiz bisher wenig Anklang fand und welche Änderungen notwendig wären, damit sich solche Verfahren vermehrt durchsetzen würden. Damit diese Ziele erreicht werden können, basiert dieser Bericht auf vier Teilen, deren Ergebnisse in den folgenden vier Kapiteln dieses Berichts präsentiert werden:

- Das zweite Kapitel enthält die Aufarbeitung der bildungs- und beschäftigungssystemischen Kontextualisierung der «Anerkennung von Bildungsleistungen» in der Schweiz. Dabei werden insbesondere das Potenzial und die gesetzlichen Grundlagen der in der Schweiz existierenden Verfahren beschrieben. Zudem wird der Untersuchungsgegenstand gegenüber anderen Verfahren und Programmen abgegrenzt, welche mit der «Anerkennung von Bildungsleistungen» verwandt sind. Zuletzt werden die Möglichkeiten und Herausforderungen eines internationalen Vergleichs diskutiert.
- Das dritte Kapitel präsentiert eine Übersicht über die «Anerkennung von Bildungsleistungen» in Europa. Die dabei hergeleitete Typologisierung der untersuchten Länder in Bezug auf die Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» und deren Verbreitung dient unter anderem dazu, zwei Anwendungsbeispiele auszuwählen, welche anschliessend vertieft beschrieben werden.
- Das vierte Kapitel stellt eine empirische Analyse zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» an die berufliche Grundbildung in der Schweiz dar. Dabei werden die Ergebnisse einer Online-Befragung



mit Vertreter:innen des Bundes, der Kantone und nationaler und regionaler Organisationen der Arbeitswelt sowie deren Reflektion im Rahmen einer Fokusgruppe präsentiert.

- Im fünften Kapitel fassen wir die Ergebnisse zusammen, ziehen daraus Schlussfolgerungen und leiten Implikationen für die Schweizer Bildungspolitik her.

## 2 Bildungs- und beschäftigungssystemische Kontextualisierung

Dieses Kapitel diskutiert den bildungs- und beschäftigungssystemischen Kontext der «Anerkennung von Bildungsleistungen» in der Schweiz. Diese Überlegungen sollen aufzeigen, welche Relevanz und welches Potenzial die «Anerkennung von Bildungsleistungen» in der Schweiz hat und welche Limitationen für mögliche Neuausrichtungen bestehen beziehungsweise welcher Handlungsspielraum im Verantwortungsbereich des SBFJ liegt und welcher in andere Zuständigkeiten fällt. Deshalb beschreiben wir in einem ersten Schritt die rechtlichen Grundlagen und grenzen die verwendeten Begriffe ab. Diese Informationen dienen dazu, in einem nächsten Schritt den Untersuchungsgegenstand einzugrenzen und Möglichkeiten sowie Limitationen für einen internationalen Vergleich zu diskutieren.

### 2.1 Relevanz aus bildungs- und beschäftigungssystemischer Sicht

Die Relevanz der «Anerkennung von Bildungsleistungen» in einem Land hängt von zwei Faktoren ab. Erstens hängt sie davon ab, welchen Mehrwert die «Anerkennung von Bildungsleistungen» für die an den Verfahren teilnehmenden Personen hat. Zweitens hängt sie davon ab, wie viele potenzielle Personen von einer «Anerkennung von Bildungsleistungen» profitieren können. Die folgende Diskussion zeigt anhand von deskriptiven statistischen Analysen diese Relevanz für Personen ohne nachobligatorische Bildung – also Personen mit einer höchsten Ausbildung auf Sekundarstufe I – in der Schweiz.

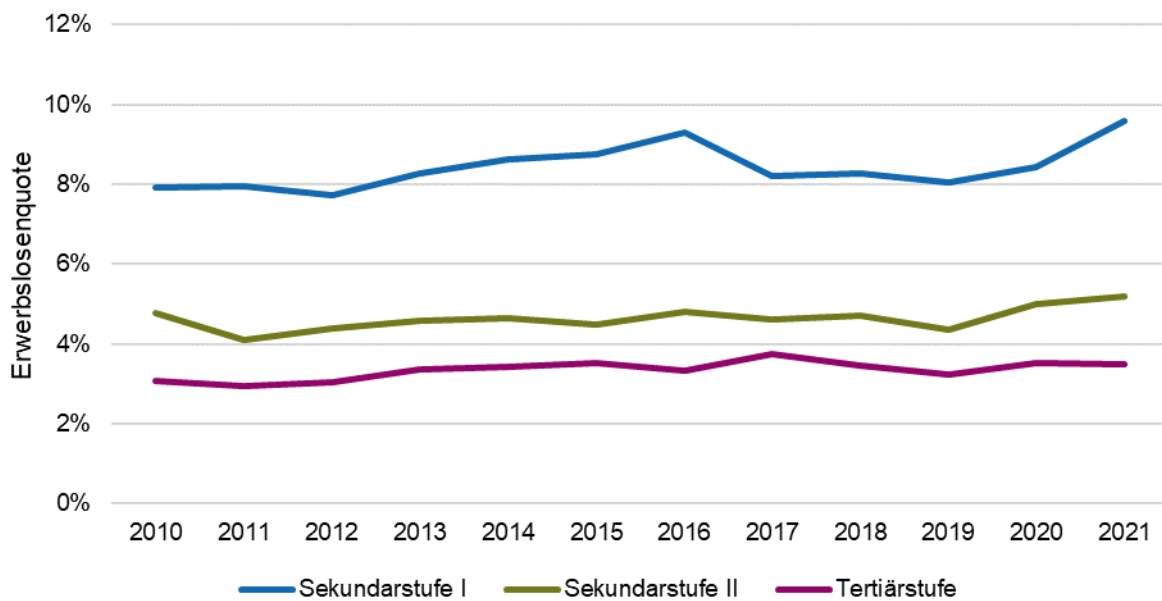
Ein internationaler Vergleich von Indikatoren für den Arbeitsmarktstatus zeigt ein sehr positives Bild für die Schweiz. Die **Erwerbsquote** – das heisst der Anteil Erwerbspersonen (Erwerbstätige und Erwerbslose) an der Bevölkerung ab 15 Jahren – hat Ende 2021 68% betragen (BFS, 2022a). Der entsprechende EU-Durchschnitt war mit 57% deutlich tiefer. Zudem wies kein EU-Land eine höhere Erwerbsquote als die Schweiz auf. Ebenfalls erfreulich sieht der internationale Vergleich der **Erwerbslosenquote** – das heisst der Anteil Erwerbsloser an den Erwerbspersonen – aus. Ende 2021 lag die Erwerbslosenquote in der Schweiz bei 4.4%. Dieser Wert beträgt durchschnittlich 6.4% in der EU und nur wenige EU-Länder haben eine tiefere Erwerbslosenquote als die Schweiz. Allerdings weist die Erwerbslosenquote in der Schweiz längerfristig einen steigenden Trend auf, welcher sich während der COVID-19-Pandemie noch verschärft hat (BFS, 2022c).

Eine mögliche Erklärung für diesen Anstieg in der Erwerbslosenquote besteht darin, dass Personen ohne nachobligatorischen Abschluss zunehmend Mühe haben, ihre Arbeitsmarktfähigkeit aufrechtzuerhalten. Hinweise für diese Erklärung findet man in den Daten des **Stellenmarktmonitors** betreffend Stellenausschreibungen in der Schweiz (Salvisberg, 2010). Diese Daten zeigen, dass der Anteil Stellenausschreibungen, welche lediglich einen obligatorischen Schulabschluss für die Besetzung der Stelle verlangen, 1950 noch bei über 80% lag und seither stetig gesunken ist. 2010 betrug dieser Anteil bereits weniger als 20%.

Auch multivariate Analysen der **Entwicklung der Erwerbslosenquote nach höchster abgeschlossener Ausbildung** zeigen, dass Personen ohne nachobligatorischen Abschluss eine Risikogruppe darstellen (Bolli et al., 2015). Abbildung 2 zeigt die Entwicklung der Erwerbslosenquote nach höchster abgeschlossener Ausbildung zwischen 2010 und 2021 (BFS, 2022d). Die Ergebnisse zeigen, dass die Erwerbslosenquote von Personen mit einer höchsten Ausbildung auf Sekundarstufe I etwa doppelt so

hoch ist wie jene von Personen mit einem höheren Bildungsabschluss. Im Jahr 2021 lag die Erwerbslosenquote bei fast 10% für Personen mit einer höchsten Ausbildung auf Sekundarstufe I. Für Personen mit einer höchsten Ausbildung auf Sekundarstufe II oder Tertiärstufe lag die Erwerbslosenquote 2021 bei 5% respektive 3%. Die Entwicklung über die Zeit zeigt, dass sich die Schere zwischen Personen mit einer höchsten Ausbildung auf Sekundarstufe I und jenen mit einem höheren Bildungsabschluss mit der Zeit geöffnet hat. Insbesondere in den Jahren während der COVID-19-Pandemie ist diese Differenz weiter gestiegen.

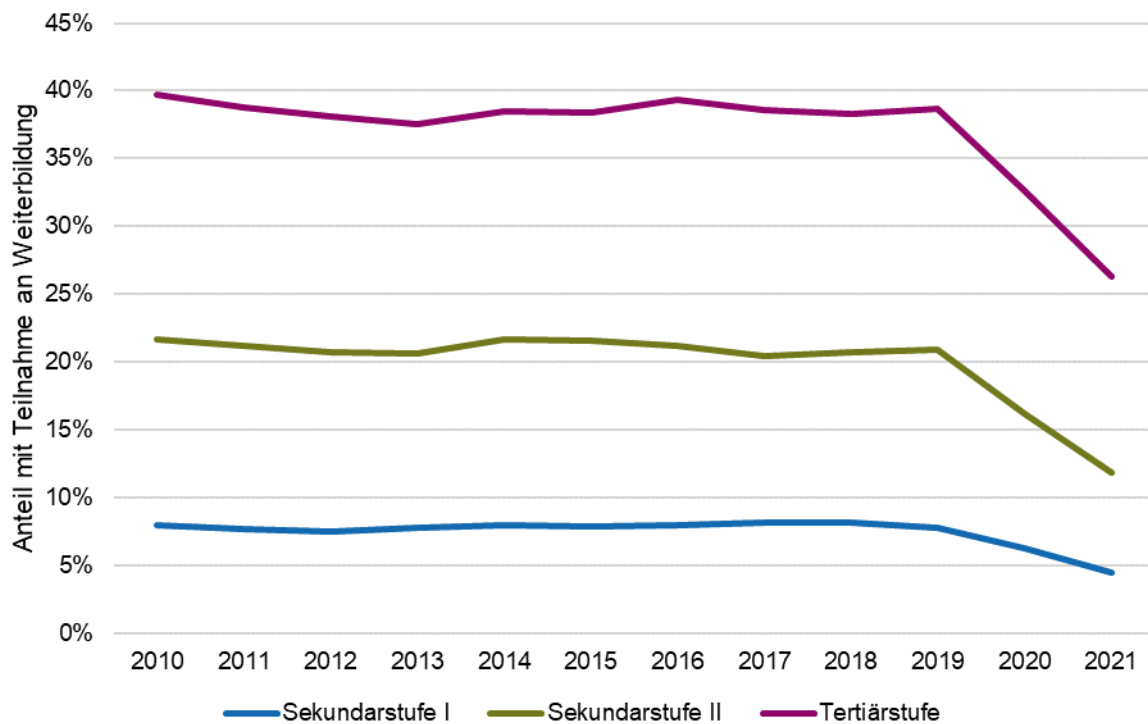
**Abbildung 2:** Erwerbslosenquote nach höchster abgeschlossener Ausbildung



**Bemerkungen:** Eigene Darstellung basierend auf BFS (2022d). Die Abbildung zeigt die Erwerbslosenquote nach höchster abgeschlossener Ausbildung zwischen 2010 und 2021.

Ein möglicher Grund dafür, dass Personen ohne nachobligatorischen Abschluss zunehmend Mühe haben, ihre Arbeitsmarktfähigkeit aufrechtzuerhalten, besteht in ihrer tiefen **Weiterbildungsbeteiligung**. Abbildung 3 zeigt die Teilnahme an Weiterbildung nach höchster abgeschlossener Ausbildung zwischen 2010 und 2021 (BFS, 2022g). Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Weiterbildungsteilnahme stark nach höchster abgeschlossener Ausbildung unterscheidet. Vor der COVID-19-Pandemie haben rund 8% der Personen mit Sekundarstufe I als höchste Ausbildung an einer Weiterbildung teilgenommen. Im Gegensatz dazu lag die Weiterbildungsteilnahme bei rund 21% respektive 38% für Personen mit höchster Ausbildung auf Sekundarstufe II respektive Tertiärstufe. Während der COVID-19-Pandemie hat sich die Weiterbildungsteilnahme in allen drei Gruppen fast halbiert. Folglich lagen die Anteile 2021 bei nur noch 4% (Personen mit Abschluss auf Sekundarstufe I), 8% (Personen mit Abschluss auf Sekundarstufe II) und 26% (Personen mit Tertiärabschluss).

**Abbildung 3:** Weiterbildungsteilnahme nach höchster abgeschlossener Ausbildung



**Bemerkungen:** Eigene Darstellung basierend auf BFS (2022g). Die Abbildung zeigt den Anteil der 25- bis 74-jährigen ständigen Wohnbevölkerung, welche in den letzten vier Wochen an einer Weiterbildung teilgenommen hat, nach höchster Ausbildung zwischen 2010 und 2021.

Ein internationaler Vergleich zeigt, dass die Schweiz auch in Bezug auf die Weiterbildungsteilnahme gut dasteht (OECD, 2022). Im Jahr 2016 haben 68% der schweizerischen Bevölkerung zwischen 25 und 64 Jahren an einer Weiterbildung teilgenommen. Der entsprechende Anteil liegt in der EU bei nur 44%. Auch in der EU steigt die Weiterbildungsteilnahme mit der höchsten Ausbildung, von 24% für Personen mit Sekundarstufe I als höchste Ausbildung auf 40% respektive 62% für Personen mit Sekundarstufe II und Tertiärstufe als höchste Ausbildung. Die entsprechenden Anteile in der Schweiz sind für alle Ausbildungskategorien höher: 33%, 63% respektive 84%. Dabei ist der Unterschied zwischen Personen mit Sekundarstufe I und solchen mit Tertiärstufe als höchste Ausbildung in der Schweiz etwas stärker ausgeprägt als im EU-Durchschnitt.

Die Sicherstellung der Arbeitsmarktfähigkeit von Personen ohne nachobligatorische Ausbildung ist aufgrund des Fachkräftemangels besonders relevant. Dabei ist zu beachten, dass in den nächsten Jahren zahlreiche Erwerbstätige in Rente gehen werden und somit ersetzt werden müssen, will man den Wohlstand einigermaßen konstant halten (Credit Suisse, 2022). So sind zwischen 2000 und 2015 pro Jahr rund 20'000 mehr Personen pensioniert worden als in den Arbeitsmarkt eingetreten sind. Seither hat sich der Saldo von in den Arbeitsmarkt eintretenden und austretenden Personen deutlich verringert und ist 2022 etwa ausgeglichen. In den nächsten Jahren wird ein negativer Saldo – das heisst mehr austretende als eintretende Personen – erwartet, mit einem negativen Saldo von etwa 10'000 Personen als Tiefpunkt im Jahr 2030 (Credit Suisse, 2022). Erst in über zehn Jahren wird aufgrund der demographischen Entwicklung wieder ein positiver Saldo erwartet.

Diese Zahlen und Fakten zum Schweizer Bildungs- und Beschäftigungssystem zeigen auf, wie relevant die Thematik der «Anerkennung von Bildungsleistungen» ist. Wenn es gelingt, durch geeignete Verfahren mehr Personen zu einem nachobligatorischen Abschluss zu verhelfen, könnte damit ein weiterer Beitrag zur Entschärfung des Fachkräftemangels geleistet werden.

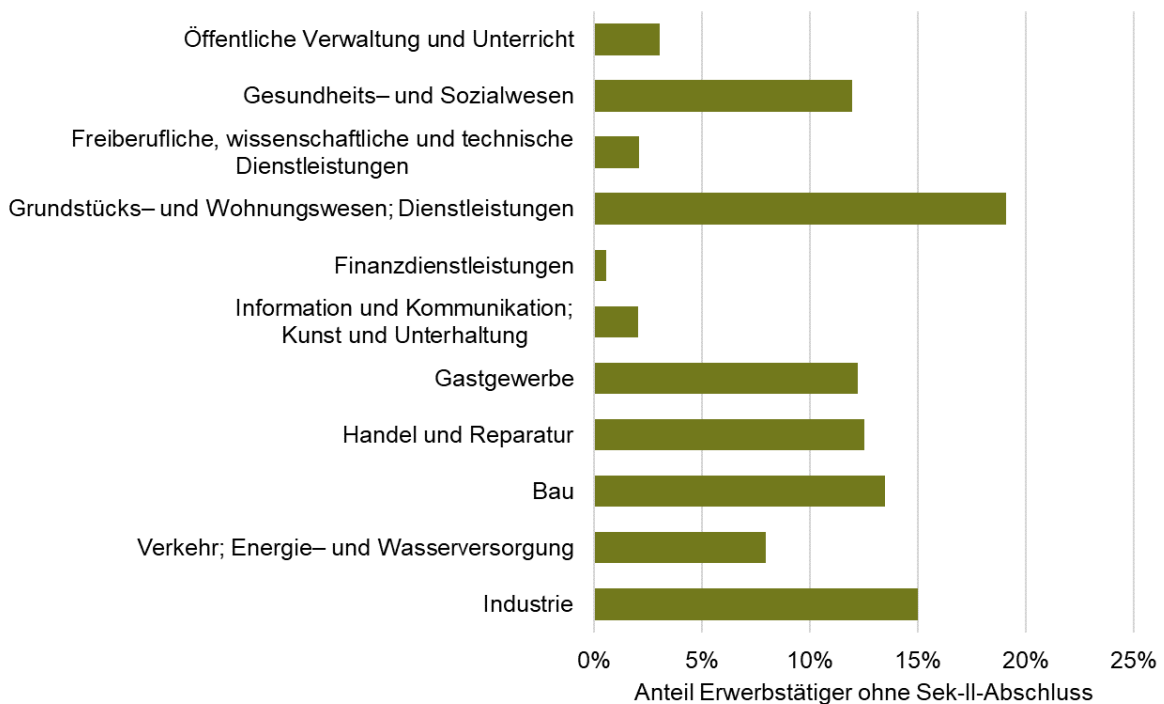
## 2.2 Potenzial der «Anerkennung von Bildungsleistungen»

Das theoretisch mögliche Potenzial der «Anerkennung von Bildungsleistungen» ist in der Schweiz relativ hoch. Die Analysen von Rohdaten des BFS (2022) zeigen, dass 2020 rund 530'000 Erwachsene der 25- bis 64-jährigen Wohnbevölkerung in der Schweiz keinen nachobligatorischen Abschluss haben. Dabei sind 126'000 dieser Personen keine Erwerbspersonen, also weder erwerbstätig noch erwerbslos. Folglich gibt es in der Schweizer Wohnbevölkerung rund 400'000 Erwerbspersonen, welche keinen Abschluss auf Sekundarstufe II (Sek-II-Abschluss) vorweisen können. Rund 370'000 dieser Erwerbspersonen sind erwerbstätig.

Für ein besseres Verständnis dieses theoretisch möglichen Potenzials und damit der Zielgruppe von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» ist es wichtig, die Personen, welche keinen Sek-II-Abschluss haben, genauer zu betrachten und zu charakterisieren.

Abbildung 4 zeigt, wie sich die 25- bis 64-jährigen Erwerbstätigen ohne Sek-II-Abschluss auf die verschiedenen Wirtschaftsabschnitte verteilen. Diese Verteilung hängt von zwei Bestimmungsfaktoren ab. Der erste Bestimmungsfaktor ist der Anteil Personen ohne Sek-II-Abschluss in den Wirtschaftsabschnitten. Der zweite Bestimmungsfaktor ist der Anteil der Erwerbstätigen in einem Wirtschaftsabschnitt an allen Erwerbstätigen. Die Kombination der beiden Bestimmungsfaktoren erlaubt Aussagen dazu, wie gross das theoretisch mögliche Potenzial der «Anerkennung von Bildungsleistungen» in bestimmten Wirtschaftsabschnitten ist. Dabei weisen das «Grundstücks- und Wohnungswesen resp. Dienstleistungen» (19%) und die «Industrie» (15%) das grösste theoretisch mögliche Potenzial auf. Somit sind insgesamt etwas mehr als ein Drittel der Erwerbstätigen ohne Sek-II-Abschluss in diesen beiden Wirtschaftsabschnitten tätig (BFS, 2022b, 2022e). Zudem sind je über zehn Prozent der Erwerbstätigen ohne Sek-II-Abschluss im «Bau», in «Handel und Reparatur», im «Gastgewerbe» und im «Gesundheits- und Sozialwesen» tätig.

**Abbildung 4:** Verteilung der Grundpopulation der Erwerbstätigen ohne Sek-II-Abschluss nach Wirtschaftsabschnitten

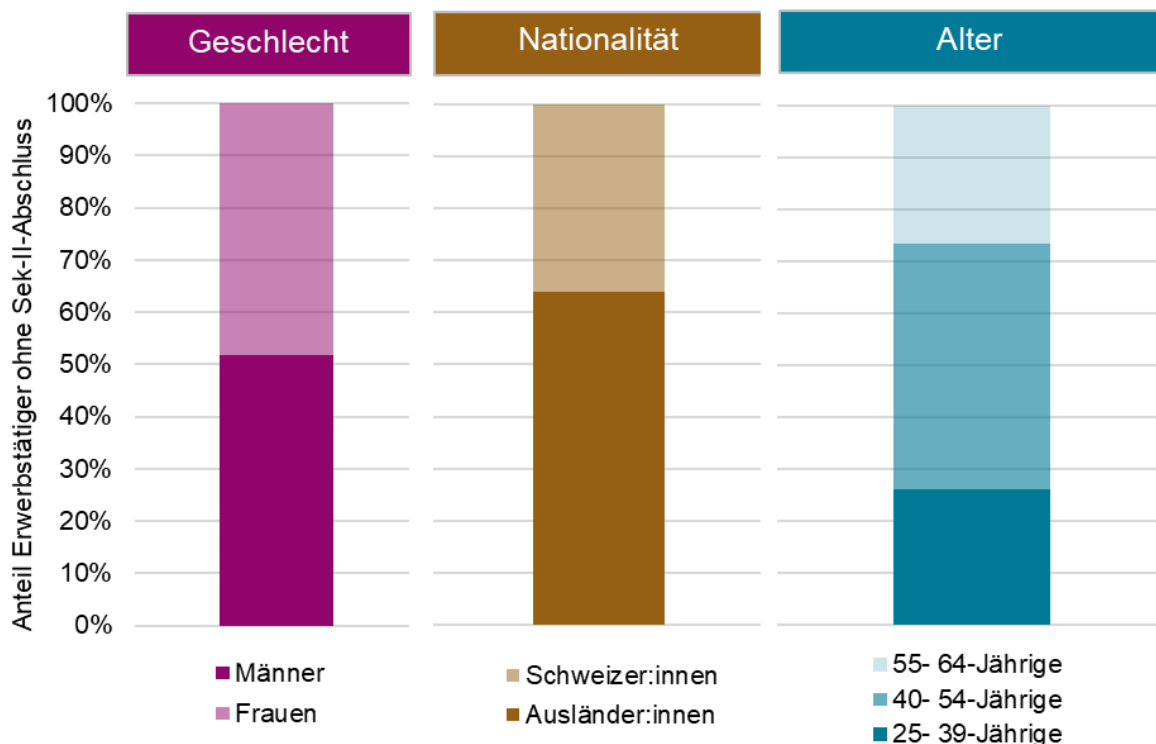


**Bemerkungen:** Eigene Darstellung basierend auf BFS (2022b, 2022e). Die Abbildung zeigt, wie sich die rund 370'000 Personen (Rohdaten BFS, 2022) der Grundpopulation der 25- bis 64-jährigen Erwerbstätigen Sek-II-Abschluss im Jahr 2021 auf die Wirtschaftsabschnitte (Allgemeine Systematik der Wirtschaftszweige, NOGA 2008)<sup>4</sup> verteilen. Für die Berechnungen wurden verschiedene Datenquellen herangezogen. Da die Populationen in den Datenquellen unterschiedliche Altersspannen aufweisen, beruhen die Berechnungen auf der Annahme, dass die 25- bis 64-jährigen Erwerbstätigen und alle Erwerbstätigen ab 15 Jahren gleichermaßen auf die Wirtschaftsabschnitte verteilt sind.

Abbildung 5 zeigt das theoretisch mögliche Potenzial für verschiedene Personengruppen nach Geschlecht, Nationalität und Alter. Bei der Unterscheidung nach **Geschlecht** zeigt sich, dass der Anteil Erwerbstätiger ohne Sek-II-Abschluss bei Männern (52%) und Frauen (48%) fast gleich hoch ist (Rohdaten BFS, 2022). Im Gegensatz dazu zeigen sich starke Unterschiede bei der Unterscheidung nach **Nationalität**: Nur 36% der Erwerbstätigen ohne Sek-II-Abschluss sind Schweizer:innen, während 64% Ausländer:innen sind. Auch beim **Alter** sind Unterschiede auszumachen, wobei bei den 40- bis 54-Jährigen insgesamt das höchste theoretisch mögliche Potenzial besteht und damit bei einer Personengruppe mit Potenzial für nicht-formal oder informell erworbene Bildungsleistungen. So sind 47% der 25- bis 64-jährigen Erwerbstätigen ohne Sek-II-Abschluss zwischen 40 und 54 Jahren alt, während die jüngere Alterskategorie (25- bis 39-Jährige) und die ältere Alterskategorie (55- bis 64-Jährige) mit je 26% etwas geringere Anteile aufweisen.

<sup>4</sup> [Allgemeine Systematik der Wirtschaftszweige - NOGA 2008 - Einführung | Publikation | Bundesamt für Statistik \(admin.ch\)](#)

**Abbildung 5:** Verteilung der Grundpopulation der Erwerbstätigen ohne Sek-II-Abschluss nach Personengruppen



**Bemerkungen:** Eigene Darstellung basierend auf Rohdaten des BFS (2022). Die Abbildung zeigt, wie sich die die rund 370'000 Personen (Rohdaten BFS, 2022) der Grundpopulation von 25- bis 64-jährige ohne Sek-II-Abschluss im Jahr 2020 auf verschiedene Personengruppen nach Geschlecht (pinker Balken), Nationalität (brauner Balken) und Alter (türkisfarbener Balken) verteilen.

## 2.3 Rechtliche Grundlagen der «Anerkennung»

Dieser Bericht beschäftigt sich mit der «**Anerkennung von Bildungsleistungen**» an formale Bildungsabschlüsse und fokussiert auf die Abschlüsse der beruflichen Grundbildung. Dabei bezeichnet der Begriff der **Bildungsleistungen** die in einem Beruf notwendigen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, über welche ein Individuum verfügt. Der Begriff Kompetenzen hingegen steht für die im Curriculum definierten Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten. Überprüfte Bildungsleistungen sind zudem eng mit dem Begriff der Qualifikation, wie er im Bundesgesetz über die Berufsbildung (BBG, Art. 15) definiert ist, verbunden. Eine Qualifikation ist gemäss BBG mit einem Berufsabschluss verbunden, das heisst mit einem Bündel von überprüften Bildungsleistungen (siehe auch Weinert, 2001). Deshalb verwenden wir in diesem Bericht den Begriff der Bildungsleistungen, wenn es darum geht, erworbene Kompetenzen zu überprüfen.

Bildungsleistungen können **auf verschiedenen Wegen erworben werden**: durch informelle Bildung, nicht-formale Bildung (z.B. Weiterbildung) oder formale Bildung, welche abgeschlossen, abgebrochen oder im Ausland absolviert worden sein kann. Das Bundesgesetz über die Weiterbildung (WeBiG, 2014, Art. 3) definiert Weiterbildung als strukturierte Bildung ausserhalb der formalen Bildung. *Formale Bildung* bezieht sich auf staatlich geregelte Bildung, die in der obligatorischen Schule stattfindet oder zu einem der folgenden Abschlüsse führt: Abschluss der Sekundarstufe II, Abschluss der höheren Berufs-

bildung, Abschluss einer Hochschule oder Abschluss, der Voraussetzung ist für eine staatlich reglementierte berufliche Tätigkeit. Wie auch die formale Bildung ist die nicht-formale Bildung definiert als strukturierte Bildung. *Weiterbildung*, oft auch nicht-formale Bildung genannt, findet als Bildung in organisierten Kursen, mit Lernprogrammen und einer definierten Lehr-Lern-Beziehung statt. Im Gegensatz dazu bezieht sich der Begriff der *informellen Bildung* auf Bildungsleistungen, die ausserhalb strukturierter Bildung erworben worden sind (beispielsweise durch Familienarbeit, ehrenamtliche Tätigkeiten etc.).

Die «Anerkennung von Bildungsleistungen» in der beruflichen Grundbildung basiert auf **drei Rechtsgrundlagen**:

- dem Bundesgesetz über die Weiterbildung (WeBiG vom 20. Juni 2014; SR 419.1)
- dem Bundesgesetz über die Berufsbildung (BBG vom 13. Dezember 2002, Stand 1. April 2022; SR 412.10)
- der Verordnung über die Berufsbildung (BBV vom 19. November 2003; Stand 1. April 2022; SR 412.101).

Die folgenden Überlegungen zeigen deren Bedeutung für die in diesem Bericht untersuchten Fragestellungen auf.

Das 2014 eingeführte **Bundesgesetz über die Weiterbildung** (WeBiG) soll die Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens im Bildungsraum Schweiz stärken. Dieses Gesetz ordnet die Weiterbildung in den Bildungsraum Schweiz ein und regelt Grundsätze zu Verantwortung, Qualität und «Anerkennung von Bildungsleistungen» an die formale Bildung, weshalb es den Rahmen für die «Anerkennung von Bildungsleistungen» bildet.

Das Bundesgesetz über die Weiterbildung (WeBiG) regelt die **Zuständigkeiten** für die Weiterbildung und die «Anerkennung von Bildungsleistungen». Dabei trägt der einzelne Mensch die Verantwortung für seine Weiterbildung, wobei Arbeitgeber:innen die Weiterbildung ihrer Mitarbeitenden begünstigen und Bund und Kantone dazu beitragen, dass sich Personen ihren Fähigkeiten entsprechend weiterbilden können (Art. 5 WeBiG). Art. 7 WeBiG regelt die Zuständigkeit für die «Anerkennung von Bildungsleistungen»:

*«Bund und Kantone sorgen in Zusammenarbeit mit den involvierten ausbildungs- und prüfungsrelevanten Organisationen der Arbeitswelt sowie den hochschulpolitischen Organen im Sinne des Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetzes vom 30. September 2011 ([SR 414.20](#)) für transparente Verfahren zur Anrechenbarkeit von Weiterbildung und informeller Bildung an die formale Bildung».*

Dabei ist zu beachten, dass der Begriff der Anrechenbarkeit hier den letzten Akt eines solchen Verfahrens darstellt, das heisst die Feststellung, wie viel von den bisher erbrachten Bildungsleistungen als gleichwertig angerechnet werden können. Dabei bezieht er sich sowohl auf die Verfahren zur Anrechnung von Bildungsleistungen als auch auf die anderen QV.

Das Berufsbildungsgesetz (BBG) und die Berufsbildungsverordnung (BBV) enthalten die Grundlagen für die verschiedenen Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» an formale Abschlüsse der beruflichen Grundbildung. Im Berufsbildungsgesetz wird zwischen **Verfahren zur Anrechnung von Bildungsleistungen (BBG, Art. 9) und anderen QV (BBG, Art. 33)** unterschieden. Art. 9 BBG besagt: *«Die ausserhalb üblicher Bildungsgänge erworbene berufliche oder ausserberufliche Praxiserfahrung und fachliche oder allgemeine Bildung werden angemessen angerechnet».* Zur **Anrechnung bereits**



**erbrachter Bildungsleistungen** benennt Art. 4 BBV drei Verfahren 1) die individuellen Verkürzungen der Bildungsgänge in betrieblich organisierten Grundbildungen, 2) die individuellen Verkürzungen anderer Bildungsgänge und 3) die Zulassung zu QV mit Abschlussprüfung.

Gemäss Art. 33 BBG werden *«beruflichen Qualifikationen [...] nachgewiesen durch eine Gesamtprüfung, eine Verbindung von Teilprüfungen oder durch andere vom SBFI anerkannte Qualifikationsverfahren»*. Art. 31.1 BBV definiert **andere QV** als Verfahren, die in der Regel nicht in Bildungserlassen festgelegt werden, aber geeignet sind, um die erforderlichen Qualifikationen festzustellen. Die Zulassung zu anderen QV setzt gemäss Art. 32 BBV eine mindestens fünfjährige berufliche Erfahrung voraus. Damit will man verhindern, dass junge Erwachsene nach der obligatorischen Schule keine formale Berufslehre absolvieren.

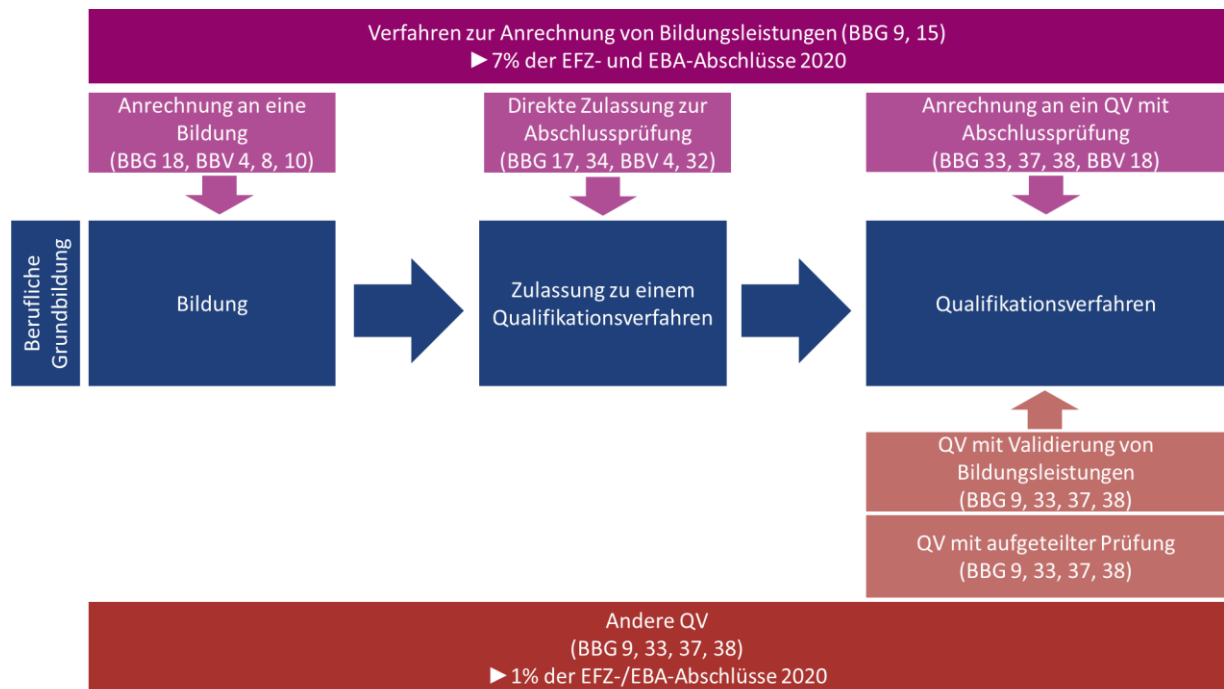
Daneben gibt es noch weitere relevante rechtliche Grundlagen für die Anrechnung an eine Bildung (Art. 18 BBG, Art. 8 und 10 BBV) sowie die direkte Zulassung zur Abschlussprüfung (Art. 17 BBG). Weitere relevante Rechtsgrundlagen für andere QV sind Art. 9, 37 und 38 BBG.

Wichtig für die Unterscheidung der verschiedenen Verfahren sind auch zwei Dokumente des SBFI, ein «Handbuch Berufliche Grundbildung für Erwachsene» (SBFI, 2017) und ein «Leitfaden Anrechnung von Bildungsleistungen in der beruflichen Grundbildung» (SBFI, 2018). Das erstere Dokument erläutert dabei unter anderem die gesetzlichen Unterschiede zwischen QV mit Abschlussprüfung und anderen QV; das zweite Dokument bezieht sich auf die Verfahren zur Anrechnung von Bildungsleistungen, welche zu Dispensationen oder Verkürzung der Dauer der Bildung führen können.

### 2.3.1 Verschiedene Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen»

Abbildung 6 gibt einen Überblick zu den **existierenden Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen»** und deren Rechtsgrundlagen. Die Abbildung zeigt zudem auf, wo diese Verfahren im Bildungsprozess der beruflichen Grundbildung (blau) zu verorten sind. Dieser Prozess kann in die drei Phasen Bildung, Zulassung zu einem Qualifikationsverfahren und Qualifikationsverfahren aufgeteilt werden (blau). Die Abbildung unterscheidet zwischen Verfahren zur Anrechnung von Bildungsleistungen nach Art. 9 BBG (pink) und anderen QV Art. 33 BBG (rot).

**Abbildung 6:** Darstellung der existierenden Verfahren und Rechtsgrundlagen zur «Anerkennung von Bildungsleistungen»



**Bemerkungen:** Eigene Darstellung basierend auf SBFI (2017, 2018). Anteile an EFZ- und EBA-Abschlüssen berücksichtigen nur Anrechnungen an eine Bildung, welche zu einer verkürzten beruflichen Grundbildung führen.

Für jede der drei Phasen des Bildungsprozesses gibt es ein entsprechendes Verfahren zur **Anrechnung von Bildungsleistungen**:

- Das erste Verfahren ist die Anrechnung an eine Bildung, wodurch die Ausbildungsdauer verkürzt wird oder Teile der Ausbildung erlassen werden.
- Das zweite Verfahren ist die direkte Zulassung zur Abschlussprüfung, also zum QV mit Abschlussprüfung.
- Das dritte Verfahren ist die Anrechnung an ein QV mit Abschlussprüfung, wodurch Personen von Teilen eines Qualifikationsverfahrens dispensiert werden. Diese Dispensation ist nur für schulische Teile möglich.

Der Prozess sieht dabei vor, dass Kandidat:innen zunächst ihre Qualifikationsnachweise zusammenstellen, wobei ihnen Fachpersonen von Beratungsstellen, welche von den Kantonen beauftragt werden, zur Hilfe stehen (SBFI, 2018). In einem nächsten Schritt analysieren diese Fachpersonen die Qualifikationsnachweise und halten dabei Empfehlungen für die Möglichkeiten zur Anrechnung von Bildungsleistungen der Kandidat:innen fest. Die Qualifikationsnachweise und Empfehlungen dienen als Grundlage für die Anträge der Kandidat:innen und werden im Anschluss von den zuständigen Stellen geprüft.

Die Verfahren zur Anrechnung von Bildungsleistungen sind in allen Kantonen und Berufen möglich. Im Jahr 2020 wurden insgesamt 4'879 EBA- und EFZ-Abschlüsse durch Verfahren zur Anrechnung von Bildungsleistungen erworben (Rohdaten BFS, 2022). Dabei ist zu beachten, dass für Verfahren zur

Anrechnung von Bildungsleistungen nur verkürzte berufliche Grundbildungen erfasst werden. Niederschwellige Möglichkeiten, wie zum Beispiel die «Anerkennung» von Sprachzertifikaten, werden in dieser Statistik nicht berücksichtigt. Dies entspricht einem Anteil von 7% aller EBA- und EFZ-Abschlüsse im Jahr 2020 (70'194 gemäss BFS, 2022d).

Da die Organisationen der Arbeitswelt und die Kantone für die Entwicklung der **anderen QV** zuständig sind, variiert das Angebot nach Beruf und Kanton. Bisher wurden bei den anderen QV zwei Verfahren entwickelt:

- Das erste andere QV ist das **QV mit Validierung von Bildungsleistungen**. In diesem Prozess dokumentieren Kandidat:innen ihre Bildungsleistungen in einem Dossier, welches von Expert:innen geprüft wird. Dabei wird zwischen einer «Vollzertifizierung» und einer «Teilzertifizierung» unterschieden. Bei einer «Vollzertifizierung» sind alle für den Abschluss notwendigen Bildungsleistungen vorhanden und der Kanton stellt das EFZ oder EBA aus. Bei einer «Teilzertifizierung» erhalten die Kandidat:innen eine Lernleistungsbestätigung sowie einen Vorschlag, mit welchen Bildungsangeboten sie ihre Lücken schliessen können. Im Gegensatz dazu führen die Verfahren zur Anrechnung von Bildungsleistungen nicht zu einer «Teilzertifizierung», da die Anrechnung ein internes Instrument der Kantone für die Dispensationen ist und wegen der Rekursfähigkeit in jedem Fall noch ein QV mit Abschlussprüfung abgelegt werden muss (SBFI, 2018). Gemäss Maurer (2019) gab es im Jahr 2018 in 12 Berufen Verfahren zur Validierung von Bildungsleistungen (Maurer, 2019). Im Jahr 2020 wurden insgesamt 641 EBA- und EFZ-Abschlüsse durch das QV mit Validierung von Bildungsleistungen erworben (Rohdaten BFS, 2022), was einem Anteil von 0.9% aller EBA- und EFZ-Abschlüsse in diesem Jahr entsprach (70'194 gemäss BFS, 2022f).
- Das zweite andere QV ist das **QV mit aufgeteilter Prüfung**. Dabei wird die Überprüfung der Bildungsleistungen auf mehrere Prüfungen über die Zeit verteilt, welche zum Beispiel im Rahmen von einzelnen Modulen durchgeführt werden können. Dieses Verfahren ist deutlich weniger verbreitet als das QV mit Validierung von Bildungsleistungen: Im Jahr 2020 wurden insgesamt 78 EBA- und EFZ-Abschlüsse durch das QV mit aufgeteilter Prüfung erworben (Rohdaten BFS, 2022), was einem Anteil von 0.1% aller EBA- und EFZ-Abschlüsse in diesem Jahr entsprach (70'194 gemäss BFS, 2022f).

### 2.3.2 Rekursfähigkeit

Eine mögliche Herausforderung bei der «Anerkennung von Bildungsleistungen» besteht darin, die Rekursfähigkeit zu gewährleisten. Art. 61 BBG regelt die Rechtsmittelbehörden, **denn alle Verfügungen der kantonalen Behörden** und auch das Ergebnis der Abschlussprüfungen der beruflichen Grundbildung können angefochten werden. Art. 24.1 BBG konkretisiert: *«Beschwerden und Rekurse sind unter Einhaltung der gesetzlichen Fristen bei der zuständigen kantonalen Behörde einzureichen. Es gilt die Rechtsordnung des Kantons, in dem der Lehrbetrieb seinen Sitz hat»*. SBFI (2016) enthält weitere Grundsätze und Empfehlungen zur Sicherstellung der Rekursfähigkeit.

Beim QV mit aufgeteilter Prüfung regelt die zuständige Organisation der Arbeitswelt das Verfahren und die Bestehensregeln in einem Zusatzdokument zur Bildungsverordnung, denn auch dieses Verfahren muss rekursfähig im Sinne des BBG sein.

## 2.4 Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes

Im Folgenden wird der Untersuchungsgegenstand dieses Berichts von verwandten Verfahren und Programmen abgegrenzt. Insgesamt fokussiert dieser Bericht auf die Untersuchung von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» an formale Abschlüsse der beruflichen Grundbildung (EFZ und EBA) – also auf der Sekundarstufe II. Die Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» brauchen immer ein **formales Referenzsystem von Bildungsleistungen und Bestehensregeln**, um die Gleichwertigkeit beurteilen zu können. Im hier vorliegenden Untersuchungsgegenstand sind dies die Bildungsverordnungen und Bildungspläne der beruflichen Grundbildung.

Die Zulassung zu anderen QV setzt gemäss Art. 32 BBV eine mindestens fünfjährige berufliche Erfahrung voraus, weshalb junge Erwachsene keine solchen Verfahren durchlaufen können. Damit soll sichergestellt werden, dass junge Erwachsene nach der obligatorischen Schule einen Abschluss auf Sekundarstufe II erwerben und nicht direkt auf den Arbeitsmarkt gehen.

### 2.4.1 Arbeitsmarktintegrationsprogramme

Da sich dieser Bericht mit der «Anerkennung von Bildungsleistungen» an formale berufliche Grundbildungsabschlüsse beschäftigt, schliesst er alle Verfahren und Programme zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» ausserhalb des formalen Bildungssystems aus. Dazu gehören auch Kurse, die zu einem nicht-formalen Abschluss führen. Die «Anerkennung von Bildungsleistungen» an solche nicht-formalen Kurse wird in diesem Bericht nicht untersucht, da sich die oben diskutierten rechtlichen Grundlagen des BBG und BBV nicht auf diese Kurse beziehen und diese Programme folglich nicht zum Zuständigkeitsbereich des SBFI gehören.

Diese Einschränkung des Untersuchungsgegenstandes trifft oft auch auf Kurse zur Arbeitsmarktintegration zu, deren Ziel darin besteht, Personen, welche keinen nachobligatorischen Schulabschluss haben und nicht im Arbeitsmarkt sind, in den Arbeitsmarkt zu integrieren (z.B. SEMO, Motivationssemester). Wenn solche Personen seit längerer Zeit nicht mehr im Arbeitsmarkt sind, verfügen sie oft nicht über die notwendigen Bildungsleistungen, um einen formalen Bildungsabschluss zu erlangen. Deshalb fokussieren Kurse zur Arbeitsmarktintegration darauf, die Grundkompetenzen dieser Personen zu verbessern, oder sie auf den Bewerbungsprozess vorzubereiten.

### 2.4.2 «Anerkennung von Bildungsleistungen» an Weiterbildungskurse

Eine Alternative zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» an formale Bildungsabschlüsse besteht darin, dass erworbene Bildungsleistungen an Weiterbildungsabschlüsse angerechnet werden. Weiterbildungen gehören zur nicht-formalen Bildung und ein wesentlicher Unterschied zwischen formalen Bildungsabschlüssen und Weiterbildungsabschlüssen besteht darin, dass es bei den Weiterbildungsabschlüssen keine einheitlichen Referenzsysteme bezüglich Bildungsleistungen und Bestehensregeln gibt, sondern die privaten und staatlichen Anbieter:innen dafür zuständig sind<sup>5</sup>. Folglich stellt sich die Frage, wer die «Anerkennung von Bildungsleistungen» bei Weiterbildungsabschlüssen durchführt, da diese keiner staatlichen Kontrolle unterliegen, und in diesem Sinne nicht rekursfähig sind. Aufgrund

<sup>5</sup> Siehe dazu Botschaft zum Weiterbildungsgesetz vom 15. Mai 2013, S. 3754

dieser Eigenschaften wird die «Anerkennung von Bildungsleistungen» an Weiterbildungen in diesem Bericht nicht untersucht.

### 2.4.3 «Anerkennung von Bildungsleistungen» an tertiäre Bildungsabschlüsse

Die «Anerkennung von Bildungsleistungen» spielt auch in der höheren Berufsbildung und an den Hochschulen eine wichtige Rolle. Dieser Bericht fokussiert allerdings auf Verfahren der «Anerkennung» in der beruflichen Grundbildung. Da sich auch bei der höheren Berufsbildung die Governance zum Beispiel bezüglich Verantwortlichkeiten, Zulassung und Rekursverfahren von derjenigen der beruflichen Grundbildung unterscheidet, wird die höhere Berufsbildung in diesem Bericht nicht im Detail untersucht. Wie Art. 7 WeBiG festhält, müssen zum Beispiel bei den Hochschulabschlüssen die hochschulpolitischen Organe im Sinne des Hochschulförderungs- und koordinationsgesetzes (HFKG vom 30.9.2014) einbezogen werden.

Im Kontext der höheren Berufsbildung spielt die «Anerkennung von Bildungsleistungen» insbesondere bei der Zulassung eine wichtige Rolle. **Höhere Fachschulen** können Studierende «sur Dossier» zulassen. Dabei handelt es sich um Studierende, welche die formalen Zulassungskriterien zwar nicht erfüllen, aber ihre Bildungsleistungen anderweitig als gleichwertig dokumentieren können. Die «Anerkennung» in der Form der Anrechnung von Bildungsleistungen zur Dispensation von Teilen der höheren Fachschulen kann ebenfalls von Bedeutung sein und wird in den Rahmenlehrplänen geregelt.

Bei der Zulassung zu den **Berufsprüfungen und höheren Fachprüfungen** ist die Situation etwas anders. Diese Prüfungen werden nicht von Kursanbietern abgenommen, sondern werden von Organisationen der Arbeitswelt durchgeführt. Der Zugang zu diesen Prüfungen setzt mehrjährige Berufserfahrung im entsprechenden Berufsfeld voraus, die genauen Zulassungsbedingungen für die einzelnen Prüfungen sind in den Prüfungsordnungen geregelt. Eine Anrechnung von Bildungsleistungen, das heisst die Dispensation von einzelnen Teilen des QV mit Abschlussprüfung, ist grundsätzlich möglich und wird ebenfalls in der entsprechenden Prüfungsordnung geregelt.

Der Besuch von Kursen, welche auf diese eidgenössischen Prüfungen vorbereiten, ist freiwillig. Diese Kurse werden von kantonalen Bildungsinstitutionen, Bildungszentren, Berufsverbänden oder privaten Bildungsanbietern durchgeführt, welche staatlich nicht reglementiert werden. Folglich können diese Kursanbieter selbst die Voraussetzungen für die Zulassung zu vorbereitenden Kursen definieren, was aber nicht zu einer «Anerkennung von Bildungsleistungen» an eine formale Ausbildung führt, da die vorbereitenden Kurse nicht Teil der formalen Ausbildung sind. Die Kursanbieter können auch vom Besuch der freiwilligen Kurse abraten, wenn die Personen bereits über die entsprechenden Bildungsleistungen verfügen. Allerdings handelt es sich bei dieser Dispensation von freiwilligen Kursen auch nicht um eine «Anerkennung von Bildungsleistungen» an eine formale Ausbildung.

Auch im Kontext der **Hochschulen** ist die «Anerkennung von Bildungsleistungen» von zweierlei Bedeutung. Erstens ist die Anrechnung von Bildungsleistungen wichtig für Dispensationen von Studienleistungen während eines Bachelor- oder Masterstudiengangs. Zweitens ist die «Anerkennung von Bildungsleistungen» wichtig, um die Zulassung «sur Dossier» zu Bachelor- und Masterstudiengängen zu regeln, wenn die Zulassung durch eine schweizerische Maturitätsprüfung, Passerelle oder Berufsmaturität nicht gegeben ist.

#### 2.4.4 «Anerkennung von Bildungsleistungen» an allgemeinbildende Sek II-Abschlüsse

Dieser Bericht untersucht die «Anerkennung von Bildungsleistungen» an die berufliche Grundbildung. Dabei wird die «Anerkennung von Bildungsleistungen» an die allgemeinen Abschlüsse auf der Sekundarstufe II, das heisst gymnasiale Maturität, Fachmittelschule und Fachmaturität, nicht berücksichtigt. Der Grund für diese Einschränkung ist zweifacher Natur: a) Da die Zielgruppe Personen ohne nachobligatorischen Schulabschluss sind, verfügen diese möglicherweise nicht über die notwendigen Bildungsleistungen für eine «Anerkennung von Bildungsleistungen» an allgemeinbildende Abschlüsse. Vielmehr weisen diese Personen häufig in der Arbeitswelt erworbene Bildungsleistungen auf, welche Teil der Qualifikation einer beruflichen Grundbildung sind. Folglich stellt die «Anerkennung von Bildungsleistungen» an die berufliche Grundbildung eine geeignetere Massnahme dar, um die Arbeitsmarktfähigkeit dieser Zielgruppe zu verbessern; b) die Zuständigkeit für die «Anerkennung von Bildungsleistungen» an allgemeinbildende Sek-II-Abschlüsse ist komplexer, da die Kantone bezüglich Rechtsetzung, Trägerschaft, Finanzierung und Vollzug wesentliche Kompetenzen haben (Spinatsch, 2009).

#### 2.4.5 «Anerkennung» durch Gleichwertigkeitsprüfung ausländischer Diplome

Ein Verfahren des SBFJ, welches mit der «Anerkennung von Bildungsleistungen» verwandt ist, ist die sogenannte «Anerkennung» ausländischer Diplome durch eine **Äquivalenzprüfung**. Dabei geht es darum, dass die Gleichwertigkeit eines ausländischen Abschlusses (beispielsweise der Berufsbildung oder einer Tertiärbildung) mit einem Schweizer Diplom anerkannt wird. Die Äquivalenzprüfung basiert dabei auf einem Vergleich von Diplomen und nicht auf einer Einzelprüfung der im Rahmen des Diplomes erworbenen Bildungsleistungen, weshalb dieses Verfahren in diesem Bericht nicht untersucht wird.

### 2.5 Internationale Vergleichbarkeit von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen»

Die folgenden Ausführungen zeigen die Herausforderungen und Grenzen eines internationalen Vergleichs von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» auf. Diese Herausforderungen und Grenzen bestehen einerseits auf einer **terminologischen Ebene** und **bildungs- und beschäftigungssystemischen Ebene**. Andererseits ergeben sich Herausforderungen in der Vergleichbarkeit von Verfahren durch die Unterschiede auf **Ebene der primären Ziele und der Evaluationsmethoden**.

#### 2.5.1 Terminologien

Eine Herausforderung bei der internationalen Vergleichbarkeit von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» ist die unterschiedliche Verwendung von Begriffen. Begriffe sind sozial konstruiert und können damit unterschiedlich verwendet werden (Renold, 2020). Dabei werden Begriffe in verschiedenen Ländern für unterschiedliche Sachverhalte verwendet und können sowohl auf einer übergeordneten Ebene als auch ganz spezifisch definiert sein.

Ein Beispiel dafür ist der Begriff der Validierung. In der Schweiz steht der Begriff «Validierung von Bildungsleistungen» zum einen für ein spezifisches Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» an die berufliche Grundbildung und gehört zu den anderen QV. Zum anderen bezeichnet er gelegentlich

einen Subprozess von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen», in welchem die Gleichwertigkeit von Bildungsleistungen validiert wird (siehe Abbildung 6; SBFI, 2017, S. 23). Im Gegensatz dazu wird die Bezeichnung «Validation» oder «Validierung» im europäischen Raum häufig in einem breiten Sinn verwendet und schliesst dabei mehrere Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» ein (siehe z.B. Cedefop, European Commission, ICF, 2019; Cedefop, 2009). Zudem können diese Verfahren in verschiedenen Bildungsstufen (z.B. Sekundarstufe II oder Tertiärstufe) angewandt werden und sowohl zu formalen als auch zu nicht-formalen Abschlüssen führen. Weitere im internationalen Kontext häufig verwendete Ausdrücke für eine breite Auffassung von «Anerkennung von Bildungsleistungen» sind beispielsweise «validation of non-formal and informal learning (VNIL)» oder «Validierung nicht-formalen und informellen Lernens» (z.B. Cedefop, European Commission, ICF, 2019) sowie «Recognition of Prior Learning (RPL)» (z.B. Bohlinger, 2017). Dabei werden in der Literatur sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten der Ausdrücke «Validation» und «Recognition» diskutiert (z.B. Bohlinger, 2017).

In diesem Bericht verwenden wir den in der Abbildung 1 vorgestellten Begriffsbaum und greifen auf den abstrakten Begriff der «Anerkennung von Bildungsleistungen» sowie der «Dispensation» und «Teil-/Vollzertifizierung» zurück.

## 2.5.2 Bildungs- und Beschäftigungssysteme

Auf der Ebene des Bildungs- und Beschäftigungssystems ist zu beachten, dass bei den Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» international grosse Unterschiede in den Zuständigkeiten von Akteuren sowie Rahmenbedingungen bestehen.

Auf der Sekundarstufe II unterscheiden sich Bildungssysteme international stark in ihrer **Relevanz der beruflichen Grundbildung**. In der Schweiz ist der Anteil Personen, die eine berufliche Grundbildung absolvieren, vergleichsweise hoch, während in anderen Ländern die Situation ausgeglichen ist oder allgemeinbildende Ausbildungen dominieren. So lag der Anteil Abschlüsse in der beruflichen Grundbildung an allen Abschlüssen auf Sekundarstufe II im Jahr 2020 in der Schweiz bei 62%, während er in den 27 EU-Staaten im Durchschnitt bei 49% lag.<sup>6</sup>

Zudem unterscheidet sich auch **die Form der beruflichen Grundbildung** in verschiedenen Ländern. Die Schweiz hat ein Berufsbildungssystem, welches vor allem auf die duale Berufsbildung (schul- und arbeits-basiert) ausgelegt ist. Somit verbringen Lernende einen relativ hohen Anteil ihrer Berufslehre im Lehrbetrieb. In vielen Ländern ist das Berufsbildungssystem eher von schul-basiertem Lernen geprägt, wobei Lernende einen geringeren Anteil ihrer Zeit am Arbeitsplatz verbringen und somit das Beschäftigungssystem weniger stark in ihre Ausbildung integriert ist. Dabei lag im Jahr 2020 der Anteil Studierender in der dualen Berufsbildung an allen Studierenden in der Berufsbildung (duale sowie schul-basierte Berufsbildung) in der Schweiz bei 91%, in den 27 EU-Staaten im Durchschnitt allerdings nur bei 24%.<sup>7</sup>

Die generell hohe Relevanz der Berufsbildung und insbesondere die weite Verbreitung der dualen Berufsbildung in der Schweiz beeinflussen auch die Entwicklung von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» (Maurer, 2019). In der Schweiz sind das Bildungs- und Beschäftigungssystem eng

<sup>6</sup> [Statistics | Eurostat \(europa.eu\)](https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&plugin=1)

<sup>7</sup> [Statistics | Eurostat \(europa.eu\)](https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&plugin=1)

aneinandergelockt, wobei Betriebe und Organisationen der Arbeitswelt stark in das Berufsbildungssystem eingebunden sind und dieses zusammen mit Bund und Kantonen gestalten und verändern (Bolli et al., 2018; Maurer, 2019; Rageth & Renold, 2019). Dadurch ergeben sich andere Zuständigkeiten der verschiedenen Akteure als in Ländern, in welchen diese Koppelung weniger stark ausgeprägt ist und allgemeinbildende Schulen oder die schul-basierte Berufsbildung dominieren (Bolli et al., 2018; Maurer, 2019).

Die **Vergleichbarkeit von Abschlüssen in Bezug auf die Bildungsstufen** stellt im internationalen Kontext ebenfalls eine Herausforderung dar. Im europäischen Raum ist die Vergleichbarkeit etwas einfacher, da seit 2008 der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) existiert. Anhand verschiedener Kriterien können die Länder Europas die in ihrem nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) definierten Stufen den Niveaus des EQR zuordnen.<sup>8</sup> Der EQR hat acht Niveaus, welche die verlangten Fähigkeiten bezüglich Kenntnisse (z.B. grundlegendes Allgemeinwissen), Fertigkeiten (z.B. grundlegende Fertigkeiten, die zur Erledigung einfacher Aufgaben erforderlich sind) sowie Verantwortung und Selbstständigkeit (z.B. Arbeiten oder Lernen unter Anleitung mit einem gewissen Maß an Selbstständigkeit) festlegen.<sup>9</sup> Auch die Schweiz lehnt ihren NQR an Europa an und definiert anhand des Schweizer EQR-Zuordnungsberichts, welchen EQR-Niveaus die Abschlüsse der beruflichen Grundbildung und andere Abschlüsse zuzuordnen sind (SBFI, 2015). Da anhand des EQR in europäischen Ländern diejenigen Abschlüsse identifiziert werden können, welche dem Niveau der Abschlüsse der beruflichen Grundbildung in der Schweiz entsprechen, beschränkt sich die folgende Literaturrecherche zur Situation im Ausland auf den europäischen Raum.

### 2.5.3 Ziele und Evaluationsmethoden von Verfahren

Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» können **unterschiedliche Ziele und Evaluationsmethoden** haben. Dies ist bei einem Vergleich von Verfahren im internationalen Kontext zu berücksichtigen, da verschiedene Ziele und Evaluationsmethoden teils unterschiedliche Zuständigkeiten und gesetzliche Grundlagen voraussetzen. Das Erkennen dieser Unterschiede ist insbesondere deshalb eine Herausforderung, weil Verfahren teils ähnlich aber nicht identisch sind und verschiedene Kombinationen von Zielen und Evaluationsmethoden aufweisen. Beispielsweise kann das primäre Ziel von Verfahren identisch sein, es werden aber unterschiedliche Evaluationsmethoden angewendet, um das Ziel zu erreichen. Umgekehrt kann der Fall auftreten, dass gewisse Verfahren zwar die Evaluationsmethode teilen, aber nicht dieselben primären Ziele haben.

Ein illustrierendes **Fallbeispiel** dafür sind die sogenannten **Teilqualifikationen in Deutschland**. Diese Teilqualifikationen haben das Ziel, dass Kandidat:innen schrittweise zum Berufsabschluss kommen können, indem die Ausbildung in kürzere Bausteine unterteilt wird.<sup>10</sup> Dabei werden von verschiedenen Anbietern (Bundesagentur für Arbeit, Bundesinstitut für berufliche Bildung, Industrie- und Handelskammern) Konstruktionsprinzipien formuliert. In der Regel besteht ein Programm aus fünf bis acht berufsspezifischen Modulen, welche zusammen in ihrer Länge rund zwei Drittel der regulären Ausbildungszeit betragen. Das Bestehen eines Moduls entspricht einer Teilqualifikation und die Kandidat:innen erhalten eine Kompetenzbescheinigung (enthält z.B. Prüfungsdauer, Prüfungsergebnisse, Beschreibung der Kompetenzen), welche in sich geschlossen im Arbeitsmarkt verwertbar sein soll. Werden alle Module erfolgreich absolviert, ist das Ziel, dass die Kandidat:innen zur Externenprüfung zugelassen sind. Die

<sup>8</sup> Siehe [Europäischer Qualifikationsrahmen \(EQR\) | Europass](#)

<sup>9</sup> Siehe <https://europa.eu/europass/de/description-eight-efq-levels>

<sup>10</sup> Siehe [Mit Teilqualifizierung die Nachqualifizierung unterstützen \(dihk.de\)](#) oder [Alles über TQ \(nachqualifizierung.de\)](#)



Externenprüfung bezeichnet in Deutschland den ausserordentlichen Zugang zur Abschlussprüfung der beruflichen Grundbildung ohne Durchlaufen der regulären Ausbildungszeit. Unklar ist, ob dieses Ziel in allen Berufen und Bundesländern umgesetzt wird.

Ein **Vergleich mit Verfahren in der Schweiz** zeigt, dass die Teilqualifikationen in Deutschland zwar **Ähnlichkeit** mit der direkten Zulassung zur Abschlussprüfung und mit dem QV mit aufgeteilter Prüfung aufweisen, aber nicht identisch sind. Die Teilqualifikationen in Deutschland und die **direkte Zulassung zur Abschlussprüfung** in der Schweiz haben dasselbe Ziel: die «Dispensation». Bei beiden Verfahren gelangen die Kandidat:innen direkt zur Abschlussprüfung durch eine «Dispensation» von Bildung. Allerdings werden dabei auf unterschiedliche Evaluationsmethoden zurückgegriffen. Bei der direkten Zulassung zur Abschlussprüfung in der Schweiz dokumentieren die Kandidat:innen via Portfolio, dass sie über die notwendigen, berufsspezifischen Kompetenzen verfügen. Bei den Teilqualifikationen in Deutschland basiert die Evaluationsmethode auf den Teilprüfungen der einzelnen Module. Wo das Ziel der Zulassung zur Externenprüfung nicht eingehalten wird, können die Teilqualifikationen nicht zu einem formalen Bildungsabschluss führen.

Im Gegensatz dazu werden bei den Teilqualifikationen in Deutschland und dem **QV mit aufgeteilter Prüfung** in der Schweiz ähnliche Evaluationsmethoden angewendet. Dennoch unterscheiden sich die Verfahren aufgrund ihrer Ziele. Während bei den Teilqualifikationen das Ziel eine «Dispensation» ist, ist es beim QV mit aufgeteilter Prüfung eine «Teil-/Vollzertifizierung», da nach erfolgreichem Ablegen der einzelnen Module direkt ein Zertifikat ausgestellt wird (EBA oder EFZ).

Aufgrund dieser Herausforderungen in der Vergleichbarkeit führen wir im folgenden Kapitel eine Typologisierung von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» ein, welche solche Verfahren basierend auf ihrem primären Ziel und ihrer primären Evaluationsmethode kategorisiert. Diese Typologisierung hilft dabei, Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» in einem internationalen Kontext voneinander abgrenzen und vergleichen zu können.

## Zusammenfassung

Dieses Kapitel diskutiert den bildungs- und beschäftigungssystemischen Kontext der **«Anerkennung von Bildungsleistungen»** in der beruflichen Grundbildung in der Schweiz. «Anerkennung von Bildungsleistungen» verwenden wir dabei als **abstrakten Überbegriff** für alle Verfahren, bei denen nicht-formal und informell erworbene Bildungsleistungen an formale Abschlüsse anerkannt werden. Wir haben diesen Überbegriff ausgewählt, da er in der Schweiz für keines der existierenden Verfahren verwendet wird. Somit schliesst er sämtliche Wege mit ein, die neben dem Weg einer üblichen regulären beruflichen Grundbildung existieren, um ein eidgenössisches Fähigkeitszeugnis (EFZ) oder ein eidgenössisches Berufsattest (EBA) zu erwerben.

In der Schweiz wie auch international existieren verschiedene Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen». Da die für solche Verfahren verwendete Terminologie sehr vielfältig ist, verwenden wir für diesen Bericht einen spezifischen Begriffsbaum. Wir unterscheiden dabei zwischen Verfahren mit dem Ziel der «Dispensation» und solchen mit dem Ziel der «Teil-/Vollzertifizierung»:

- Mit dem Begriff der **«Dispensation»** beschreiben wir alle Verfahren, welche zu einer Dispensation von Teilen des Unterrichts oder von Teilen des QV mit Abschlussprüfung führen. In der Schweiz umfassen diese Verfahren zur Anrechnung von Bildungsleistungen die Anrechnung an eine Bildung,

die direkte Zulassung zur Abschlussprüfung und die Anrechnung an ein QV mit Abschlussprüfung (siehe Art. 15 BBG).

- Der Begriff der «**Teil-/Vollzertifizierung**» wird im Schweizer Kontext nicht verwendet. Wir verwenden ihn in diesem Bericht als abstrakten Begriff für alle Verfahren, die zu einem Zertifikat oder Teilen davon führen. In der Schweiz gehören dazu die anderen QV (siehe Art. 9 BBG), also einerseits die QV mit Validierung von Bildungsleistungen und andererseits die QV mit aufgeteilter Prüfung.

Die «Anerkennung von Bildungsleistungen» hat aus zwei Gründen eine **hohe Relevanz** in der Schweiz. Erstens ist die Arbeitsmarktfähigkeit von Personen ohne Abschluss auf der Sekundarstufe II wichtig für die Entschärfung des Fachkräftemangels. Diese Personen geraten allerdings zunehmend unter Druck, was an der abnehmenden Anzahl relevanter Stelleninsetrate, der relativ hohen Erwerbslosigkeit und der relativ tiefen Weiterbildungsbeteiligung dieser Bevölkerungsgruppe ersichtlich ist. Zweitens ist mit rund 400'000 Erwerbspersonen und 370'00 Erwerbstätigen ohne Abschluss auf Sekundarstufe II theoretisch auch **Potenzial** vorhanden – insbesondere bei 40- bis 54-Jährigen, bei Ausländer:innen und bei Erwerbstätigen in den Wirtschaftsabschnitten «Grundstücks- und Wohnungswesen/Dienstleistungen» und «Industrie».

Dieser Bericht beschäftigt sich mit der «Anerkennung von Bildungsleistungen» an formale Abschlüsse der beruflichen Grundbildung, wobei wir verschiedene **Eingrenzungen des Untersuchungsgegenstands** vornehmen. So untersuchen wir keine Verfahren und Programme zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» ausserhalb des formalen Bildungssystems. Dazu gehören auch Kurse, die zu einem nicht-formalen Abschluss oder Weiterbildungsabschluss führen oder deren Ziel die Arbeitsmarktintegration von Personen ist, die keinen nachobligatorischen Schulabschluss haben und nicht im Arbeitsmarkt sind (z.B. SEMO, Motivationssemester). Diese Einschränkung des Untersuchungsgegenstands ist einerseits wichtig, weil sich die rechtlichen Grundlagen des BBG und BBV nicht auf diese Kurse beziehen und folglich nicht zum Zuständigkeitsbereich des SBF1 gehören. Andererseits stellt die Gewährleistung der Rekursfähigkeit eine mögliche Herausforderung bei der «Anerkennung von Bildungsleistungen» an formale Abschlüsse dar, wobei es bei den Weiterbildungsabschlüssen keine einheitlichen Referenzsysteme bezüglich Bildungsleistungen und Bestehensregeln gibt.

Auch wird die «Anerkennung von Bildungsleistungen» in der höheren Berufsbildung und an den Hochschulen nicht untersucht. Diese Abgrenzung nehmen wir deshalb vor, weil sich erstens die Governance beispielsweise bezüglich Verantwortlichkeiten und Zulassungs- und Rekursverfahren von derjenigen der beruflichen Grundbildung unterscheidet. Zweitens fokussieren wir auf Personen ohne Abschluss auf der Sekundarstufe II, weshalb die berufliche Grundbildung im Vordergrund steht.

Eine Herausforderung bei einem **internationalen Vergleich** von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» ist die unterschiedliche **Verwendung von Begriffen**. Ein Beispiel dafür ist der Begriff «Validierung». Im europäischen Kontext wird dieser Begriff oft breit verstanden und kann sich auch auf nicht-formale Abschlüsse beziehen. Auch in der Schweiz wird der Begriff «Validierung» auf zwei Arten verwendet. Erstens wird damit ein spezifisches Verfahren der sogenannten «anderen QV» bezeichnet. Zweitens wird der Begriff gelegentlich für einen Subprozess von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» verwendet, in welchem die Gleichwertigkeit von Bildungsleistungen überprüft wird (SBFI, 2017). Damit in einem internationalen Vergleich auch die richtigen Verfahren miteinander verglichen werden, ist die vorgängige Klärung der verwendeten Begriffe von zentraler Bedeutung.

Eine weitere Herausforderung bei einem internationalen Vergleich von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» sind die grossen **Unterschiede in den Bildungs- und Beschäftigungssystemen**, welche von unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Zuständigkeiten geprägt sind. So un-

terscheiden sich Bildungssysteme international beispielsweise stark darin, welche Relevanz die berufliche Grundbildung hat. Zudem stellt auch die Vergleichbarkeit von Abschlüssen in Bezug auf die Bildungsstufen eine Herausforderung dar.

Weiter stellen **unterschiedliche Ziele und Evaluationsmethoden** von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» eine Herausforderung bei der Vergleichbarkeit dar. Dabei kann eine Typologisierung zu einem besseren Verständnis verhelfen und dazu dienen, diejenigen Verfahren zu identifizieren, welche in einem internationalen Kontext miteinander vergleichbar sind.

## 3 Literaturrecherche zur Situation im Ausland

Dieses Kapitel untersucht den Stand der «Anerkennung von Bildungsleistungen» in anderen europäischen Ländern anhand einer Literaturrecherche. Der Begriff «Anerkennung von Bildungsleistungen» wird wie in Kapitel 1.2 eingeführt als breiter und abstrakter Begriff verwendet, der sämtliche Verfahren der «Dispensation» sowie der «Teil-/Vollzertifizierung» an formale Abschlüsse in der beruflichen Grundbildung umfasst (siehe Abbildung 1). Im Ausland wird als Überbegriff oft «Validation» oder «Recognition of Prior Learning (RPL)» verwendet (siehe Kapitel 2.5.1), weshalb diese Begriffe in untenstehenden Paraphrasen aus ausländischen Quellen als «Anerkennung von Bildungsleistungen» übersetzt werden.

In einem ersten Schritt wird der Stand der der «Anerkennung von Bildungsleistungen» in Europa gezeigt (Kapitel 3.1). Dieses Teilkapitel beschreibt einerseits die europäischen Leitlinien zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» und nimmt andererseits eine Beschreibung und Typologisierung verschiedener Verfahren in den einzelnen EU-Staaten vor. Darauf basierend werden exemplarisch zwei EU-Staaten ausgewählt und ihre Systeme zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» vertieft beschrieben (Kapitel 3.2). Damit repräsentieren die beschriebenen EU-Staaten verschiedene Typen von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen»: Österreich (Kapitel 3.2.1) und Frankreich (Kapitel 3.2.2).

Um eine internationale Vergleichbarkeit zur gewährleisten, nehmen wir die folgenden Einschränkungen bezüglich der in der Analyse berücksichtigten Verfahren vor:

- Erstens liegt der Fokus auf Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» an **formale Abschlüsse**, die an den NQR des Landes angelehnt sind und den Niveaus des EQR zugeordnet werden können. Nur diese Abschlüsse sind auf einem bestimmten Qualifikationsniveau zuzuordnen und somit mit anderen Zertifikaten und Abschlüssen vergleichbar (siehe Kapitel 2.5.2).
- Zweitens werden – da die Staaten Europas durch den EQR eng aneinandergelockt sind und somit eine höhere Vergleichbarkeit erreicht werden kann, als dies interkontinental der Fall ist – bei dieser Analyse **ausschliesslich europäische Staaten** einbezogen (27 EU-Staaten). Zudem wurde in Europa während der letzten Jahre viel unternommen, um die «Anerkennung von Bildungsleistungen» an formale Abschlüsse zu fördern (siehe Kapitel 3.1.1).
- Drittens fokussiert dieser Bericht auf die «Anerkennung von Bildungsleistungen» an die **berufliche Grundbildung (EBA und EFZ)**, also der Berufsbildung auf der Sekundarstufe II, im internationalen Kontext auch «Initial Vocational Education and Training (IVET)» genannt (Cedefop, 2011). Gemäss des Schweizer EQR-Zuordnungsberichts (SBFI, 2015) werden die EBA-Abschlüsse dem EQR-Niveau drei zugeordnet und EFZ-Abschlüsse mehrheitlich dem EQR-Niveau vier, selten dem EQR-Niveau fünf, weshalb sich der europäische Vergleich auf Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» an formale Abschlüsse auf diesen EQR-Niveaus konzentriert.

### 3.1 Die Situation in Europa

Dieses Kapitel gibt einen Überblick zur Situation zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» in Europa. Konkret werden die 27 EU-Staaten betrachtet und dabei ihre Verfahren und Instrumente zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» miteinander verglichen und typologisiert. Dabei erläutern wir zuerst den

Hintergrund zur Förderung dieser Verfahren anhand der europäischen Leitlinien für die «Anerkennung von Bildungsleistungen» (Teilkapitel 3.1.1). In einem nächsten Schritt beschreiben wir die in den einzelnen EU-Staaten und in der Schweiz existierenden Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» anhand ausgewählter Indikatoren und verwenden diese für deren Typologisierung (Teilkapitel 3.1.2 und 3.1.3).

Als Informationsquellen verwenden wir Berichte des europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop). Cedefop hat ein breites Inventar an Informationen und Berichten über die Situation und Entwicklungen der Berufsbildung sowie zu Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» für sämtliche EU-Staaten und einige weitere Länder. Diese Informationen werden deshalb als primäre Quelle für die Typologisierung der EU-Staaten in Bezug auf ihre Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» an formale Abschlüsse verwendet. Zusätzlich werden die Datenbank von Eurostat<sup>11</sup>, weitere Berichte und wissenschaftliche Papiere als Informationsquellen beigezogen.

### 3.1.1 Europäische Leitlinien für die «Anerkennung von Bildungsleistungen»

Die Europäische Kommission hat bereits im Jahr 2001 ein Kommunikationspapier («Making a European Area of Lifelong Learning a Reality») veröffentlicht, welches die Philosophie des lebenslangen Lernens propagiert und langfristige Ziele festhält, um die Mobilität zwischen Ausbildungsstätten und Arbeitsmärkten verschiedener Regionen und Staaten Europas zu fördern (European Commission, 2001). Im Jahr 2009 haben die Europäische Kommission und das Cedefop zum ersten Mal europäische Leitlinien für die «Anerkennung von Bildungsleistungen» veröffentlicht (Cedefop, 2009). Ziel dieser Leitlinien war es, die Vergleichbarkeit und Transparenz europäischer Ansätze und Methoden zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» zu verbessern, wobei die Leitlinien als Evaluierungsinstrument nationaler Verfahren dienen sollten.

Im Jahr 2012 folgte eine Empfehlung des Rates der Europäischen Union an die EU-Staaten: Bis zum Jahr 2018 sollten Regelungen für die «Anerkennung von Bildungsleistungen» eingeführt werden. Diese Regelungen sollten es einem Individuum ermöglichen, seine durch nicht-formales oder informelles Lernen erworbenen Bildungsleistungen anerkennen lassen zu können (Rat der Europäischen Union, 2012). Die Europäische Kommission wurde dabei aufgefordert, regelmässig die Fortschritte anhand der formulierten Europäischen Leitlinien für die «Anerkennung von Bildungsleistungen» zu überprüfen. Dabei thematisieren die Leitlinien die folgenden Aspekte (Cedefop, 2016):

- 1) Grundlegende Elemente der «Anerkennung von Bildungsleistungen» (z.B. Identifizierung, Dokumentierung, Bewertung und Zertifizierung)
- 2) Voraussetzungen für die Entwicklung und Einführung der «Anerkennung von Bildungsleistungen» (z.B. Verbindungen zu nationalen Qualifikationssystemen und -rahmen)
- 3) Kontexte der «Anerkennung von Bildungsleistungen» (z.B. «Anerkennung von Bildungsleistungen» in Bildung und Berufsbildung)
- 4) Instrumente der «Anerkennung von Bildungsleistungen» (z.B. Instrumente zur Generierung von Nachweisen)

<sup>11</sup> [Home - Eurostat \(europa.eu\)](http://Home - Eurostat (europa.eu))

### 3.1.2 Indikatoren zur Beschreibung und Typologisierung von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» in den EU-Staaten

Dieses Teilkapitel beschreibt, anhand welcher Indikatoren die Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» in den 27 EU-Staaten und in der Schweiz beschrieben sowie anschliessend typologisiert werden.

In einem ersten Schritt wird die **Relevanz der beruflichen Grundbildung** in den einzelnen Staaten beschrieben, wobei die Sekundarstufe II in Europa sehr heterogen ausgestaltet ist. Die International Standard Classification of Education (ISCED) der UNESCO klassifiziert Bildungssysteme und -abschlüsse, um eine internationale Vergleichbarkeit zu erreichen (UNESCO, 2012). Die Sekundarstufe II wird als ISCED Level 3 eingestuft, wobei Deskriptoren zwischen Allgemein- und Berufsbildung unterscheiden. Die Allgemeinbildung auf Sekundarstufe II bereitet häufig auf den Zugang zur Tertiärstufe vor, während die berufliche Grundbildung insbesondere den Zugang zum Arbeitsmarkt ermöglichen soll, allerdings auch den Eintritt in die Tertiärstufe ermöglichen kann.

In einem zweiten Schritt wird die **Entwicklung der Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen»** in den EU-Staaten und in der Schweiz anhand eines zusammenfassenden Berichts aller EU-Staaten des Cedefop grob beschrieben (Cedefop, European Commission, ICF, 2019). Als Folge der aktiven Förderung der Europäischen Kommission – die EU-Staaten sollten Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» implementieren, verbessern und standardisieren – zeigt sich seit den 2009 veröffentlichten Leitlinien für die «Anerkennung» nicht-formalen und informellen Lernens ein positiver Trend in Europa, was das Angebot und die Nutzung von solchen Verfahren betrifft (Cedefop, 2009).

Drittens nehmen wir eine **Typologisierung** von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» in den EU-Staaten und der Schweiz vor, welche auf den einzelnen Berichten der EU-Staaten des Cedefop basieren. Diese Typologisierung erfolgt aufgrund von zwei Indikatoren:

- 1) **Primäres Ziel der Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen»**: Beim primären Ziel der Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» differenzieren wir zwischen zwei verschiedenen Kategorien: der «Dispensation» und der «Teil-/Vollzertifizierung». In der Schweiz schliesst die **«Dispensation»** die Verfahren zur Anrechnung an eine Bildung, die direkte Zulassung zur Abschlussprüfung und die Anrechnung an ein QV mit Abschlussprüfung ein. Ist das primäre Ziel des Verfahrens eine «Dispensation», meint dies also im weiteren Sinne die Dispensation von Unterrichts- oder Prüfungsteilen. Das Ziel zur **«Teil-/Vollzertifizierung»** haben in der Schweiz die anderen QV, also das QV mit Validierung von Bildungsleistungen und das QV mit aufgeteilter Prüfung. Diese Verfahren haben eine direkte oder indirekte Zertifizierung zum Ziel.
- 2) **Primäre Evaluationsmethode der Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen»**: Bei der primären Evaluationsmethode der Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» unterscheiden wir zwischen einer Kompetenzprüfung mit Examen und einer Gleichwertigkeitsprüfung ohne Examen. Eine **examensbasierte Evaluationsmethode** kann beispielsweise schriftlich sein in der Form eines Tests mit offenen oder Multiple-Choice-Fragen oder praktische Elemente enthalten und eine Arbeitsdemonstration sein. Bei einer **gleichwertigkeitsprüfungsbasierten Evaluationsmethode** werden die Kompetenzen beispielsweise anhand von Dokumentationen, Arbeitsnach-

weisen oder CVs beurteilt, es findet aber kein Examen statt. Dabei werden hybride Evaluationsmethoden dann zur gleichwertigkeitsprüfungs-basierten Evaluationsmethode eingeteilt, wenn eine «Vollzertifizierung» ohne das Absolvieren einer Kompetenzprüfung mit Examen möglich ist.

Basierend auf diesen beiden Indikatoren zum Ziel und zur Evaluationsmethode unterscheiden wir zwischen vier Typen von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen», wie Abbildung 7 illustriert. Der erste Typ ist die «**examensbasierte Dispensation**». Ein Staat wird dann diesem Typ zugeordnet, wenn die bestehenden Verfahren primär die «Dispensation» zum Ziel haben und gleichzeitig die examensbasierte Evaluationsmethode dominiert. Der zweite Typ ist die «**gleichwertigkeitsprüfungs-basierte Dispensation**», wobei das primäre Ziel der Verfahren die «Dispensation» ist, allerdings die Evaluationsmethode der Gleichwertigkeitsprüfung ohne Examen dominiert. Der dritte Typ ist die «**examensbasierte Teil-/Vollzertifizierung**» mit dem primären Ziel der «Teil-/Vollzertifizierung» und der primären Evaluationsmethode der Kompetenzprüfung mit Examen. Der vierte Typ, die «**gleichwertigkeitsprüfungs-basierte Teil-/Vollzertifizierung**», hat ebenfalls das Ziel der «Teil-/Vollzertifizierung», allerdings dominiert die Methode der Gleichwertigkeitsprüfung ohne Examen. Wird die Kodierung «heterogen» vorgenommen, dann bedeutet dies, dass nicht genügend Informationen vorliegen, um zu verifizieren, ob welches Ziel respektive welche Evaluationsmethode dominiert.

**Abbildung 7:** Typologisierung der Verfahren nach primärem Ziel und Evaluationsmethode

		PRIMÄRE EVALUATIONSMETHODE	
		Kompetenzprüfung mit Examen	Gleichwertigkeitsprüfung ohne Examen (z.B. Portfolio)
PRIMÄRES ZIEL DER VERFAHREN	«Dispensation»	«Examensbasierte Dispensation»	«Gleichwertigkeitsprüfungs-basierte Dispensation»
	«Teil-/Vollzertifizierung»	«Examensbasierte Teil-/Vollzertifizierung»	«Gleichwertigkeitsprüfungs-basierte Teil-/Vollzertifizierung»

**Bemerkungen:** Die Abbildung zeigt, wie die Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» typologisiert werden. Dabei werden Verfahren zum einen anhand ihres primären Ziels in entweder «Dispensation» (dunkelgrün) oder «Teil-/Vollzertifizierung» (hellgrün) unterschieden. Zum anderen werden die Verfahren anhand ihrer primären Evaluationsmethode entweder als Kompetenzprüfung mit Examen (dunkelblau) oder als Gleichwertigkeitsprüfung ohne Examen (hellblau) eingeteilt. Daraus resultieren vier Typen von Verfahren.

Zusätzlich zu diesen zwei Indikatoren nehmen wir eine **Einschätzung der allgemeinen Relevanz von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen»** in den einzelnen EU-Staaten vor. Diese Einschätzung basiert auf den Berichten der EU-Staaten des Cedefop sowie der Datenbank von Eurostat und berücksichtigt nur jene Verfahren, welche zu formalen Abschlüssen in der beruflichen Grundbildung (d.h. IVET) führen können. Die Kodierung der Relevanz in «tief», «mittel» oder «hoch» erfolgt aufgrund einer Einschätzung des jährlichen Anteils jener Abschlüsse in der beruflichen Grundbildung, welche gemäss Cedefop durch die «Anerkennung von Bildungsleistungen» erfolgt sind, in Relation zu allen

Abschlüssen in der beruflichen Grundbildung in einem Jahr. Zur Überprüfung der Einschätzungen berücksichtigen wir zudem den Anteil Abschlüsse der beruflichen Grundbildung von Personen, welche 25 Jahre oder älter sind, an allen Abschlüssen in der beruflichen Grundbildung im Jahr 2020 gemäss Eurostat. Grössere Spektren signalisieren dabei höhere Unsicherheit bei der Einschätzung (z.B. «mittelhoch»). Maximale Unsicherheit ist mit dem Begriff «vorhanden» gekennzeichnet, d.h. es liegen nur wenig empirische Daten vor, um zu verifizieren, ob die Verfahren implementiert wurden.

Ergänzend zur Zuordnung der einzelnen Staaten zu den Typen von Zielen und Evaluationsmethoden von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» erlaubt diese Einschätzung eine Einordnung, wie verbreitet solche Verfahren in den EU-Staaten sind – insbesondere auch im Vergleich zu deren Relevanz in der Schweiz.

### 3.1.3 Ergebnisse der Beschreibung und Typologisierung von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» in den EU-Staaten

Tabelle 1 zeigt für alle 27 EU-Staaten und die Schweiz, wie deren Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» beschrieben und typologisiert sind. Dabei gilt es zu vermerken, dass die von Cedefop verwendeten englischen Begriffe auf Deutsch übersetzt wurden und es dabei nicht immer ganz eindeutig war, wie diese Begriffe der in diesem Bericht verwendeten deutschen Terminologie zuzuordnen sind.

Insgesamt analysieren wir 28 Untersuchungseinheiten, wobei Belgien in zwei Regionen aufgeteilt ist.<sup>12</sup> **Spalte eins** zeigt die **Relevanz der beruflichen Grundbildung** anhand von **Abschlusszahlen des Jahres 2020** und veranschaulicht damit die Verbreitung der beruflichen Grundbildung in den EU-Staaten und in der Schweiz.<sup>13</sup> Dabei ist zu sehen, dass im Durchschnitt über alle EU-Staaten der Anteil der beruflichen Grundbildung an allen Abschlüssen der Sekundarstufe II bei 49% lag und damit die Allgemeinbildung und berufliche Grundbildung im Durchschnitt eine ähnlich hohe Relevanz haben. Dabei lag der Anteil beruflicher Grundbildung bei 12 EU-Staaten über 50% und bei 15 EU-Staaten unter 50%. In der Schweiz lag dieser Anteil mit 62% über dem Durchschnitt der 27 EU-Staaten.

Die **Spalten zwei bis vier** zeigen einen positiven Trend für die **Entwicklung der Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen»** zwischen 2010 und 2018. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass die Angaben in den Spalten zwei und drei generell für die Bildung und Berufsbildung gelten und nicht spezifisch für die berufliche Grundbildung verfügbar sind. Im **Jahr 2010** hatten nur 13 EU-Staaten entweder a) eine umfassende nationale (oder regionale) **Strategie (Spalte 2)** für Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen», b) eine Strategie, bei welcher noch einige Elemente fehlten, oder c) eine Strategie in Entwicklung.<sup>14</sup> Für die Schweiz gibt es bei Cedefop diesbezüglich keine Angaben. Im Vergleich dazu waren im **Jahr 2018** bereits bei 26 EU-Staaten wie auch in der Schweiz solche **Verfahren vorhanden (Spalte 3)** (Cedefop, European Commission, ICF, 2019).<sup>15</sup> Diese müssen allerdings nicht zwingend an formale Abschlüsse gekoppelt sein und die berufliche Grundbildung miteinbeziehen.

<sup>12</sup> Analog zu Cedefop unterscheiden wir zwischen Belgien Flanders (Belgien FL) und Belgien Wallonia (Belgien FR).

<sup>13</sup> Die Zahlen in der Tabelle stammen von Eurostat, welche die ISCED-Klassifikation verwenden. Bei den Abschlüssen in der beruflichen Grundbildung wird dabei nicht zwischen schulbasierter und dualer beruflicher Grundbildung unterschieden. Eurostat definiert berufliche Grundbildung als all jene Ausbildungen, welche das Ziel haben, dass die Lernenden Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen erwerben, die zur Ausübung eines bestimmten Berufs oder einer Gruppe von Berufen notwendig sind (UNESCO-UIS, OECD, Eurostat, 2022).

<sup>14</sup> [European database on validation of non-formal and informal learning | CEDEFOP \(europa.eu\)](#)

<sup>15</sup> Die einzige Ausnahme ist Kroatien. Diese Frage wurde erstmals 2016 gestellt, weshalb ein direkter Vergleich zu 2010 nicht möglich ist.



**Tabelle 1:** Beschreibung und Typologisierung von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» in Europa

	Relevanz berufliche Grundbildung	Entwicklung von Verfahren zur «Anerkennung»			Typologisierung von Verfahren zur «Anerkennung»			Einschätzung Relevanz «Anerkennung»	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	
EU-Staaten	Abschlüsse berufliche Grundbildung 2020	Strategie vorhanden 2010	Verfahren vorhanden 2018	Trend 2016-2018	Primäres Ziel	Primäre Evaluationsmethode	Typ	Verbreitung «Anerkennung» in beruflicher Grundbildung	Quelle und Seitenzahlen Spalten 5-8
EU 27	49%								
Belgien FL	58%		X		«Teil-/Voll-zertifizierung»	Kompetenzprüfung mit Examen	«Examensbasierte Teil-/Vollzertifizierung»	Tief	De Rick (2019): S. 3, 16,18, 19
Belgien FR	58%		X		Keines	Keines	Keines	Keines	Popovic (2019): S. 2; Cedefop, European Commission, ICF (2019): S. 53
Bulgarien	41%		X		«Teil-/Voll-zertifizierung»	Kompetenzprüfung mit Examen	«Examensbasierte Teil-/Vollzertifizierung»	Tief	Dzhengozova (2019): S. 2, 5, 7, 11, 12, 13
Dänemark	34%	X	X		«Dispensation»	Gleichwertigkeitsprüfung ohne Examen	«Gleichwertigkeitsprüfungs-basierte Dispensation»	Mittel-hoch	Aagaard (2017): S. 15, 16; Husted (2019): S. 2, 8,18, 19
Deutschland	47%		X		«Dispensation»	Gleichwertigkeitsprüfung ohne Examen	«Gleichwertigkeitsprüfungs-basierte Dispensation»	Mittel	Ball (2019), S. 6, 20, 21, 22
Estland	21%	X	X	K.A.	«Dispensation»	Kompetenzprüfung mit Examen	«Examensbasierte Dispensation»	Tief-mittel	Johnson (2019), S. 2, 6, 18, 19, 20
Finnland	67%	X	X		«Teil-/Voll-zertifizierung»	Kompetenzprüfung mit Examen	«Examensbasierte Teil-/Vollzertifizierung»	Mittel-hoch	Karttunen (2019), S. 4, 16, 13, 22, 24
Frankreich	53%	X	X		«Teil-/Voll-zertifizierung»	Gleichwertigkeitsprüfung ohne Examen	«Gleichwertigkeitsprüfungs-basierte Teil-/Vollzertifizierung»	Tief-mittel	Mathou (2019) : S. 11, 37-40, 42-44 ; Centre de la DEPP (2021)
Griechenland	27%		X		Keines	Keines	Keines	Keines	Manoudi (2019b): S. 4; Cedefop, European Commission, ICF (2019):S.16/17
Irland	23%		X	K.A.	«Dispensation»	Kompetenzprüfung mit Examen	«Examensbasierte Dispensation»	Vorhanden	Murphy (2019): S. 2, 3 12, 24, 32, 35, 36
Italien	56%		X		«Teil-/Voll-zertifizierung»	Kompetenzprüfung mit Examen	«Examensbasierte Teil-/Vollzertifizierung»	Tief-mittel	Perulli (2017): S. 14, 15, 20, 21; Perulli (2019): S. 2, 7, 22, 24, 26
Kroatien	70%			K.A.	Keines	Keines	Keines	Keines	Cedefop, European Commission, ICF (2019), S. 6, 17, 53
Lettland	26%		X		«Teil-/Voll-zertifizierung»	Kompetenzprüfung mit Examen	«Examensbasierte Teil-/Vollzertifizierung»	Tief-mittel	Rusakova (2017): S. 10, 17, 18; Ieleja (2019): S. 3, 11, 16-18
Litauen	16%		X	K.A.	«Teil-/Voll-zertifizierung»	Kompetenzprüfung mit Examen	«Examensbasierte Teil-/Vollzertifizierung»	Tief	Beleckiene (2019): S. 6, 14-16; <a href="#">Kontaktai -Pasitelktu-tei-keju1.pdf (kpmpc.lt)</a>
Luxemburg	60%	X	X		«Teil-/Voll-zertifizierung»	Gleichwertigkeitsprüfung ohne Examen	«Gleichwertigkeitsprüfungs-basierte Teil-/Vollzertifizierung»	Tief	Duchemin (2019): S. 3, 20-23
Malta	25%	X	X		«Teil-/Voll-zertifizierung»	Kompetenzprüfung mit Examen	«Examensbasierte Teil-/Vollzertifizierung»	Tief	Gatt (2019): S. 2, 16, 26, 27, 29
Niederlande	59%	X	X		Heterogen	Kompetenzprüfung mit Examen	Heterogen	Tief-mittel	Duvekot (2017): S. 26; Duvekot (2019): S.2, 8, 9, 27, 29, 32
Österreich	77%		X		«Dispensation»	Gleichwertigkeitsprüfung ohne Examen	«Gleichwertigkeitsprüfungs-basierte Dispensation»	Hoch	Luomi-Messerer (2019b): S. 9, 40, 43, 45; Eichbauer (2017); Dornmayr & Nowak (2021)
Polen	46%	X	X		«Teil-/Voll-zertifizierung»	Kompetenzprüfung mit Examen	«Examensbasierte Teil-/Vollzertifizierung»	Tief	Duda (2019): S. 5, 30- 36
Portugal	34%	X	X		«Teil-/Voll-zertifizierung»	Kompetenzprüfung mit Examen	«Examensbasierte Teil-/Vollzertifizierung»	Tief-mittel	Guimarães (2017): S. 16; Guimarães (2019) : S. 2, 6, 19-21; <a href="#">Portugal (europa.eu)</a>

	Relevanz berufliche Grundbildung	Entwicklung von Verfahren zur «Anerkennung»			Typologisierung von Verfahren zur «Anerkennung»			Einschätzung Relevanz «Anerkennung»	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	
Rumänien	56%	X	X		Keines	Keines	Keines	Keines	Balica (2019): S. 6; Cedefop, European Commission, ICF (2019): S. 54
Schweden	33%		X		Heterogen	Kompetenzprüfung mit Examen	Heterogen	Keines-tief	Kristensen (2019), S. 2-4, 12-14
Slowakei	68%	X	X		Keines	Keines	Keines	Keines	Vantuch (2019): S. 2; Cedefop, European Commission, ICF (2019): S. 54
Slowenien	69%		X	K.A.	«Teil-/Voll-zertifizierung»	Kompetenzprüfung mit Examen	«Examensbasierte Teil-/Vollzertifizierung»	Vorhanden	Pavkov (2019): S. 2, 3, 6, 23, 24, 26
Spanien	41%	X	X		Heterogen	Kompetenzprüfung mit Examen	Heterogen	Vorhanden	Carro (2017): S. 21; Vale (2019): S. 2, 8, 27, 30, 32, 34
Tschechien	71%	X	X		Keines	Keines	Keines	Keines	Stalker (2019): S. 17; Cedefop, European Commission, ICF (2019): S. 53
Ungarn	23%		X	K.A.	Keines	Keines	Keines	Keines	Tót (2019): S. 2, 4; Cedefop, European Commission, ICF (2019), S. 53
Zypern	15%		X		Keines	Keines	Keines	Keines	Manoudi (2019a): S.8 ; Cedefop, European Commission (2019): S. 16, 17
Schweiz	62%	K.A.	X		«Dispensation»	Gleichwertigkeitsprüfung ohne Examen	«Gleichwertigkeitsprüfungs-basierte Dispensation»	Mittel	Salini et al. (2019), S. 2, 9, 10, 37, 38, 43 ; Rohdaten BFS (2022) ; BFS (2022f)

**Bemerkungen:** Die Tabelle bietet eine Übersicht zu den Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» in den verschiedenen Ländern. Spalte 1 zeigt den Anteil der Abschlüsse der beruflichen Grundbildung an allen Abschlüssen auf Sekundarstufe II im Jahr 2020. Spalte 2 zeigt, ob im Jahr 2010 eine nationale Strategie bezüglich Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» vorhanden war (umfassend, es fehlen Elemente, in Entwicklung; 2: «Number of countries with validation arrangements in place»). Spalte 3 zeigt, ob im Jahr 2018 Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» vorhanden waren (3: «Validation arrangements are embedded into a strategy, in place or being developed»). Die Angaben in Spalten 2 und 3 gelten generell für die Bildung und Berufsbildung und nicht spezifisch für die berufliche Grundbildung. Spalte 4 zeigt, wie der Trend zwischen 2016 und 2018 bezüglich Nutzung von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» durch die Zielgruppe aussah (4: «Take up of validation as reported by experts; trend in the number of users of validation observed between 2016 and 2018»). Grün = Aufwärtstrend; gelb = unverändert; rot = Abwärtstrend. K.A. = Keine Angabe. Spalte 5 zeigt die Schätzung des primären Ziels der Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen», welches die Kategorien «Dispensation» (dunkelgrün) und «Teil-/Vollzertifizierung» (hellgrün) beinhaltet. Spalte 6 zeigt die Schätzung der primären Evaluationsmethode der Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen», welches die Kategorien Kompetenzprüfung mit Examen (dunkelblau) und Gleichwertigkeitsprüfung ohne Examen (hellblau) beinhaltet. Spalte 7 zeigt die aus den Spalten 5 und 6 resultierenden vier Typen von Verfahren: die «examensbasierte Dispensation», die «examensbasierte Teil-/Vollzertifizierung», die «gleichwertigkeitsprüfungs-basierte Dispensation» und die «gleichwertigkeitsprüfungs-basierte Teil-/Vollzertifizierung». Unsicherheit bezüglich dominierendes Ziel respektive Evaluationsmethode ist mit «heterogen» gekennzeichnet. Spalte 8 zeigt die Einschätzung der Relevanz der «Anerkennung von Bildungsleistungen» in der beruflichen Grundbildung basierend auf dem geschätzten jährlichen Anteil Abschlüsse, welche durch die «Anerkennung von Bildungsleistungen» in der beruflichen Grundbildung erworben werden an allen Abschlüssen der beruflichen Grundbildung. Die Einteilung erfolgt in den drei Kategorien «tief», «mittel» und «hoch» (pinkfarbene Abstufungen), wobei grössere Spektren höhere Unsicherheit bei der Schätzung signalisieren (z.B. «mittel-hoch»). Maximale Unsicherheit ist mit dem Begriff «vorhanden» gekennzeichnet. «Keines» bezeichnet, dass kein Verfahren existiert, welches zu einem formalen Abschluss in der beruflichen Grundbildung führen kann. Spalte 9 zeigt die Hauptquellen und Seitenzahlen der Referenzen.

**Quellen:** Spalte 1: Eurostat: [Statistics | Eurostat \(europa.eu\)](https://ec.europa.eu/eurostat); Spalte 2: [European database on validation of non-formal and informal learning | CEDEFOP \(europa.eu\)](https://ec.europa.eu/education/european-database-validation-non-formal-informal-learning); Spalten 3-4: Cedefop, European Commission, ICF (2019); Spalten 5-7: EU-Staaten-Berichte von Cedefop und ausgewählte Quellen (siehe Spalte 9); Spalte 8: EU-Staaten-Berichte von Cedefop, ausgewählte Quellen (siehe Spalte 9) und Eurostat als zusätzliche Informationsquelle zur Überprüfung (Anteil Abschlüsse in der beruflichen Grundbildung auf Sekundarstufe II im Jahr 2020 von Personen, welche 25 Jahre und älter sind relativ zu allen Abschlüssen der beruflichen Grundbildung): [Statistics | Eurostat \(europa.eu\)](https://ec.europa.eu/eurostat)

Die Entwicklung zu einer stärkeren Verbreitung von nationalen Strategien und einem breiteren Angebot von Verfahren widerspiegelt sich auch im **Trend (Spalte 4)**, dass zunehmend mehr Zielpersonen solche Verfahren durchlaufen. Cedefop hat basierend auf den Einschätzungen von Expert:innen diesbezüglich eine Trendeinschätzung erstellt (Cedefop, European Commission, ICF, 2019). Dabei stellen die Expert:innen **zwischen 2016 und 2018** bei mehr als der Hälfte der EU-Staaten einen positiven Trend (15 EU-Staaten) fest, was die Teilnahme von Personen an Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» betrifft. Bei drei Staaten war der Trend negativ und bei vier Staaten unverändert. Zudem gab es für sechs EU-Staaten keine Einschätzung. Für die Schweiz wurde ebenfalls ein Negativtrend festgestellt.

Die **Spalten fünf bis acht** zeigen, dass in Europa bezüglich Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» sowohl beim Ziel und der Evaluationsmethode als auch bei der allgemeinen Relevanz Variation besteht. Bei insgesamt acht EU-Staaten sind keine Verfahren vorhanden, welche zu formalen Abschlüssen in der beruflichen Grundbildung führen können («Keines»), weshalb diese Spalten für die EU-Staaten keine Informationen enthalten.

Die Bestimmung **des primären Ziels (Spalte 5)** der Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» zeigt, dass die «Teil-/Vollzertifizierung» in Europa dominiert. Bei zwölf EU-Staaten (43%<sup>16</sup>) haben die Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» primär die «Teil-/Vollzertifizierung» zum Ziel. In fünf Staaten (18%) ist die «Dispensation» das primäre Ziel der Verfahren. In drei EU-Staaten ist das primäre Ziel nicht eindeutig («heterogen»). Dies bedeutet, dass sowohl Verfahren zur «Dispensation» als auch Verfahren zur «Teil-/Vollzertifizierung» existieren, die Informationen allerdings keine Schätzung dazu erlauben, welches Ziel dominiert. In der Schweiz sind Verfahren mit dem Ziel der «Dispensation» stärker verbreitet als solche mit dem Ziel der «Teil-/Vollzertifizierung», womit sie damit nicht der Mehrheit der EU-Staaten entspricht. Dabei lag in der Schweiz im Jahr 2020 der Anteil Abschlüsse in der beruflichen Grundbildung, welche durch eine «Dispensation» erlangt wurden, relativ zu allen Abschlüssen, welche durch die «Anerkennung von Bildungsleistungen» («Dispensation» und «Teil-/Vollzertifizierung») erworben wurden, bei 87% (Rohdaten BFS, 2022).

Bei der Festlegung **der primären Evaluationsmethode (Spalte 6)** überwiegen die Verfahren basierend auf der Kompetenzprüfung mit Examen, während die Gleichwertigkeitsprüfung ohne Examen nur in wenigen EU-Staaten dominiert. So ist die primäre Evaluationsmethode bei 15 EU-Staaten (54%) examensbasiert, während bei fünf Staaten (18%) die gleichwertigkeitsprüfungsbasierte Evaluationsmethode dominiert. Auch hier gehört die Schweiz nicht zur Mehrheit der EU-Staaten, weil dort die Gleichwertigkeitsprüfung ohne Examen die primäre Evaluationsmethode ist.

Die **Typologisierung (Spalte 7)** erfolgt basierend auf dem primären Ziel und der primären Evaluationsmethode, wie in Abbildung 7 im vorangehenden Kapitel dargelegt. Abbildung 8 zeigt die Verteilung der analysierten Staaten auf die verschiedenen Typen. Somit ist die Kombination aus dem primären Ziel der «Teil-/Vollzertifizierung» und der primären Evaluationsmethode durch eine Kompetenzprüfung mit Examen am meisten verbreitet in den EU-Staaten. Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» in der Schweiz werden dabei entgegen der Mehrheit in der EU dem Typ «gleichwertigkeitsprüfungsbasierte Dispensation» zugeordnet, zusammen mit den EU-Staaten Dänemark, Deutschland und Österreich.

<sup>16</sup> Die Anteile ergeben sich jeweils durch die 28 Untersuchungseinheiten der 27 EU-Staaten.

**Abbildung 8:** Anzahl EU-Staaten pro Typ von Verfahren

		PRIMÄRE EVALUATIONSMETHODE	
		Kompetenzprüfung mit Examen	Gleichwertigkeitsprüfung ohne Examen (z.B. Portfolio)
PRIMÄRES ZIEL DER VERFAHREN	«Dispensation»	«Examensbasierte Dispensation» ▶ 2 EU-Staaten (7%)	«Gleichwertigkeitsprüfungs-basierte Dispensation» ▶ 3 EU-Staaten (11%)
	«Teil-/Vollzertifizierung»	«Examensbasierte Teil-/Vollzertifizierung» ▶ 10 EU-Staaten (36%)	«Gleichwertigkeitsprüfungs-basierte Teil-/Vollzertifizierung» ▶ 2 EU-Staaten (7%)

**Bemerkungen:** Die Abbildung zeigt, wie die Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» typologisiert werden. Dabei werden Verfahren zum einen anhand ihres primären Ziels in entweder «Dispensation» (dunkelgrün) oder «Teil-/Vollzertifizierung» (hellgrün) unterschieden. Zum anderen werden die Verfahren anhand ihrer primären Evaluationsmethode entweder als Kompetenzprüfung mit Examen (dunkelblau) oder als Gleichwertigkeitsprüfung ohne Examen (hellblau) eingeteilt. Daraus resultieren vier Typen von Verfahren. Die Prozentwerte ergeben sich jeweils durch die 28 Untersuchungseinheiten der 27 EU-Staaten.

Die **Einschätzung der Relevanz (Spalte 8)** von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» in der beruflichen Grundbildung verdeutlicht, dass solche Verfahren in der EU eher wenig verbreitet sind. In 13 Staaten ist die Verbreitung der «Anerkennung von Bildungsleistungen» bei Abschlüssen der beruflichen Grundbildung eher «tief» oder «tief-mittel». Nur in vier EU-Staaten ist die Einstufung der Relevanz der Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» in der beruflichen Grundbildung «mittel», «mittel-hoch» oder «hoch». In drei EU-Staaten sind zwar Verfahren vorhanden, jedoch erlauben die Informationen keine Einschätzung der Relevanz. In der Schweiz lag im Jahr 2020 der Anteil Abschlüsse in der beruflichen Grundbildung, welche durch die «Anerkennung von Bildungsleistungen» («Dispensation» und «Teil-/Vollzertifizierung») erlangt wurden, an allen Abschlüssen in der beruflichen Grundbildung bei 8% (Zähler: Rohdaten BFS, 2022; Nenner = 70'194: BFS, 2022f), weshalb die Relevanz als «mittel» eingestuft wurde. Dabei werden Verfahren zur «Dispensation» nur berücksichtigt, falls sie zu einer verkürzten beruflichen Grundbildung führen.

Für die folgende vertiefte Beschreibung von ausgewählten EU-Staaten werden basierend auf der Typologisierung und der Relevanz der Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» zwei EU-Staaten als Anschauungsbeispiele ausgewählt. Der erste EU-Staat ist vom gleichen Typ wie die Schweiz, wobei ebenfalls die «gleichwertigkeitsprüfungs-basierte Dispensation» dominiert. Die Wahl fällt dabei auf Österreich, da in diesem EU-Staat gleichzeitig die Relevanz der «Anerkennung von Bildungsleistungen» als «hoch» eingestuft wird (siehe Tabelle 1). Der zweite EU-Staat soll sich im Typ von Verfahren von der Schweiz unterscheiden, weshalb die Wahl auf Frankreich fällt. In Frankreich dominiert im Gegensatz zur Schweiz die «Teil-/Vollzertifizierung» als Ziel, sie teilt aber mit der Schweiz die primäre Evaluationsmethode der Gleichwertigkeitsprüfung ohne Examen. Auch wenn die Verbreitung von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» in Frankreich «tief-mittel» ist, so hat das Land dennoch eine lange Tradition mit solchen Verfahren und für formale Abschlüsse existieren Verfahren für sämtliche Bildungsstufen (Mathou, 2019).

## 3.2 Die Situation in ausgewählten Fallbeispielen

Dieses Kapitel beschreibt und analysiert den Stand der Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» in Europa anhand der beiden Anschauungsbeispiele **Österreich und Frankreich**. Diese vertiefte Analyse erlaubt es, verschiedene in anderen EU-Staaten existierende **Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen»** genauer zu untersuchen. Die beschriebenen Unterkapitel sind an Tabelle 1 angelehnt. Zuerst werden die Bildungssysteme der Länder auf Sekundarstufe II – und insbesondere die berufliche Grundbildung – beschrieben. Danach werden die wichtigsten Verfahren anhand des primären Ziels und der Evaluationsmethode im Detail erläutert. Zum Schluss wird die Entwicklung und Förderung der Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» in der beruflichen Grundbildung aufgezeigt sowie deren Relevanz anhand verschiedener Quellen dargelegt. Ziel dabei ist es, **Eigenschaften und Besonderheiten** der ganzen Systeme wie auch von einzelnen Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» in Österreich und Frankreich herauszuarbeiten.

### 3.2.1 Österreich

In Österreich dominiert bei den Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» die «**gleichwertigkeitsprüfungs-basierte Dispensation**», wobei Österreich somit dem **gleichen Typ** zugeordnet wird wie die Schweiz. Das bedeutet, dass bei den existierenden Verfahren in den beiden Ländern das gleiche Ziel und die gleiche Evaluationsmethode dominieren. Zudem ist in Österreich die Relevanz der «Anerkennung von Bildungsleistungen» in der beruflichen Grundbildung relativ hoch. Im Folgenden beschreiben wir zuerst die Relevanz der beruflichen Grundbildung in Österreich, gehen dann im Detail auf die Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» ein und zeigen zuletzt deren Entwicklung und Relevanz auf.

#### Relevanz der beruflichen Grundbildung

Auf der Sekundarstufe II existieren in Österreich neben der allgemeinbildenden höheren Schule, welche zur Matura führt, verschiedene Möglichkeiten der Berufsbildung mit unterschiedlicher Länge (siehe Tabelle 2).

Zum einen existiert die **duale Berufsschule und Lehre**, welche mit oder ohne Lehrabschlussprüfung (LAP) endet. Die LAP ist in Österreich freiwillig und es muss ein Antrag dafür eingereicht werden, damit die Prüfung frühestens zehn Wochen vor Abschluss der Lehrzeit abgelegt werden kann (KOF Swiss Economic Institute, 2017).<sup>17,18</sup> Zum anderen gibt es die **berufsbildende mittlere Schule**, die **berufsbildende höhere Schule**, die **Ausbildungen für Gesundheitsberufe** und die **Gesundheits- und Krankenpflegeschule**. Im Anschluss an die duale Berufsschule und Lehre, die berufsbildende mittlere Schule oder die Ausbildungen für Gesundheitsberufe können die Absolvent:innen eine Berufsreifeprüfung absolvieren, welche den Zugang zu Hochschulen ermöglicht. Diese ist äquivalent zur Reifeprüfung, also zur Matura, wobei ein gleichwertiges Diplom auch bei Abschluss der berufsbildenden höheren Schule erworben wird. Mit erfolgreichem Abschluss einer berufsbildenden mittleren oder höheren Schule besteht für die Absolvent:innen ebenfalls die Möglichkeit, die duale Berufsschule und Lehre verkürzt durchzuführen.

<sup>17</sup> [www.bildungssystem.at](http://www.bildungssystem.at) - Das österreichische Bildungssystem

<sup>18</sup> [Lehrabschlussprüfung: Detailinfos - WKO.at](http://www.wko.at)

Die Verbreitung der beruflichen Grundbildung ist in Österreich relativ hoch, wobei im Jahr 2020 77% (62% in der Schweiz) aller Abschlüsse auf Sekundarstufe II in der beruflichen Grundbildung erlangt wurden (siehe Tabelle 1). Im Jahr 2020 erfolgten 50% aller Einschreibungen in der beruflichen Grundbildung in einer dualen Berufsschule und Lehre.<sup>19</sup> Dabei verbringen die Lernenden etwa 80% ihrer Ausbildungszeit am Arbeitsplatz, während dieser Anteil in der schulbasierten beruflichen Grundbildung bei etwa 30-40% liegt.<sup>20</sup>

**Tabelle 2:** Abschlüsse der beruflichen Grundbildung in Österreich

Schultyp	EQR-Niveau	ISCED-Level	Dauer
Berufsschule und Lehre mit oder ohne Lehrabschlussprüfung (LAP)	4	3	1-4 Jahre
Berufsbildende mittlere Schule	4	3	1-4 Jahre*
Berufsbildende höhere Schule <sup>21</sup>	5	5	5 Jahre
Ausbildungen für Gesundheitsberufe	-	3/4	1-4 Jahre
Gesundheits- und Krankenpflegeschule <sup>22</sup>	-	4	3 Jahre

**Bemerkungen:** Tabelle basierend auf [www.bildungssystem.at](http://www.bildungssystem.at) – [Das österreichische Bildungssystem](http://www.bildungssystem.at), KOF Swiss Economic Institute (2017). Die Tabelle zeigt die verschiedenen Abschlüsse der beruflichen Grundbildung in Österreich. Für jeden Schultyp zeigen die Spalten das EQR-Niveau, das ISCED-Level und die Dauer der Ausbildung. \*Bei der berufsbildenden mittleren Schule kann die Abschlussprüfung erst nach drei Jahren gemacht werden.

### Primäres Ziel der Verfahren

In Österreich findet bei den Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» vor allem das primäre **Ziel der «Dispensation»** in der beruflichen Grundbildung durch die **ausnahmsweise Zulassung zur Lehrabschlussprüfung (LAP)** Anwendung. Seit kürzerer Zeit existieren allerdings neben Verfahren mit dem Ziel zur «Dispensation» auch solche mit dem **Ziel der «Teil-/Vollzertifizierung»** – wie das Verfahren **«Du kannst was»** – welche bisher allerdings wenig verbreitet sind. Im Folgenden werden beide Verfahren und ihre Ziele im Detail erläutert.

Die **ausnahmsweise Zulassung zur LAP** ist stark an das formale Bildungssystem gebunden. Das Berufsausbildungsgesetz (BAG) regelt die Zulassungsbedingungen dieses Verfahrens. Das Ziel dabei ist es, dass Personen, welche einen Lehrabschluss möchten, diesen auf verschiedenen Wegen einer «Dispensation» erlangen können. Unter der Bedingung, dass die Kandidat:innen über 18 Jahre alt sind (§ 23 Abs. 5 lit. A und b BAG), gibt es zwei grundlegende Möglichkeiten, um einen Antrag auf eine Zulassung zu stellen:

- 1) Gemäss BAG (§ 23 Abs. 5 lit. A) kann die «Dispensation» einerseits durch einen direkten Zugang zur LAP erfolgen, wenn die Kandidat:innen über die erforderlichen Kompetenzen verfügen, welche sie durch Berufserfahrung oder sonstige Kurse und Ausbildungen erworben haben.

<sup>19</sup> [Statistics | Eurostat \(europa.eu\)](http://statistics.eurostat.europa.eu)

<sup>20</sup> [Austria \(europa.eu\)](http://austria.europa.eu)

<sup>21</sup> Da die Berufsbildenden höheren Schule EQR-Niveau ISCED Level fünf hat, ist diese Ausbildung nur teilweise vergleichbar mit der beruflichen Grundbildung, wie sie in der Schweiz zu finden ist, da ISCED fünf normalerweise auf Tertiärstufe hindeutet (UNESCO, 2012) sowie das EQR-Niveau fünf. Ebenfalls muss im Vorfeld die polytechnische Schule absolviert werden. Die polytechnische Schule alleine ermöglicht allerdings keinen Berufseinstieg.

<sup>22</sup> Da die Gesundheits- und Krankenpflegeschule ISCED Level vier hat, ist diese Ausbildung nur teilweise vergleichbar mit der beruflichen Grundbildung, wie sie in der Schweiz zu finden ist, da ISCED vier normalerweise auf eine postsekundäre Ausbildung hindeutet (UNESCO, 2012). In diesem Fall muss im Vorfeld die polytechnische Schule absolviert werden. Die polytechnische Schule alleine ermöglicht allerdings keinen Berufseinstieg.

Dabei ist die erforderliche Anzahl Jahre Erfahrung im Gesetz nicht spezifisch festgelegt. Diese Möglichkeit der Zulassung nennen wir im Folgenden **Zulassung durch Berufserfahrung**. In der Schweiz entspricht dies am ehesten der **direkten Zulassung zur Abschlussprüfung** bei der Anrechnung von Bildungsleistungen.

- 2) Die «Dispensation» kann andererseits dadurch erfolgen, dass die Hälfte der Lehrzeit bereits abgeschlossen wurde und keine Möglichkeit zum Abschluss eines neuen Lehrvertrags besteht (§ 23 Abs. 5 lit. B BAG). Diese Möglichkeit der Zulassung nennen wir im Folgenden **Zulassung durch vorgängige Lehrzeit** und entspricht in der Schweiz am ehesten der **Anrechnung an eine Bildung** bei der Anrechnung von Bildungsleistungen.

Bei einschlägiger beruflicher Vorbildung kann gleichzeitig auch ein Antrag für die «Dispensation» an die LAP gestellt werden, wobei Teile der LAP erlassen werden können (§ 23 Abs. 10 BAG), welche den theoretischen Teil der LAP betreffen.<sup>23</sup> In der Schweiz ist dies am ehesten mit der **Anrechnung an ein QV mit Abschlussprüfung** zu vergleichen. Somit bestehen in Österreich also sämtliche Wege der «Dispensation», welche es auch in der Schweiz gibt. Theoretisch ist es seit 2006 sogar möglich, gänzlich von der Prüfung dispensiert zu werden (§ 23 Abs.10 BAG) – was einer «Vollzertifizierung» entsprechen würde – allerdings finden wir keine Hinweise für eine Anwendung.

Im Gegensatz dazu sind Verfahren mit dem **Ziel der «Teil-/Vollzertifizierung»** in Österreich noch wenig verbreitet und die gesetzliche Grundlage dafür wurde erst 2012 geschaffen (§ 23 Abs.11 BAG). Dabei wurde festgelegt, dass eine LAP auch in zwei Teilen abgelegt werden kann: einer Feststellung erworbener Qualifikationen gefolgt von einem Nachweis fehlender Qualifikationen durch die Kandidat:innen. Somit wurde also eine Grundlage dafür geschaffen, dass ein Lehrabschluss auch in anderer Form als mit Bestehen der herkömmlichen LAP erworben werden kann.

Relevant für die berufliche Grundbildung ist dabei das Projekt **«Du kannst was»** mit dem Ziel zur «Teil-/Vollzertifizierung», welches 2008 in Oberösterreich von der Wirtschafts- und Arbeiterkammer<sup>24</sup> als Pilotprojekt aufgebaut wurde (Eichbauer, 2016). Es bietet eine Alternative zur ausnahmsweisen Zulassung zur LAP und orientiert sich im Gegensatz dazu nicht an bestehenden Prüfungsverfahren (Eichbauer, 2017). Das Verfahren existiert nur für die duale berufliche Grundbildung, also für einen Abschluss der dualen Berufsschule und Lehre (Luomi-Messerer, 2019a). Bewerben können sich dabei Personen, welche mindestens 22 Jahre alt sind und über drei Jahre Berufserfahrung im angestrebten Beruf verfügen. Das Projekt «Du kannst was» gab es 2016 in Oberösterreich und drei weiteren Bundesländern und wird in Oberösterreich für 24 Berufe angeboten (Eichbauer, 2016).<sup>25</sup>

In Österreich existieren noch weitere Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» in der beruflichen Grundbildung. Allerdings liegen zu diesen Verfahren wenig Informationen vor. Beispielsweise gibt es für einen Abschluss der schulbasierten beruflichen Grundbildung die Möglichkeit, eine Externistenprüfung abzulegen (Luomi-Messerer, 2019b). Diese Prüfungen können ohne Durchlaufen der formalen Ausbildung abgelegt werden. So können einzelne Unterrichtsgegenstände, Schulstufen oder Schularten unter bestimmten Voraussetzungen in Form von Externistenprüfungen abgelegt werden. Diese

<sup>23</sup> [Ausnahmsweise Zulassung zur LAP | Arbeiterkammer Oberösterreich](#)

<sup>24</sup> <https://www.favoee.at/initiativen/du-kannst-was/>

<sup>25</sup> <https://www.favoee.at/initiativen/du-kannst-was/>

existieren auch für allgemeinbildende Schulen sowie für Reifeprüfungen und weitere Abschlussprüfungen.<sup>26</sup> Die Anzahl der Kandidat:innen an diesen Prüfungen für die schulbasierte berufliche Grundbildung schätzen wir allerdings als gering ein. Zudem existiert in Wien das Verfahren «Wiener Anerkennungssystem Meine Chance – Ich kann das», welches Kandidat:innen eine verkürzte Lehre ermöglichen soll (Luomi-Messerer, 2019b). Allerdings gehen wir auf diese Verfahren im Folgenden nicht weiter ein, da diese nicht stark verbreitet sind oder nicht zu einem Abschluss der beruflichen Grundbildung führen.

### Primäre Evaluationsmethode der Verfahren

Sowohl für die **ausnahmsweise Zulassung zur LAP** als auch für «**Du kannst was**» ist die **primäre Evaluationsmethode** die **Gleichwertigkeitsprüfung ohne Examen**. Das bedeutet, dass die Kompetenzen beispielsweise anhand von Dokumentationen, Arbeitsnachweisen oder CVs beurteilt werden. Im Folgenden wird die Evaluationsmethode beider Verfahren genauer erläutert.

Bei der **Evaluationsmethode** der **ausnahmsweisen Zulassung zur LAP** ist das Prozedere relativ geradlinig: Die Kandidat:innen müssen ein entsprechendes Antragsformular für die Zulassung durch Berufserfahrung oder durch vorgängige Lehrzeit bei der zuständigen Lehrlingsstelle der Wirtschaftskammer (WKO) einreichen, wobei diese über die Zulassung entscheidet.<sup>27</sup> Dabei gibt es für die verschiedenen Bundesländer unterschiedliche Antragformulare deren Inhalt allerdings fast äquivalent ist.<sup>28,29</sup> Im Formular listen die Kandidat:innen ihre schul- und kursbasierten Ausbildungen sowie ihre lehrberufseinschlägigen Praxiszeiten auf, falls sie nicht mindestens die Hälfte der Lehrzeit bereits absolviert haben. Zudem legen sie falls vorhanden ihre Arbeitszeugnisse, sonstige Bestätigungen und Zeugnis der Berufsschule bei. Zusätzlich kann ein Termin für die LAP gewünscht werden, wobei die LAP mit ausnahmsweiser Zulassung zum gleichen Zeitpunkt stattfinden wie die LAP im Anschluss an die formale Ausbildung. Ist der Antrag eingereicht, erhalten die Kandidat:innen von der zuständigen Lehrstelle der WKO den Bescheid.

Bei «**Du kannst was**» ist die Evaluationsmethode in die folgenden Teilschritte aufgeteilt:

- 1) Als erstes findet eine **verpflichtende Erstberatung** von etwa einer Stunde statt. Dort geht es um die Vorstellung des Projektablaufs, die Überprüfung der Kompetenzen anhand einer Überblicks-Checkliste sowie allenfalls um eine Empfehlung von Sprachkursen.
- 2) Dann folgt ein **begleitender Selbst-Fremdeinschätzungsprozess**. Dazu werden drei Workshops mit geschulten Trainer:innen und Berufsexpert:innen von je ca. drei Stunden durchgeführt. Dieser Prozess dient der Erhebung und Dokumentation der beruflich relevanten Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, also der Erstellung des Portfolios. Die Kandidat:innen beschreiben beispielsweise die Arbeitsfelder, in welchen sie waren und welche Tätigkeiten sie dort ausgeführt haben. Auch geht es in den Workshops darum, dass sich die Kandidat:innen selbst einschätzen.
- 3) Ist das Portfolio erstellt, kommt es zum **Quali Check I**: Dies ist eine Fremdeinschätzung durch die Lehrlingsstelle der Wirtschaftskammer. Die Wirtschaftskammer entscheidet darüber, welche Kompetenzen bereits vorhanden sind und welche noch erworben werden müssen.

<sup>26</sup> [Externistenprüfungen \(bmbwf.gv.at\)](https://www.bmbwf.gv.at)

<sup>27</sup> Siehe auch [Ausnahmsweise Zulassung zur Lehrabschlussprüfung - WKO.at](https://www.wko.at)

<sup>28</sup> [Regionalisierung \(usp.gv.at\)](https://www.usp.gv.at)

<sup>29</sup> Siehe z.B. Antragsformular für Oberösterreich [Antragsteller: \(wko.at\)](https://www.wko.at) oder Niederösterreich [2016\\_08\\_Anmeldung\\_LAP\\_2.pdf \(wko.at\)](https://www.wko.at).



- 4) Daraufhin folgt eine **individuelle Phase der Weiterbildung** zur Aneignung der vorhandenen Lücken durch Kursangebote, Selbststudium oder auch praktische Arbeit im Betrieb.
- 5) Im **Quali Check II** werden die zuvor vorhandenen Lücken anhand von praktischer und theoretischer Wissensabfragung erneut überprüft. Bei Erfolg wird das Lehrabschlusszeugnis erworben (Eichbauer, 2016).

Dieses Verfahren ist am ehesten mit dem in der Schweiz existierenden Verfahren **QV mit Validierung von Bildungsleistungen** zu vergleichen. So kann bei erfolgreichem Einreichen eines Portfolios bereits beim Quali Check I ein Abschluss durch eine **Gleichwertigkeitsprüfung ohne Examen** erworben werden, womit eine **Kompetenzprüfung mit Examen** nicht zwingend ist für einen Abschluss. Erst beim Quali Check II kann es durch die praktische oder theoretische Wissensabfragung zu einer Kompetenzprüfung mit Examen kommen.

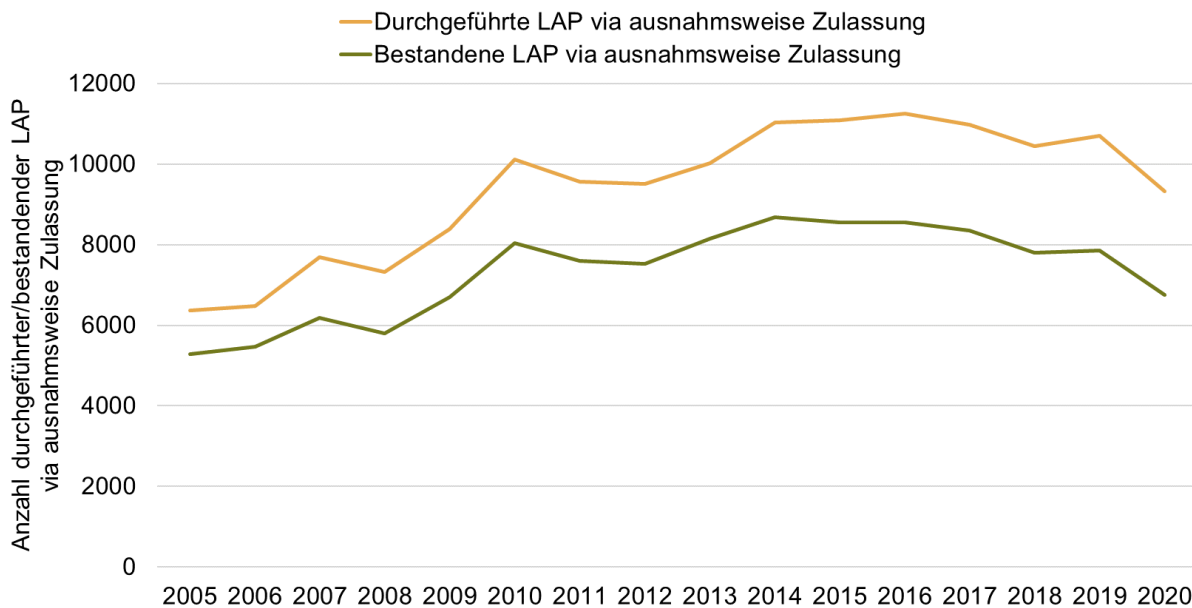
### Förderung und Entwicklung der «Anerkennung von Bildungsleistungen» in der beruflichen Grundbildung

In diesem Abschnitt wird die **Entwicklung** der Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» in Österreich anhand der zuvor beschriebenen Verfahren gezeigt. Dabei hat die ausnahmsweise Zulassung zur LAP eine lange Tradition in Österreich, während «Du kannst was» ein eher junges Verfahren ist, welches während der letzten Jahre aktiv gefördert wurde.

Die gesetzliche Grundlage für die **ausnahmsweise Zulassung zur LAP** wurde bereits im Jahr 1969 geschaffen (§ 23 Abs. 5 lit. A und b BAG, 1969).<sup>30</sup> Bei der **Entwicklung** des Verfahrens zeigt sich dabei ein anfänglich steigender Trend, gefolgt von einem leichten Abstieg (Dornmayr & Nowak, 2021). Abbildung 9 zeigt die Anzahl durchgeführter und bestandener LAP via ausnahmsweise Zulassung über die Zeit zwischen 2005 und 2020. Von 2005 bis 2014 ist generell ein steigender Trend zu beobachten, mit einem Anstieg von rund 6'000 auf 11'000 durchgeführter LAP via ausnahmsweise Zulassung. Die Anzahl bestandener LAP via ausnahmsweise Zulassung liegt leicht tiefer und diese Differenz hat sich im Beobachtungszeitraum erhöht. Nach einem eher konstanten Trend zwischen 2016 und 2018, sank die Anzahl durchgeführter und bestandener LAP via ausnahmsweise Zulassung zwischen 2018 und 2020 auf rund 9'000 durchgeführte LAP und rund 7'000 bestandene LAP. Dennoch sind die ausnahmsweisen Zulassungen zur LAP und somit Verfahren mit dem Ziel zur «Dispensation» in Österreich verhältnismässig stark verbreitet.

<sup>30</sup> [1969\\_142\\_0.pdf \(bka.gv.at\)](#)

**Abbildung 9:** Entwicklung der ausnahmsweisen Zulassungen zur LAP über die Zeit



**Bemerkungen:** Eigene Darstellung basierend auf Dornmayr & Nowak (2021); Die Abbildung zeigt die Entwicklung der Anzahl durchgeführter (gelbe Linie) und bestandener (grüne Linie) LAP via ausnahmsweise Zulassung zwischen 2005 und 2020.

**Lesehilfe:** Die Abbildung zeigt zum Beispiel, dass die Anzahl bestandener LAP via ausnahmsweise Zulassung seit 2009 stets über 6'000 lag.

Die **Entwicklung** der Verfahren mit dem **Ziel der «Teil-/Vollzertifizierung»** und damit von **«Du kannst was»** hat erst später Fahrt aufgenommen. Dabei wurde im Jahr 2013 nach der Empfehlung des Europäischen Rates begonnen, eine nationale Strategie zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» aufzubauen (Luomi-Messerer, 2019b). Diese Strategie, welche seit 2017 in Kraft ist, hat insbesondere auch das Ziel, die Implementierung von Verfahren mit dem Ziel der «Teil-/Vollzertifizierung» zu fördern (Luomi-Messerer, 2019a). Dennoch sind zur Entwicklung von «Du kannst was» nur wenige Informationen vorhanden. Allerdings wurde das Verfahren nach Stand 2016 seit der Implementierung in Oberösterreich auf drei weitere Bundesländer ausgeweitet und die Liste der Berufe, in welchen das Verfahren existiert, hat sich zwischen 2016 und 2022 von 16 auf 24 erhöht (Eichbauer, 2016).<sup>31</sup>

Dabei bestehen Unterschiede zwischen den verschiedenen Berufen und nach persönlichen Merkmalen der Kandidat:innen, was ein Vergleich der Anteil Abschlüsse seit der Implementierung bis ins Jahr 2016 von «Du kannst was» zeigt (Eichbauer, 2016). So wurden im Einzelhandel mit einem Anteil von 45% aller Abschlüsse via «Du kannst was» mit Stand 2016 verhältnismässig am meisten Zeugnisse ausgestellt. Auf Rang zwei befand sich die Metallbearbeitung (22%), gefolgt vom Koch/Köchin (7%) und von der Betriebslogistiker:in (7%). Damit machten vier Berufe 81% aller ausgestellten Lehrabschlusszeugnisse aus. 51% waren männliche Teilnehmende, womit die Verteilung der Geschlechter bisher ausgeglichen war. 48% der Absolvent:innen hatten einen Migrationshintergrund. 28% der Absolvent:innen waren zwischen 22 und 29 Jahre alt, 33% zwischen 30 und 39 Jahre alt, 28% zwischen 40 und 49 Jahre alt und 11% waren älter als 50 Jahre.

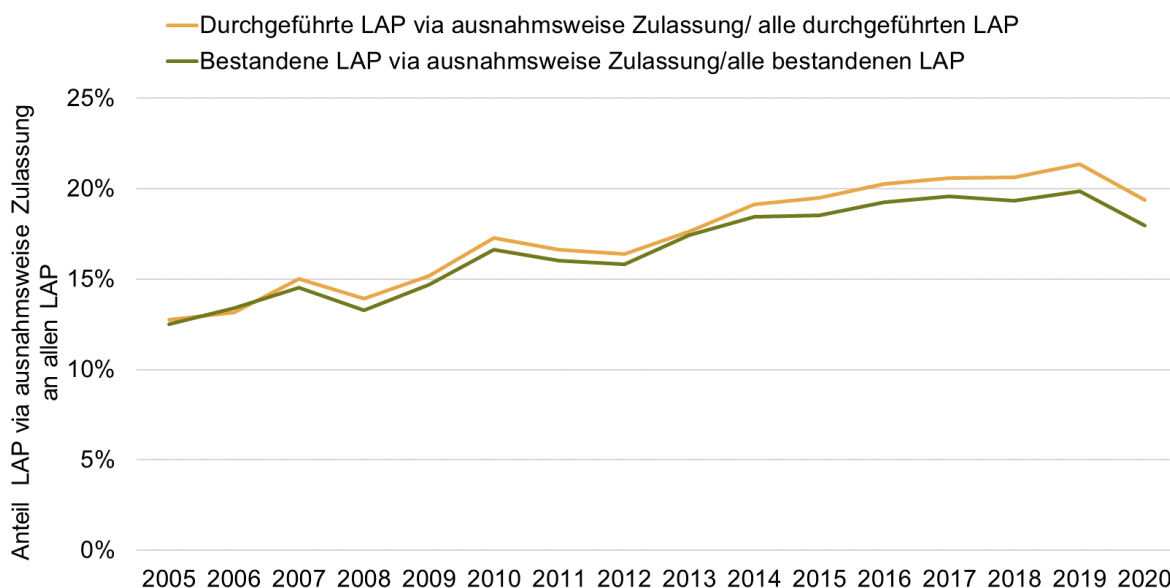
<sup>31</sup> <https://www.favooe.at/initiativen/du-kannst-was/>

## Relevanz der «Anerkennung von Bildungsleistungen» in der beruflichen Grundbildung

Dieser Abschnitt beschreibt die **Relevanz** der «Anerkennung von Bildungsleistungen» in Österreich anhand der zuvor beschriebenen Verfahren. Dabei sehen wir, dass die **Relevanz** der **ausnahmsweisen Zulassungen zur LAP** und somit der «**Dispensation**» in Österreich relativ **hoch** ist, während jene von «**Du kannst was**» und somit der «**Teil-/Vollertifizierung**» eher **tief** ist.

Abbildung 10 zeigt die **Relevanz der ausnahmsweisen Zulassung zur LAP** anhand des **Anteils durchgeführter und bestandener LAP** via ausnahmsweise Zulassung an allen LAP über die Zeit. Dabei lag der Anteil bestandener Lehrabschlussprüfungen via ausnahmsweise Zulassung im Jahr 2020 bei 18% (37'618 bestandene LAP; 6'755 bestandene LAP via ausnahmsweise Zulassung durch Berufserfahrung oder vorgängige Lehrzeit), bei den durchgeführten LAP waren es 19% (48'131 durchgeführte LAP; 9'323 durchgeführte LAP via ausnahmsweise Zulassung durch Berufserfahrung oder vorgängige Lehrzeit) (Dornmayr & Nowak, 2021). Die Anteile der durchgeführten und jene der bestandenen LAP waren somit auf einem sehr ähnlichen Niveau und ihre Anteile haben über die Zeit zugenommen, bis auf einen leichten Rückgang zwischen 2019 und 2020. So lag der Anteil bestandener LAP via ausnahmsweise Zulassung im Jahr 2005 noch bei 13% (gleich bei den durchgeführten LAP) und erhöhte sich bis 2019 auf 20% (21% bei den durchgeführten LAP).

**Abbildung 10:** Relevanz der LAP via ausnahmsweise Zulassung über die Zeit



**Bemerkungen:** Eigene Darstellung basierend auf Dornmayr & Nowak (2021); Die Abbildung zeigt die Anteile der bestandenen LAP (grüne Linie) sowie die Anteile der durchgeführten LAP (gelbe Linie) via ausnahmsweise Zulassung an allen LAP zwischen 2005 und 2020.

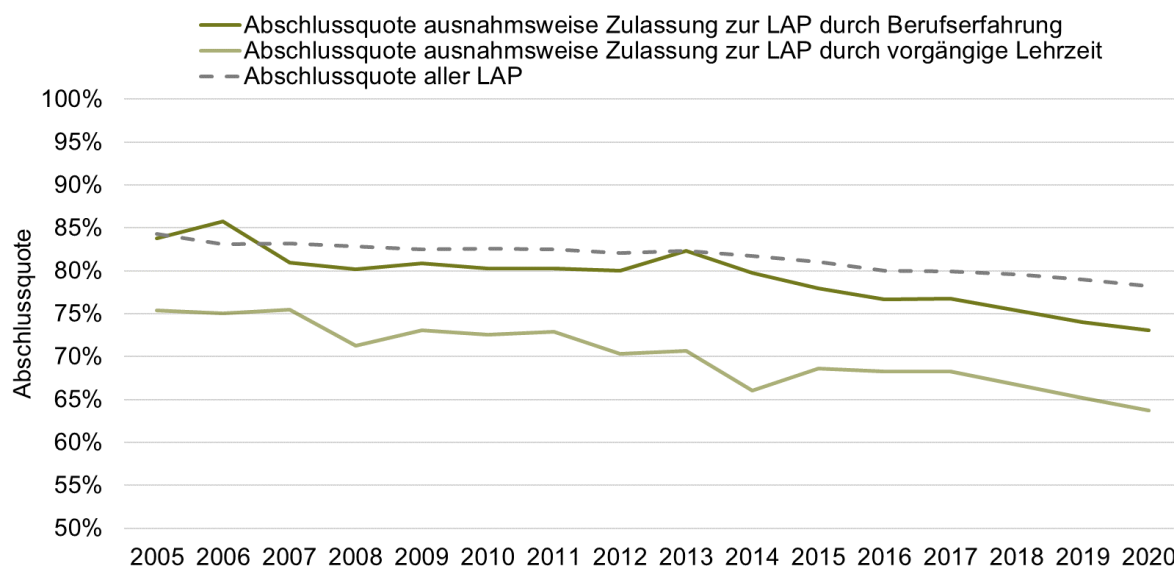
**Lesehilfe:** Die Abbildung zeigt zum Beispiel, dass die Anteile sowohl bei den durchgeführten LAP als auch bei den bestandenen LAP über die Zeit angestiegen sind und im Jahr 2019 am höchsten waren.

Eine vertiefte Analyse widmet sich den Unterschieden in der Relevanz nach **Art der Zulassung** zur ausnahmsweisen Zulassung zur LAP: die **Zulassung durch Berufserfahrung oder durch vorgängige Lehrzeit**. Eine Analyse der zeitlichen Entwicklung der Anteile dieser beiden Möglichkeiten der Zulassung an allen **durchgeführten LAP** via ausnahmsweise Zulassung zeigt, dass die Zulassung aufgrund von Berufserfahrung der bedeutend wichtigere Weg ist (Dornmayr & Nowak, 2021). Dabei lag im Jahr 2020 der Anteil dieses Weges bei 93% und somit für Zulassung aufgrund vorgängiger Lehrzeit bei 7%.

Dabei betrug der Anteil der Zulassungen durch vorgängige Lehrzeit an allen ausnahmsweisen Zulassungen zur LAP am Ende der 2000er Jahre noch über 10% und hat folglich über die Zeit etwas abgenommen.

Die Relevanz der ausnahmsweisen Zulassung zur LAP zeigt sich zudem im **Abschluss Erfolg** der Kandidat:innen bei der LAP. Dabei ergeben sich ebenfalls Unterschiede nach der **Art der Zulassung** (Dornmayr & Nowak, 2021). Abbildung 11 zeigt den Anteil bestandener LAP an allen durchgeführten LAP (=Abschlussquote) über die Zeit und differenziert dabei zwischen allen LAP und zwischen LAP via ausnahmsweise Zulassung durch Berufserfahrung und durch vorgängige Lehrzeit. Dabei ist ein genereller Trend rückläufiger Abschlussquoten zu beobachten. Lag die Abschlussquote bei ausnahmsweisen Zulassungen im Jahr 2005 noch bei 84% und im Jahr 2010 bei 83%, war sie mit 78% im Jahr 2020 deutlich geringer. Ebenfalls festzustellen ist, dass die Abschlussquote für jene, welche via ausnahmsweise Zulassung durch Berufserfahrung zur LAP antreten, ähnlich hoch ist (73% im Jahr 2020). Diese Quote ist allerdings im Verlauf der Jahre etwas stärker gesunken, wobei sie im Jahr 2005 mit 84% etwas höher lag. Deutlich geringer ist die Abschlussquote bei der ausnahmsweisen Zulassung durch vorgängige Lehrzeit. Diese Quote lag im Jahr 2020 nur bei 64% (75% im Jahr 2005).

**Abbildung 11:** Abschlussquoten via ausnahmsweise Zulassung zur LAP über die Zeit



**Bemerkungen:** Eigene Darstellung basierend auf Dornmayr & Nowak (2021); Die Abbildung zeigt die zeitliche Entwicklung der Anteile bestandener LAP an allen durchgeführten LAP zwischen 2005 und 2020 für die ausnahmsweise Zulassung durch Berufserfahrung (dunkelgrüne Linie), die ausnahmsweise Zulassung durch vorgängige Lehrzeit (hellgrüne Linie) und für alle LAP insgesamt (graue, gestrichelte Linie). Zulassung durch Berufserfahrung (§ 23 Abs. 5 lit. A BAG): Zulassung ohne Absolvierung der Lehre oder weniger als der Hälfte der Lehrzeit mit Nachweis, dass die Kompetenzen anderswo erworben wurden. Zulassung durch vorgängige Lehrzeit (§ 23 Abs. 5 lit. B BAG): Zulassung, bei welcher mindestens die Hälfte der Lehrzeit bereits absolviert wurde.

**Lesehilfe:** Die Abbildung zeigt zum Beispiel, dass die Abschlussquoten der LAP via ausnahmsweise Zulassung über die Zeit gesunken sind.

Die **Relevanz von «Du kannst was»** ist im Gegensatz zur ausnahmsweisen Zulassung zur LAP eher gering. So haben zwischen 2011 und 2020 etwas mehr als 1'000 Personen ihr Lehrabschlusszeugnis via «Du kannst was» erworben (Eichbauer, 2020). Im Jahr 2017 durchliefen ungefähr 200 Personen diesen Prozess in Oberösterreich (Eichbauer, 2017). Von allen bestandenen LAP im Jahr 2017 in Oberösterreich (9'110; Dornmayr & Nowak, 2021) würde dies einem Anteil von 2.2% entsprechen, wenn

wir davon ausgehen, dass alle 200 Kandidat:innen ihr Abschlusszeugnis erhalten haben (wozu keine Daten für das Jahr 2017 vorliegen). Allerdings zeigen Informationen früherer Jahre, dass nicht alle Kandidat:innen **erfolgreich** abschliessen. So haben seit der Implementierung bis ins Jahr 2016 rund 500 von 1'200 Kandidat:innen ihr Lehrabschlusszeugnis erhalten, was einem Anteil von 42% entspricht.<sup>32</sup> Das bedeutet, dass der Anteil Personen, welche ihr Lehrabschlusszeugnis via «Teil-/Vollzertifizierung» erlangen, in Österreich relativ gering ist. Zudem ist zu beachten, dass «Du kannst was» nach Stand 2016 nur in vier Bundesländern existiert.

### Besonderheiten der Verfahren

In Österreich dominieren Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» mit dem **Ziel zur «Dispensation»**, was verglichen mit den anderen EU-Staaten eher eine selten vorzufinden ist und nur noch in zwei weiteren EU-Staaten sowie in der Schweiz so vorkommt. Zudem ist auch die **Gleichwertigkeitsprüfung ohne Examen**, welche in Österreich die **primäre Evaluationsmethode** ist, eher wenig verbreitet in der EU (siehe auch Abbildung 8). Dabei lassen sich die folgenden Punkte in Bezug auf die Besonderheiten der Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» in Österreich zusammenfassend hervorheben:

- In Österreich existiert eine lange Tradition der «Anerkennung von Bildungsleistungen», wobei insbesondere das **Ziel zur «Dispensation» wichtig ist**. Dabei sind die drei in der Schweiz existierenden Verfahren der «Dispensation» – also die Anrechnung von Bildungsleistungen in der Schweiz (siehe Abbildung 6) – im Prinzip auch in Österreich vorhanden.
- Die **ausnahmsweise Zulassung zur LAP ist sehr geradlinig**: Kandidat:innen müssen lediglich ein einfaches Antragsformular einreichen. Dabei weisen sie entweder nach, dass sie über die im angestrebten Beruf notwendigen Kompetenzen verfügen (z.B. anhand von Arbeitszeugnissen oder Belegen von Kursbesuchen) oder dass sie bereits die Hälfte der Lehrzeit absolviert haben.
- Die Verfahren zur «Anerkennung» sind in der beruflichen Grundbildung insbesondere mit der **ausnahmsweisen Zulassung zur LAP** relativ verbreitet (18% aller Abschlüsse im Jahr 2020). Nach einer starken Zunahme zwischen 2004 und 2014 war der Trend zwischen 2018 und 2020 jedoch rückläufig.
- Die **Abschlussquote** von ausnahmsweisen Zulassungen zur LAP durch Berufserfahrung ist ähnlich hoch wie jene aller LAP zusammen. Die Abschlussquote von ausnahmsweisen Zulassungen zur LAP durch vorgängige Lehrzeit ist hingegen deutlich tiefer. Dabei sind die Abschlussquoten seit 2005 generell gesunken.
- Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» in der beruflichen Grundbildung mit dem **Ziel zur «Teil-/Vollzertifizierung»** sind in Österreich wenig verbreitet, werden allerdings durch Pilotprojekte wie «Du kannst was» aktiv gefördert mit dem Ziel der Ausweitung.
- **«Du kannst was»** hat für die berufliche Grundbildung eine tiefe Relevanz und existiert bisher nur in wenigen Bundesländern sowie in 24 Berufen. Die Evaluationsmethode beinhaltet primär die Erstellung eines Portfolios, wobei Kandidat:innen aktiv durch Trainer:innen und Expert:innen unterstützt werden. Die Portfolios werden zusammen mit den Kandidat:innen während drei Workshops erstellt. Zudem findet für alle Kandidat:innen eine verpflichtende Erstberatung statt.

<sup>32</sup> [Anton-Benya-Fonds: "Du kannst was" - YouTube](#)

### 3.2.2 Frankreich

In Frankreich haben Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» mit dem primären **Ziel der «Teil-/Vollzertifizierung»** eine lange Tradition. Somit eignet sich Frankreich zum einen aufgrund der langjährigen Erfahrung mit solchen Verfahren als Anschauungsbeispiel. Zum anderen dominiert in diesem EU-Staat im Gegensatz zur Schweiz ein **anderer Typ** von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen»: **die «gleichwertigkeitsprüfungsbasierte Teil-/Vollzertifizierung»**. Im Folgenden beschreiben wir zuerst die Relevanz der beruflichen Grundbildung in Frankreich, gehen dann im Detail auf die Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» ein und zeigen zuletzt deren Entwicklung und Relevanz auf.

#### Relevanz der beruflichen Grundbildung

In Frankreich existieren auf der Sekundarstufe II drei Curricula: das allgemeinbildende Curriculum, das technologische Curriculum und das berufsbildende Curriculum, also die berufliche Grundbildung. Die berufliche Grundbildung kann entweder schulbasiert (lycées professionnels) oder dual (l'apprentissage) sein, wobei der Anteil am Arbeitsplatz verbrachter Zeit zwischen der Hälfte und zwei Dritteln der Ausbildungszeit variiert.<sup>33</sup> Im Jahr 2020 wurden 53% (62% in der Schweiz) aller Abschlüsse auf Sekundarstufe II in einer beruflichen Grundbildung erlangt (siehe Tabelle 1). Von allen Einschreibungen in der beruflichen Grundbildung lag der Anteil der dualen beruflichen Grundbildung im Jahr 2020 bei 26%, womit in Frankreich die schulbasierte berufliche Grundbildung vorherrscht.<sup>34</sup>

Tabelle 3 listet die verschiedenen Abschlüsse der beruflichen Grundbildung in Frankreich auf. Diese Abschlüsse entsprechen dem EQR-Niveau drei oder vier und dauern durchschnittlich zwei bis drei Jahre (KOF Swiss Economic Institute, 2019).<sup>35</sup> <sup>36</sup> Ziel dieser Ausbildungen auf Sekundarstufe II ist primär der Zugang zum Beschäftigungssystem (Centre Inffo, 2019). Zudem ermöglichen das «Certificat d'aptitude professionnel» (CAP) und das «Brevet d'études professionnelles» (BEP) den Zugang zu jenen Ausbildungen in der Tabelle, welche zu Abschlüssen auf Niveau vier führen. Für das «Brevet des métiers d'arts» (BMA) und das «brevet professionnel» (BP) ist ein CAP oder BEP Voraussetzung, nicht allerdings für das «Baccalauréat professionnel» («Bac pro»), welches direkt nach dem obligatorischen Schulabschluss gestartet werden kann. Jene Abschlüsse mit EQR-Niveau vier eröffnen weiter den Zugang zur Tertiärstufe. Da mit dem CAP ein Arbeitsmarkteinstieg bereits möglich ist, sind die weiterführenden Abschlüsse BMA und BP für die «Anerkennung von Bildungsleistungen» aus bildungs- und beschäftigungssystemischer Sicht – also für Personen ohne nachobligatorischen Schulabschluss – weniger relevant.

<sup>33</sup> [France \(europa.eu\)](#)

<sup>34</sup> [Statistics | Eurostat \(europa.eu\)](#)

<sup>35</sup> [Examens et diplômes | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse](#)

<sup>36</sup> [France \(europa.eu\)](#)

**Tabelle 3:** Abschlüsse der Berufsbildung auf Sekundarstufe II in Frankreich

Bezeichnung Abschluss	EQR-Niveau	Dauer
Certificat d'aptitude professionnel (CAP)	3	Ca. 2 Jahre
Brevet d'études professionnelles (BEP)	3	2 Jahre
Brevet professionnel (BP)	4	3 Jahre
Brevet des métiers d'art (BMA)	4	3 Jahre
Baccalauréat professionnel («Bac pro»)	4	3 Jahre

**Bemerkungen:** Tabelle basierend auf [Examens et diplômes | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse](#); und KOF Swiss Economic Institute (2019); Die Tabelle zeigt die verschiedenen Abschlüsse der beruflichen Grundbildung in Frankreich. Die Spalten zeigen für jeden Abschluss das EQR-Niveau und die Dauer der Ausbildung.

### Primäres Ziel der Verfahren

In Frankreich dominiert ein einziges Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» mit dem Ziel der «Teil-/Vollzertifizierung»: «**validation des acquis de l'expérience (VAE)**». Das Verfahren VAE ist in Frankreich national aufgebaut und an den nationalen Qualifikationsrahmen angelehnt (Mathou, 2019). Es deckt die EQR-Niveaus zwei bis acht ab und existiert somit auf sämtlichen Bildungsstufen. Zugang hat grundsätzlich jede Person mit mindestens einem Jahr Arbeitserfahrung im relevanten Gebiet, in welchem der Abschluss erworben werden soll – einschliesslich der Arbeitserfahrung durch Ausbildung am Arbeitsplatz im Rahmen einer beruflichen Grundbildung. Damit existiert neben dem schulbasierten und dem dualen Weg eine weitere Möglichkeit, um einen Abschluss der beruflichen Grundbildung zu erlangen (Cedefop, 2022): über Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» resp. über VAE. Die VAE-Verfahren sind gänzlich von der formalen Ausbildung separiert, führen aber zum gleichen Abschluss. Ein VAE-Verfahren kann zu einer oder mehreren «Teilzertifizierungen», zu einer «Vollzertifizierung» oder zu gar keiner «Teil-/Vollzertifizierung» führen. Eine «Vollzertifizierung» ist dabei äquivalent mit einem Abschluss. Bei einer «Teilzertifizierung» erhalten Kandidat:innen einen Nachweis der erworbenen Kompetenzen, aber keinen Abschluss.<sup>37</sup>

In Frankreich existieren noch weitere Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen». Allerdings ist das VAE-Verfahren das dominierende Verfahren, weshalb wir im Folgenden darauf fokussieren.

### Primäre Evaluationsmethode der Verfahren

Die **primäre Evaluationsmethode** der VAE-Verfahren ist die **Gleichwertigkeitsprüfung ohne Examen**. Dabei basiert die Evaluierung auf den vier Teilschritten Identifizierung, Dokumentierung, Beurteilung und Zertifizierung (Mathou, 2019), wobei in den verschiedenen Teilschritten unterschiedliche Methoden zur Evaluierung angewandt werden:

- 1) Die **Identifizierung und Dokumentation** der VAE-Verfahren erfolgt in zwei Teilschritten: Der erste Teilschritt ist die Erstellung des **Antrags** (Mathou, 2019). Dieser erfolgt über ein einheitliches Formular, um die Zulässigkeit des Antragstellers zu überprüfen. Ist die Zulässigkeit gegeben, erfolgt der zweite Teilschritt durch Erstellung und Einreichung eines **Portfolios**. In diesem Portfolio legen die Kandidat:innen ihre Kompetenzen dar. Verlangte Inhalte dieses Portfolios können zwar variieren, beinhalten allerdings immer eine schriftliche Beschreibung der Kompetenzen, welche die Kandidat:innen bisher erworben haben, sowie Nachweise von bisherigen beruflichen Erfolgen. Für die

<sup>37</sup> [Validation des acquis de l'expérience \(VAE\) | Service-public.fr](#)

Erstellung der Dokumente können die Kandidat:innen kostenlose Beratung und Begleitung in Anspruch nehmen.<sup>38</sup> Die Prozesse der Identifizierung und der Dokumentation bestehen also in einem ersten Schritt aus der **Zulassung** (=zugelassene Kandidaturen) und in einem nächsten Schritt aus der **Einreichung**.

- 2) Die **Beurteilung** und «**Teil-/Vollzertifizierung**» startet mit der Beurteilung des Inhalts und der Relevanz des Portfolios durch eine Jury (Mathou, 2019; <sup>39</sup>). Die Beurteilung findet in Interaktion mit den Kandidat:innen statt. Diese legen der Jury ihre Erfahrungen mittels einer Präsentation dar, worauf Interviews durch die Jury und eine Diskussion folgen. Zudem besteht die Möglichkeit, dass die Kandidat:innen ihre Fähigkeiten anhand einer simulierten oder realen Arbeitssituation demonstrieren müssen. Die Jury kann den Kandidat:innen im Anschluss eine «**Teilzertifizierung**», eine «**Vollzertifizierung**» oder gar keine «**Teil-/Vollzertifizierung**» zugestehen. Bei einer «Teilzertifizierung» erhalten Kandidat:innen zusätzlich zum Nachweis der erworbenen Kompetenzen eine Mitteilung bzw. einen Entscheid, welche Elemente Gegenstand einer zusätzlichen Bewertung sein müssen.

Das VAE-Verfahren in Frankreich ist am ehesten mit dem in der Schweiz existierenden Verfahren **QV mit Validierung von Bildungsleistungen** zu vergleichen.

### Förderung und Entwicklung der «Anerkennung von Bildungsleistungen» in der beruflichen Grundbildung

Frankreich hat verglichen mit anderen EU-Staaten schon früh eine nationale Strategie zur Förderung und Implementierung von Verfahren zu «Anerkennung von Bildungsleistungen» eingeführt und deren **Entwicklung** vorangetrieben (Werquin, 2021). Bereits im Jahr 1985 wurde das Verfahren «validation des acquis professionnels et personnel» (VAPP85) eingeführt, welches den Zugang zu höherer Bildung erleichtern sollte. Im Jahr 1992 wurde dann das Verfahren «validation des acquis» (VAP) implementiert, welches im Jahr 2002 aufgrund des ausbleibenden Erfolgs durch das VAE-Verfahren ersetzt wurde.

Frankreich hat unterdessen viel unternommen, um VAE-Verfahren zu fördern. Diese Förderung fand in den letzten Jahren insbesondere durch zwei grössere Reformen statt (Mathou, 2019):

Reform 2014:

- Pflicht der Arbeitgeber:innen, alle zwei Jahre Gespräche mit den Mitarbeitenden durchzuführen, um ihre persönliche Entwicklung zu evaluieren und diese über VAE zu informieren
- Formale Einführung eines Subprozesses für die Überprüfung der Zulässigkeit der Anträge

Reform 2016-2017:

- Zulassungsbedingungen zu VAE-Verfahren wurden von drei Jahren Arbeitserfahrung auf ein Jahr reduziert
- «Teilzertifizierungen» sollten ihre Gültigkeit ohne Zeiteinschränkung behalten und nicht mehr wie zuvor nach fünf Jahren ablaufen
- Verkürzung der Dauer von VAE-Verfahren auf maximal 12 Monate
- Vereinfachung des Bewerbungsprozesses (z.B. Formalitäten, Phasen) bei VAE-Verfahren

<sup>38</sup> [Validation des acquis de l'expérience \(VAE\) | Service-public.fr](#)

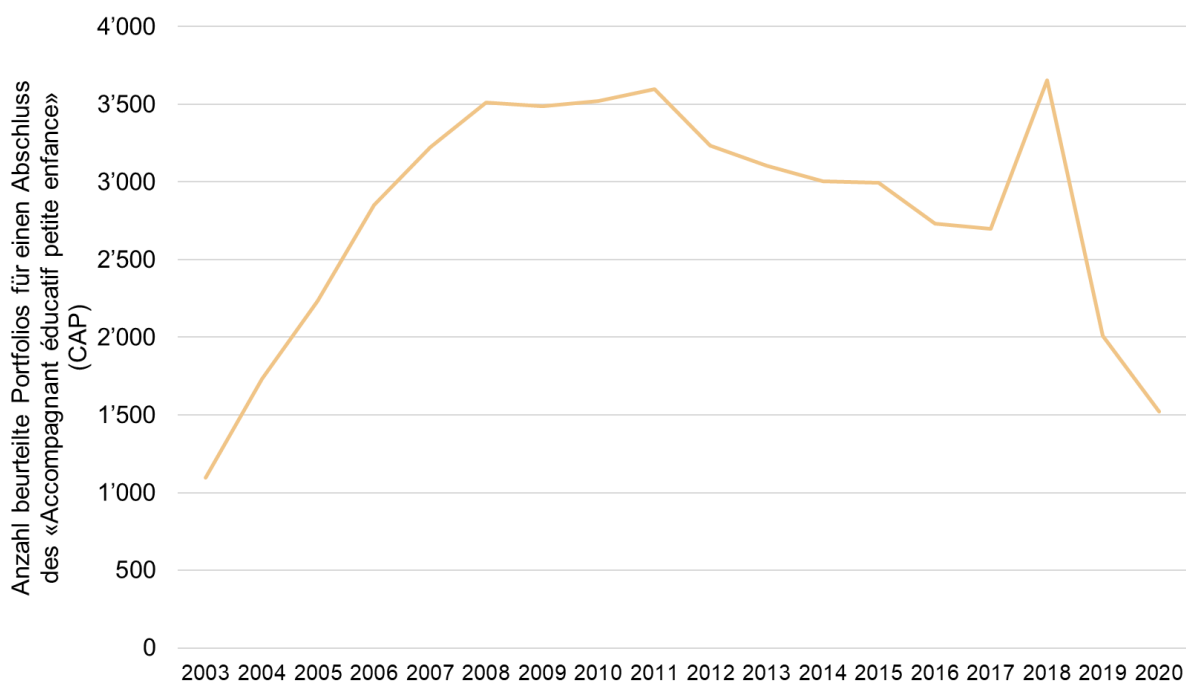
<sup>39</sup> [Validation des acquis de l'expérience \(VAE\) | Service-public.fr](#)



Für die Entwicklung von Verfahren in der beruflichen Grundbildung insgesamt liegen nur für einen kurzen Zeitraum Beobachtungen vor (Centre de la DEPP, 2021). Dabei zeigt sich, dass die Anzahl beurteilter Portfolios zwischen 2018 und 2020 deutlich gesunken ist. So ist die Anzahl Beurteilungen zwischen 2018 und 2020 für den Abschluss «CAP» um ganze 53% gesunken (4'662 im Jahr 2018; 2'187 im Jahr 2020), für das «Bac pro» um 31% (3232 im Jahr 2018; 2238 im Jahr 2020) und für den Abschluss «BP» um 16% (895 im Jahr 2018; 754 im Jahr 2020). Dabei ist unklar, inwiefern diese Entwicklung einen Effekt der COVID-19-Pandemie beinhaltet.

Um Rückschlüsse über einen längeren Zeitraum zu machen, können die via VAE erworbenen Abschlüsse des «Accompagnant éducatif petite enfance» (CAP) analysiert werden, in welchem ein relativ hoher Anteil aller «Teil-/Vollzertifizierungen» erworben werden. Abbildung 12 zeigt die Entwicklung von VAE-Verfahren zur Erlangung eines CAP anhand der Anzahl beurteilter Portfolios zwischen 2003 und 2020 (Centre de la DEPP, 2021). Dabei zeigt sich zunächst ein starker Anstieg, gefolgt von einem relativ neutralen Trend. Ab 2012 sinken die Zahlen kontinuierlich – mit Ausnahme eines kurzen Anstiegs in 2018. Auch hier ist unklar, inwiefern die COVID-19-Pandemie diese Entwicklung in den letzten Jahren beeinflusst hat.

**Abbildung 12:** Entwicklung beurteilter Portfolios in VAE-Verfahren für den Abschluss «Accompagnant éducatif petite enfance» (CAP) in der beruflichen Grundbildung



**Bemerkungen:** Eigene Darstellung basierend auf Centre de la DEPP (2014, 2021); Die Abbildung zeigt die Anzahl beurteilter Portfolios in VAE-Verfahren für einen Abschluss der beruflichen Grundbildung «Accompagnant éducatif petite enfance» (CAP) zwischen 2003 und 2020.

**Lesehilfe:** Die Abbildung zeigt zum Beispiel, dass die Anzahl beurteilter Portfolios seit 2012 mit Ausnahme von 2018 kontinuierlich abgenommen hat.

Vergleicht man die persönlichen Merkmale der Kandidat:innen in VAE-Verfahren, so zeigen sich ebenfalls Unterschiede (Centre de la DEPP, 2021). Insgesamt (nicht spezifisch für die berufliche Grundbildung) durchlaufen eher Frauen (67% der «Vollzertifizierungen» im Jahr 2020), erwerbstätige Personen (80% der «Vollzertifizierungen» im Jahr 2020) sowie Personen zwischen 30 und 49 Jahren (70% der «Vollzertifizierungen» im Jahr 2020) die VAE-Verfahren. Die meisten, welche via VAE einen Abschluss

erlangen, verfügen zudem bereits über einen vorgängigen Abschluss. So hatten im Jahr 2020 81% der Personen, welche eine «Vollertifizierung» erhielten, bereits einen Abschluss auf EQR-Niveau drei (30%), vier (40%) oder höher (11%).

### Relevanz der «Anerkennung von Bildungsleistungen» in der beruflichen Grundbildung

Die **Relevanz** von VAE-Verfahren in der beruflichen Grundbildung schätzen wir als **tief-mittel** ein (siehe Abbildung 1). Der Anteil «Vollertifizierungen» von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» in der beruflichen Grundbildung variiert stark nach Abschluss, wie Tabelle 4 zeigt (Centre de la DEPP, 2021). Die Tabelle listet die zehn häufigsten Abschlüsse der beruflichen Grundbildung via VAE auf, das heisst für diejenigen Abschlüsse, für welche im Jahr 2020 am meisten Portfolio-Beurteilungen im Rahmen von VAE-Verfahren erfolgten (Centre de la DEPP, 2021). Darunter befinden sich zwei «Certificat d'aptitude professionnel» (CAP), ein «Brevet d'études professionnelles» (BP) und sieben «Baccalauréat professionnel» («Bac pro»). Die rechte Spalte zeigt den Anteil «Vollertifizierungen» an allen Abschlüssen der spezifischen Ausbildung via VAE im Jahr 2020. Dabei lag der Anteil «Vollertifizierungen» via VAE-Verfahren zwischen 1% und 7%. Bei den Ausbildungen «Logistique» («Bac pro», 7%), «Accompagnant éducatif petite enfance» (CAP, 6%), «Coiffure» (BP, 6%) und «Métiers de la sécurité» («Bac pro», 5%) lag der Anteil am höchsten.

**Tabelle 4:** Relevanz der 10 häufigsten Abschlüsse via VAE-Verfahren in der beruflichen Grundbildung 2020

Abschluss	Total «Vollzer- tifizierungen»	Anteil «Vollertifizierungen» via VAE-Verfahren an allen Abschlüssen
<b>Certificat d'aptitude professionnel (CAP)</b>		
Accompagnant éducatif petite enfance	1'113	6%
Cuisine	107	1%
<b>Brevet d'études professionnelles (BP)</b>		
Coiffure	266	6%
<b>Baccalauréat professionnel (Bac pro)</b>		
Commerce	371	2%
Gestion-administration	230	1%
Accueil relation clients usagers	207	3%
Logistique	191	7%
Métiers de la sécurité	110	5%
Accompagnement soins et services à la per- sonne option B – en structure	97	1%
Cuisine	83	2%

**Bemerkungen:** Tabelle basierend auf Centre de la DEPP (2021); Die Tabelle zeigt die Anzahl «Vollertifizierungen» und den Anteil «Vollertifizierungen» via VAE an allen Abschlüssen im Jahr 2020 für die 10 häufigsten Abschlüsse (am meisten beurteilte Portfolios) via VAE der beruflichen Grundbildung im Jahr 2020.

Tabelle 5 zeigt die Relevanz der VAE-Verfahren anhand von zwei Arten des **Erfolgs** der Kandidat:innen: Zum einen ist dies der Abschlusserfolg, wobei die «**Vollertifizierung**» zu einem vollständigen Abschluss führt und die «**Teilertifizierungen**» zu Teilen davon, nachdem das Portfolio beurteilt wurde. Zum anderen äussert sich der Erfolg bereits davor durch das erfolgreiche **Einreichen** eines Portfolios und der **anschliessenden Beurteilung** nach zulässigem Antrag. Dabei fokussieren wir erneut auf die

zehn häufigsten Abschlüsse der beruflichen Grundbildung via VAE (häufigste Portfolio-Beurteilungen). Insgesamt machten diese Abschlüsse im Jahr 2020 36% (3'748) aller «Vollertifizierungen» aus.

90-95% der Beurteilungen der aufgelisteten Abschlüsse resultierten entweder in einer «Teilertifizierung» oder «Vollertifizierung». Allerdings erfolgte entsprechend bei 5-10% der beurteilten Portfolios gar keine Zertifizierung. Zudem ist der Anteil «Teilertifizierungen» mit bis zu 43% relativ hoch. Dabei zeigt sich auch eine hohe Varianz dieser Anteile (und insbesondere der Anteile der «Teilertifizierungen») nach Art des Abschlusses (Centre de la DEPP, 2021). Beim BP-Abschluss «Coiffure» lag der Anteil «Teilertifizierungen» an allen beurteilten Portfolios beispielsweise bei 43%, während diese Anteile bei den CAP- und «Bac pro»-Abschlüssen etwas geringer waren. Zudem variieren die Anteile auch stark innerhalb der Art des Abschlusses. So hat bei den CAP-Abschlüssen der Abschluss «Cuisine» mit 84% eine höhere «Vollertifizierungs»-Quote als der Abschluss «Accompagnant éducatif petite enfance» mit 73%. Auch hat beim Abschluss «Cuisine» das «Bac pro» mit 74% eine tiefere «Vollertifizierungs»-Quote als das CAP mit 84%, was verdeutlicht, dass auch die Abschlussart eine Rolle spielt in Bezug auf die «Vollertifizierungs»-Quote.

**Tabelle 5:** «Teil-/Vollertifizierungen» der 10 häufigsten Abschlüsse via VAE-Verfahren in der beruflichen Grundbildung 2020

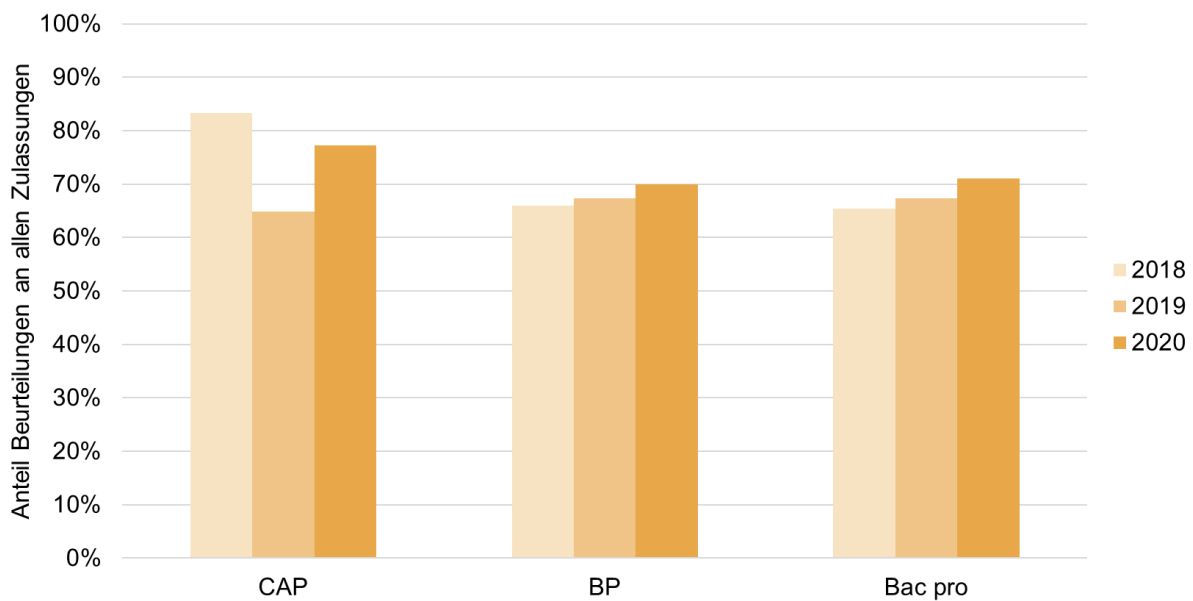
Abschluss	% keine «Teil-/Voll-Zertifizierung»	% «Teiler-tifizierung»	% «Vollzer-tifizierung»	Total Beurteilungen
<b>Certificat d'aptitude professionnel (CAP)</b>				
Accompagnant éducatif petite enfance	7%	19%	73%	1'522
Cuisine	7%	9%	84%	127
<b>Brevet d'études professionnelles (BP)</b>				
Coiffure	10%	43%	46%	573
<b>Baccalauréat professionnel (Bac pro)</b>				
Commerce	6%	6%	89%	417
Gestion-administration	6%	4%	91%	253
Accueil relation clients usagers	5%	8%	87%	239
Logistique	5%	10%	85%	225
Métiers de la sécurité	8%	16%	75%	146
Accompagnement soins et services à la personne option B – en structure	6%	21%	73%	133
Cuisine	7%	20%	74%	113

**Bemerkungen:** Tabelle basierend auf Centre de la DEPP (2021). Die Tabelle zeigt die Anteile für keine «Teil-/Vollertifizierung», «Teiler-tifizierung» und «Vollertifizierung» an allen beurteilten Portfolios im Jahr 2020 für die 10 häufigsten Abschlüsse (am meisten beurteilte Portfolios) via VAE der beruflichen Grundbildung im Jahr 2020. Zudem wird die totale Anzahl der beurteilten Portfolios gezeigt.

Allerdings ist zu beobachten, dass sich der Abschlusserfolg bereits in der ersten Phase nach der **Zulassung** reduziert, wenn erstellte Anträge nicht bis zur **Einreichung** resp. **Beurteilung** weitergezogen werden, wie Abbildung 13 illustriert (Centre de la DEPP, 2021). Die Abbildung zeigt, wie sich der Anteil Beurteilungen an allen zulässigen Anträgen für CAP, BP und «Bac pro»-Abschlüsse insgesamt über die Zeit zwischen 2018 und 2020 verändert hat. Dabei lag dieser Anteil für VAE-Verfahren zur Erlangung eines CAP bei 77%, für das BP bei 70% und für das «Bac pro» bei 71% im Jahr 2020. Dies bedeutet, dass zwischen 23% und 30% der Kandidat:innen bereits vor der Einreichung resp. Beurteilung des

Portfolios gescheitert sind, obwohl ihr Antrag zulässig war. Beim BP und «Bac pro» ist zudem ein geringer Aufwärtstrend festzustellen, wobei der Anteil Beurteilungen an allen Zulassungen im Jahr 2018 für das BP noch bei 66% lag und für das «Bac pro» bei 65%. Für das CAP ist der Trend unklar, da zwischen 2018 und 2020 zuerst ein starker Abstieg und dann ein erneuter Anstieg stattfand.

**Abbildung 13:** Anteil Beurteilungen an allen Zulassungen von ausgewählten Abschlüssen der beruflichen Grundbildung über die Zeit



**Bemerkungen:** Eigene Darstellung basierend auf Centre de la DEPP (2021). Die Abbildung zeigt den Anteil Beurteilungen an allen Zulassungen für die Abschlüsse Certificat d'aptitude professionnel (CAP), Brevet d'études professionnelles (BP) und Baccalauréat professionnel (Bac pro) zwischen 2018 und 2020.

**Lesehilfe:** Die Abbildung zeigt zum Beispiel, dass sowohl für das BP als auch für das «bac pro» der Anteil Beurteilungen an allen Zulassungen zwischen 2018 und 2020 leicht angestiegen ist.

Auch bei der Betrachtung des Erfolges zeigen sich Unterschiede in persönlichen Merkmale der Kandidat:innen. Dabei ist für VAE-Verfahren generell – und nicht spezifisch für die berufliche Grundbildung – zu beobachten, dass die Anteile der Männer relativ zu Frauen und der Nichterwerbstätigen relativ zu Erwerbstätigen von der Zulassung bis zur Beurteilung tendenziell abnehmen. Zudem sinkt der Anteil Nichterwerbstätiger in VAE-Verfahren zwischen den Phasen der Beurteilung und der «Teil-/Vollzertifizierung» erneut. Auch scheitern eher Personen unter dreissig Jahren – insbesondere im Vergleich zu jenen mit 50 Jahren oder mehr – von der Zulassung bis zur «Teil-/Vollzertifizierung».

### Besonderheiten der Verfahren

In Frankreich dominieren Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» mit dem **Ziel zur «Teil-/Vollzertifizierung»**, was in der EU generell das primäre Ziel bei den Verfahren ist. Allerdings ist die Gleichwertigkeitsprüfung ohne Examen, welche in Frankreich die primäre Evaluationsmethode ist, in der EU seltener anzutreffen. Zusammenfassend lassen sich die folgenden Punkte in Bezug auf die Besonderheiten der Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» in Frankreich hervorheben:

- In Frankreich existiert ein dominierendes Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» für alle Bildungsstufen, die **validation des acquis de l'expérience (VAE)** mit dem **Ziel zur «Teil-/Vollzertifizierung»**.

- VAE-Verfahren werden in Frankreich aktiv gefördert und es wurden während der letzten Jahre grosse Reformen durchgeführt. So wurde der Zugang vereinfacht, indem nur noch ein Jahr Berufserfahrung verlangt wird. Arbeitgeber:innen sind dazu verpflichtet, die Arbeitnehmer:innen über VAE zu informieren und mit ihnen Gespräche durchzuführen, um ihre persönliche Entwicklung zu evaluieren. Auch verlieren «Teilzertifizierungen» nicht mehr ihre Gültigkeit.
- Die Relevanz der VAE-Verfahren in den zehn häufigsten Abschlüssen der beruflichen Grundbildung ist «tief-mittel», namentlich 1-7% «Vollzertifizierungen» an diesen Abschlüssen im Jahr 2020. In den VAE-Verfahren machen diese zehn häufigsten Abschlüsse 36% aller «Vollzertifizierungen» aus.
- Bei VAE-Verfahren in der beruflichen Grundbildung scheiterten im Jahr 2020 zwischen 23% und 30% der Kandidat:innen bereits vor der Einreichung resp. Beurteilung des Portfolios, obwohl ihr Antrag zulässig war. Allerdings hat dieser Anteil seit 2018 etwas abgenommen.
- Der Anteil «Teil-/Vollzertifizierungen» an den beurteilten Portfolios lag in den zehn häufigsten Abschlüssen der beruflichen Grundbildung bei 90-95%, variiert aber stark nach spezifischem Abschluss der beruflichen Grundbildung. 5-10% von allen beurteilten Portfolios in diesen Abschlüssen führten im Jahr 2020 weder zu einer «Teilzertifizierung» noch zu einer «Vollzertifizierung».
- Der Trend von VAE-Verfahren in der beruflichen Grundbildung («Accompagnant éducatif petite enfance» (CAP) war zwischen 2012 und 2018 leicht negativ, und hat zwischen 2018 und 2020 stark abgenommen.
- Bei VAE-Verfahren im Jahr 2020 scheiterten insbesondere Männer, Nichterwerbstätige und Personen unter 30 Jahren von der Zulassung bis zur Einreichung resp. Beurteilung. Zudem scheiterten Nichterwerbstätige eher als Erwerbstätige zwischen der Beurteilung und der «Vollzertifizierung».

## Zusammenfassung

Dieses Kapitel untersucht die Situation von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» im europäischen Kontext. Dabei werden diese Verfahren anhand von zwei Dimensionen typologisiert: das primäre Ziel und die primäre Evaluationsmethode. Beim **primären Ziel** unterscheiden wir zwischen der «Dispensation» und der «Teil-/Vollzertifizierung»:

- In der Schweiz schliesst die «Dispensation» – also die Dispensation von Bildungs- oder Prüfungsteilen – die Verfahren zur Anrechnung an eine Bildung, die direkte Zulassung zur Abschlussprüfung und die Anrechnung an ein QV mit Abschlussprüfung ein.
- Das Ziel zur «**Teil-/Vollzertifizierung**» haben in der Schweiz die anderen QV, also das QV mit Validierung von Bildungsleistungen und das QV mit aufgeteilter Prüfung.

Die **primäre Evaluationsmethode** unterscheidet zwischen einer Kompetenzprüfung mit Examen und einer Gleichwertigkeitsprüfung ohne Examen:

- Eine **examensbasierte Evaluationsmethode** kann beispielsweise schriftlich in der Form eines Tests sein oder praktische Elemente enthalten und eine Arbeitsdemonstration sein.
- Bei einer **gleichwertigkeitsprüfungsbasierten Evaluationsmethode** werden die Kompetenzen beispielsweise anhand von Dokumentationen, Arbeitsnachweisen oder CVs beurteilt, es findet aber kein Examen statt. In der Schweiz wird eine gleichwertigkeitsprüfungsbasierte Evaluationsmethode in den drei Verfahren der Anrechnung von Bildungsleistungen sowie im QV mit Validierung von Bildungsleistungen eingesetzt. Lediglich im QV mit aufgeteilter Prüfung wird eine examensbasierte Evaluationsmethode angewendet.

Daraus ergeben sich **vier verschiedene Typen von Verfahren** zur «Anerkennung von Bildungsleistungen». Die jeweiligen EU-Staaten ordnen wir anhand des am stärksten verbreiteten Verfahrens diesen vier Typen zu:

- Der Typ «examensbasierte Teil-/Vollzertifizierung» dominiert in zehn EU-Staaten und ist somit der häufigste Verfahrenstyp in der EU.
- Der Typ «gleichwertigkeitsprüfungs-basierte Dispensation» ist in der Schweiz am stärksten verbreitet und spielt zudem in Dänemark, Deutschland und Österreich die wichtigste Rolle.
- Der Typ «gleichwertigkeitsprüfungs-basierte Teil-/Vollzertifizierung» ist nur in zwei EU-Staaten der verbreitetste Verfahrenstyp.
- Der Typ «examensbasierte Dispensation» ist ebenfalls lediglich in zwei EU-Staaten der verbreitetste Verfahrenstyp.

Ein Vergleich der Verbreitung der «Anerkennung von Bildungsleistungen» in der beruflichen Grundbildung insgesamt in den EU-Staaten zeigt, dass die Schweiz im oberen Mittelfeld liegt. In Österreich, Dänemark, Deutschland und Finnland ist die Verbreitung solcher Verfahren ähnlich hoch oder höher als in der Schweiz, aber in vielen anderen EU-Staaten ist sie tiefer.

Im **Fallbeispiel Österreich** – als Beispiel eines Landes vom Typ «**gleichwertigkeitsprüfungs-basierte Dispensation**» wie in der Schweiz – hat die «Anerkennung von Bildungsleistungen» eine lange Tradition und ist relativ stark verbreitet. Im Jahr 2020 basierten 18% aller Abschlüsse der beruflichen Grundbildung auf einer ausnahmsweisen Zulassung zur LAP, wobei das Verfahren in der Schweiz am ehesten mit der direkten Zulassung zur Abschlussprüfung vergleichbar ist. Dabei ist die ausnahmsweise Zulassung zur LAP in Österreich sehr geradlinig. In den letzten Jahren wurden zudem Möglichkeiten einer «gleichwertigkeitsprüfungs-basierten Teil-/Vollzertifizierung» (z.B. das Programm «Du kannst was») geschaffen und gefördert.

Im **Fallbeispiel Frankreich** ist die «**gleichwertigkeitsprüfungs-basierte Teil-/Vollzertifizierung**» am wichtigsten. Das dominierende Verfahren «validation des acquis de l'expérience» (VAE) entspricht in der Schweiz am ehesten dem QV mit Validierung von Bildungsleistungen. Das Verfahren hat zwar eine lange Tradition, weist aber nur eine tiefe bis mittlere Verbreitung auf. Je nach Abschluss liegt der Anteil Abschlüsse der beruflichen Grundbildung mittels «Teil-/Vollzertifizierung» bei 1% bis 7%. Zudem gelangen in der beruflichen Grundbildung zwischen 23% und 30% der Personen mit zulässigem Antrag nicht zu einer Beurteilung des Portfolios. Dies zeigt, wie schwierig der Prozess der «gleichwertigkeitsprüfungs-basierten Teil-/Vollzertifizierung» sein kann. Ausserdem hat die Bedeutung dieser Verfahren trotz verschiedener Reformen im letzten Jahrzehnt abgenommen.

## 4 Empirische Analyse der «Anerkennung»

Dieses Kapitel untersucht empirisch, welche Hindernisse bei der Ausweitung von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» in der beruflichen Grundbildung in der Schweiz bestehen und wie diese Hindernisse möglicherweise adressiert werden können. Diese empirische Untersuchung basiert auf einer Online-Befragung, welche in halb-strukturierten Interviews validiert wurde, und einem Policy-Workshop, in welchem die Ergebnisse der Online-Befragung mit Vertreter:innen aus der Praxis diskutiert wurden. Die Ergebnisse sollen insbesondere Auskunft darüber geben, weshalb sich die bestehenden Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» in der Schweiz bisher nicht durchgesetzt haben und welche Änderungen notwendig wären, um das theoretisch mögliche Potenzial besser nutzen zu können. Die Analysen fokussieren auf die «Anerkennung von Bildungsleistungen» in der beruflichen Grundbildung für Personen, die keinen nachobligatorischen Schulabschluss vorweisen können.

Im Folgenden werden zunächst das methodische Vorgehen (Kapitel 4.1) und die verwendeten Daten (Kapitel 4.2) der empirischen Untersuchung im Detail beschrieben. Anschliessend werden die Ergebnisse der Online-Befragung (Kapitel 4.3) und des Policy Workshops (Kapitel 4.4) präsentiert.

### 4.1 Methodisches Vorgehen

Das methodische Vorgehen bei der empirischen Untersuchung der «Anerkennung von Bildungsleistungen» beinhaltet drei Teilschritte: Der erste Schritt besteht aus halb-strukturierten Interviews und dient zur Vorbereitung der Online-Befragung. Der zweite Schritt besteht aus einer standardisierten Online-Befragung und der dritte Schritt beinhaltet einen Policy Workshop. Im Detail wurden diese drei Schritte wie folgt durchgeführt:

- 1) **Halb-strukturierte Interviews:** Ein erster Entwurf der standardisierten Online-Befragung wurde anhand einer Literaturrecherche (u.a. basierend auf Maurer et al., 2016) erstellt. Um diesen Entwurf bezüglich Verständlichkeit sowie Vollständigkeit und Relevanz des Inhalts zu überprüfen, wurden halb-strukturierte Interviews durchgeführt. Insgesamt wurden fünf Interviews mittels einer Video-Konferenz-Software geführt, wobei jedes Interview etwa 45 Minuten dauerte. Die Interview-Partner wurden möglichst breit anhand von verschiedenen Kriterien ausgewählt. Dabei wurden erstens Interviews mit Vertreter:innen von kantonalen Berufsbildungsämtern, regionalen OdA und nationalen OdA geführt. Zweitens gab es Interviews sowohl in deutscher als auch in französischer Sprache. Drittens wurden die Interviews sowohl mit Personen geführt, welche Erfahrung mit Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» haben, als auch mit solchen, welche keine Erfahrung mit solchen Verfahren aufweisen konnten.
- 2) **Online-Befragung:** Die standardisierte Online-Befragung sollte potenzielle Hindernisse bei der Ausweitung von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» in der beruflichen Grundbildung sowie mögliche Massnahmen bei einer möglichst breiten Gruppen von Vertreter:innen der Verbundpartner der Berufsbildung quantitativ erheben. Zielgruppen waren dabei die OdA (insb. nationale und regionale Berufsverbände), die kantonalen Berufsbildungsämter und der Bund. Hauptziel der Befragung war es, herauszufinden, welche Hindernisse dazu geführt haben, dass sich die «Anerkennung von Bildungsleistungen» bisher nur wenig durchgesetzt hat und wie solche Hinder-

nisse abgebaut werden könnten. Es sollte also eruiert werden, was nötig ist, damit die «Anerkennung von Bildungsleistungen» auf eine höhere Resonanz stossen würde, wobei die spezifischen Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» im Hintergrund standen. Zudem thematisierte die Befragung unter anderem die Gestaltung der Finanzierung von Verfahren oder die Bekanntheit verschiedener Verfahren.

- 3) **Policy Workshop:** Zuletzt wurden die bildungspolitischen Implikationen der Ergebnisse der standardisierten Befragung und der Erkenntnisse aus den anderen Modulen (siehe Kapitel 2 und 3) im Rahmen eines Policy-Workshops eruiert. In diesem Workshop wurden zuerst die Ergebnisse der Studie präsentiert und anschliessend im Hinblick auf mögliche Lösungsansätze mit den Teilnehmer:innen diskutiert. Dabei wurde ein breites Spektrum von Teilnehmer:innen einbezogen, inklusive Vertreter:innen des SBFi, der kantonalen Berufsbildungsämter sowie der regionalen und nationalen OdA.

## 4.2 Daten

Dieses Teilkapitel gibt Auskunft über die Daten, welche der Analysen zugrunde liegen, und charakterisiert die Stichprobe. Die Befragung wurde an 755 E-Mail-Adressen von Vertreter:innen der Verbundpartner der Berufsbildung versendet, welche grösstenteils mittels eigener Onlinerecherchen zusammengestellt wurden. Dabei handelt es sich um Kontakte von kantonalen Berufsbildungsämtern sowie von regionalen und nationalen OdA<sup>40</sup>, welche in der Trägerschaft der beruflichen Grundbildung aktiv sind. Zudem wurden die folgenden branchenübergreifenden OdA<sup>41</sup> kontaktiert: der Schweizerische Arbeitgeberverband, der schweizerische Gewerbeverband, Travail.Suisse und der schweizerische Gewerkschaftsbund. Basierend auf den Angaben des SBFi wurden zudem verschiedene Vertreter:innen des Bundes angeschrieben.

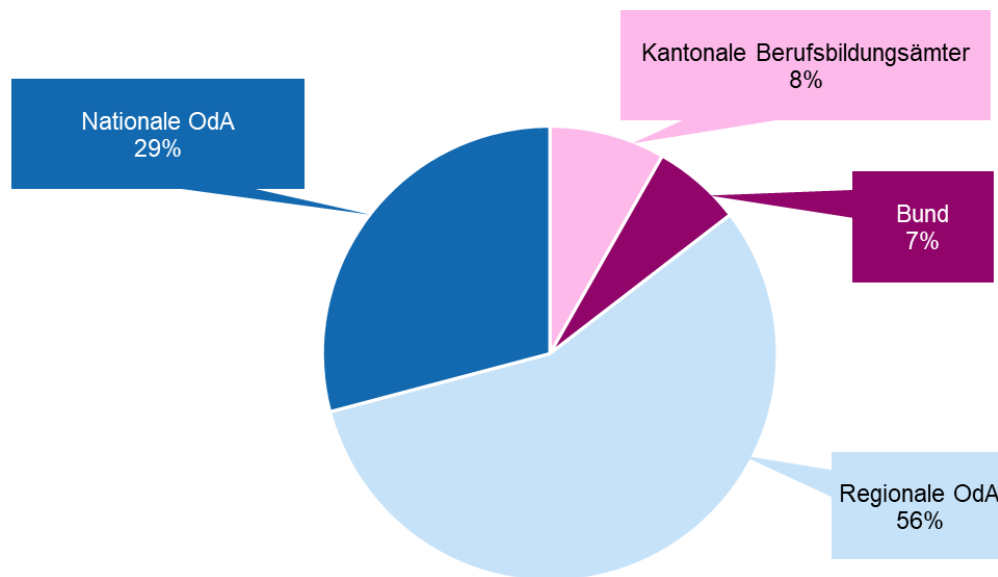
158 Personen haben die Befragung zumindest teilweise beantwortet. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 21%. Abbildung 14 zeigt, wie sich die Befragten auf die verschiedenen Institutionsarten verteilen. Am häufigsten teilgenommen haben Vertreter:innen von regionalen OdA (56%) und nationalen OdA (29%). Die kantonalen Berufsbildungsämter und der Bund machen 8% respektive 7% der Befragten aus. Aufgrund der Institution können 48% der Befragten der Deutschschweiz zugeordnet werden und 16% der lateinischen Schweiz, während 36% nationale Institutionen (Bund oder nationale OdA) vertreten.

<sup>40</sup> Die nationalen OdA beinhalten auch Verbände, welche Träger:innen mehrerer Berufe unterschiedlicher Branchen sind (z.B: SAVOIRSOCIAL).

<sup>41</sup> Aufgrund der geringen Stichprobe werden die branchenübergreifenden OdA für die folgenden Analysen den nationalen OdA zugeteilt.



**Abbildung 14:** Verteilung der Befragten auf die verschiedenen Institutionsarten



**Bemerkungen:** Eigene Darstellung basierend auf Daten der strukturierten Online-Befragung (N=158). Die Abbildung zeigt die Anteile der Befragten nach Institutionsart, wobei zwischen nationalen OdA (blau), regionalen OdA (hellblau), Bund (pink) und kantonalen Berufsbildungsämtern (rosa) unterschieden wird.

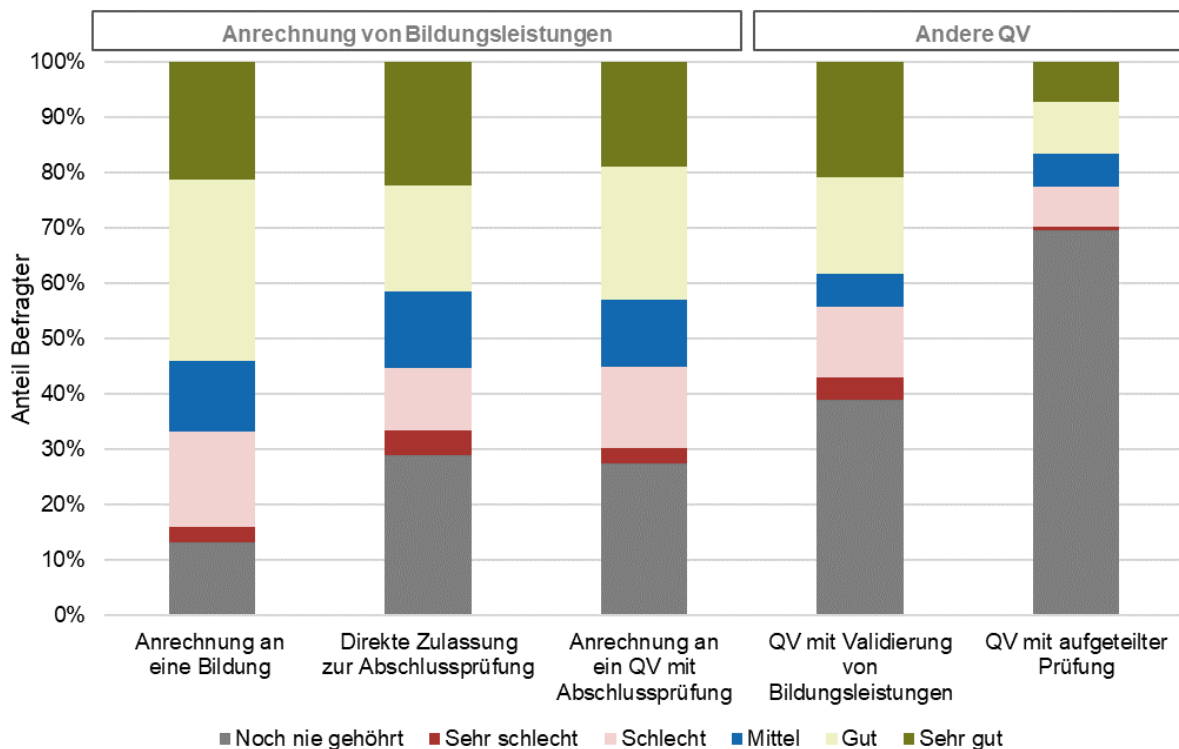
## 4.3 Ergebnisse der Online-Befragung

In diesem Unterkapitel werden die Ergebnisse der strukturierten Online-Befragung präsentiert. Dabei werden die folgenden Aspekte genauer beleuchtet: Kenntnisse und Anwendungserfahrung der Befragten (Teilkapitel 4.3.1), Einstellung der Befragten zur Förderung von Verfahren (Teilkapitel 4.3.2), Hinderungsgründe für die Ausweitung von Verfahren (Teilkapitel 4.3.3), Einstellung der Befragten zur Rollenverteilung der Verbundpartner bei der Moderation und Kostenübernahme von Verfahren (Teilkapitel 4.3.4) und mögliche Massnahmen zur Ausweitung der Verfahren (Teilkapitel 4.3.5).

### 4.3.1 Kenntnisse bestehender Verfahren

Um mehr über den Wissensstand der Befragten herauszufinden, wurden diese zu ihren Kenntnissen der Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» und ihren Erfahrungen mit deren Anwendung befragt. Abbildung 15 illustriert, wie gut die Befragten die verschiedenen in der Schweiz existierenden Verfahren kennen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Befragten bei der **Anrechnung an eine Bildung** den grössten Kenntnisstand haben. Nur 13% der Befragten haben noch nie von diesem Verfahren gehört und mehr als die Hälfte kennt das Verfahren gut oder sogar sehr gut (53%). Für die beiden anderen Verfahren zur Anrechnung von Bildungsleistungen liegen die Kenntnisse leicht tiefer. Jeweils knapp 30% kennen die Verfahren der **direkten Zulassung zur Abschlussprüfung** und der **Anrechnung an ein QV** mit Abschlussprüfung gar nicht. Der Anteil derjenigen, welche diese Verfahren gut oder sehr gut kennen, liegt jeweils bei rund 40%. Die Kenntnisse bezüglich anderer QV sind deutlich tiefer. 40% der Befragten haben noch nie von einem **QV mit Validierung von Bildungsleistungen** gehört, jedoch kennen knapp 40% das Verfahren gut oder sehr gut. Bezüglich **QV mit aufgeteilter Prüfung** ist der Kenntnisstand der Befragten am tiefsten. 70% der Befragten haben noch nie von diesem Verfahren gehört und nur 17% kennen das Verfahren gut oder sehr gut.

**Abbildung 15:** Kenntnisse der Befragten zu den existierenden Verfahren



**Bemerkungen:** Eigene Darstellung basierend auf Daten der strukturierten Online-Befragung (N=158). Die Abbildung zeigt, wie gut die Befragten die fünf verschiedenen Verfahren der Anrechnung an eine Bildung, direkte Zulassung zur Abschlussprüfung, Anrechnung an ein QV mit Abschlussprüfung, QV mit Validierung von Bildungsleistungen und QV mit aufgeteilter Prüfung kennen. Dabei sind für jedes Verfahren die Anteile der Befragten dargestellt, welche vom Verfahren noch nie gehört haben (grau) und welche das Verfahren sehr schlecht (dunkelrot), schlecht (hellrot), mittel (blau), gut (hellgrün) und sehr gut (dunkelgrün) kennen.

**Lesehilfe:** Die Abbildung zeigt zum Beispiel, dass 70% der Befragten noch nie vom QV mit aufgeteilter Prüfung gehört haben und dieser Anteil damit höher ist als bei den anderen Verfahren.

Untersucht man die Unterschiede in den Kenntnissen nach Institutionsart, zeigt sich, dass die Befragten der kantonalen Berufsbildungsämter die Verfahren am besten kennen. Sie haben im Durchschnitt von fast allen Verfahren schon einmal gehört (4.7 von insgesamt 5 Verfahren). Zudem kennen sie diese Verfahren gut (4.2 auf einer Skala von 0 «noch nie gehört» bis 5 «sehr gut») und haben schon mehrere davon angewendet (3.6 von insgesamt 5 Verfahren). Ähnlich hoch ist der Kenntnisstand beim Bund, bei welchem die Befragten im Durchschnitt ebenfalls von fast allen Verfahren gehört haben (4.9), diese Verfahren aber leicht weniger gut kennen (3.8) und selbst aufgrund der Aufgabenteilung zwischen den Verbundpartnern keine Anwendungserfahrung haben. Die Befragten der regionalen und nationalen OdA weisen einen deutlich tieferen Kenntnisstand auf. Sie haben im Durchschnitt nur von drei der fünf Verfahren gehört (regionale OdA: 2.9 nationale OdA: 3.4), kennen diese relativ schlecht (1.7 resp. 2.4) und haben im Durchschnitt nur eines der Verfahren selbst angewendet (1.2 resp. 1.3).

Somit zeigt sich insgesamt ein heterogenes Bild, was den Wissensstand von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» betrifft. Dieser hängt einerseits stark vom einzelnen Verfahren ab und variiert andererseits auch nach Institutionsart.

Diejenigen Befragten, welche die Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» bereits angewendet hatten, wurden anschliessend nach ihren positiven und negativen Erfahrungen mit diesen Ver-

fahren gefragt. Bei den Verfahren zur Anrechnungen von Bildungsleistungen haben viele Befragte erwähnt, dass die Kandidat:innen oft sehr motiviert, zielstrebig und interessiert seien. Zudem würden diese häufig viel praktische Arbeitserfahrung aufweisen, welche in solchen Verfahren anerkannt werden könne. Auch würden diese Verfahren die Vorbereitungs- beziehungsweise Ausbildungszeit für die Befragten verkürzen und hätten eine gute Erfolgsquote. Die von den Befragten genannten negativen Erfahrungen waren diverser. Beispielsweise bräuchten die Kandidat:innen viel Selbständigkeit und Selbstorganisation, was nicht immer der Fall sei. Ausserdem hätten diese bei einer verkürzten Ausbildung teilweise weniger Zeit, um die gleichen praktischen Kompetenzen zu erwerben wie beim Weg einer üblichen regulären beruflichen Grundbildung.

Auch bei den anderen QV nannten die Befragten als positive Erfahrung häufig die Motivation und Erfahrung der Kandidat:innen. Zudem vereinfache das QV mit aufgeteilter Prüfung die Vereinbarkeit der Ausbildung mit Beruf und Familie. Allerdings wurde als negative Erfahrung erwähnt, dass diese Verfahren extrem aufwändig und zu kompliziert seien. Ausserdem würden sich die Kandidat:innen teilweise überschätzen, was zu langen und aufwändigen Verfahren – manchmal sogar zu einem Abbruch – führen würde. Zudem würden auch diese Verfahren von den Kandidat:innen viel Selbständigkeit und Sorgfalt erfordern, weshalb eine gute Begleitung wichtig sei.

#### 4.3.2 Förderung von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen»

Weiter wurden die Vertreter:innen der Verbundpartner dazu befragt, ob sie der Ansicht sind, dass Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» stärker gefördert werden sollten. Abbildung 16 zeigt die Einstellung der Befragten zur Förderung von existierenden Verfahren. Dabei wird zwischen Verfahren zur Anrechnung von Bildungsleistungen und anderen QV unterschieden. Insgesamt befürworten die Befragten eine Förderung von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen». Dabei erachten 68% der Befragten eine Förderung der Verfahren zur Anrechnung von Bildungsleistungen als wünschenswert; bei den anderen QV sind es lediglich 55%.

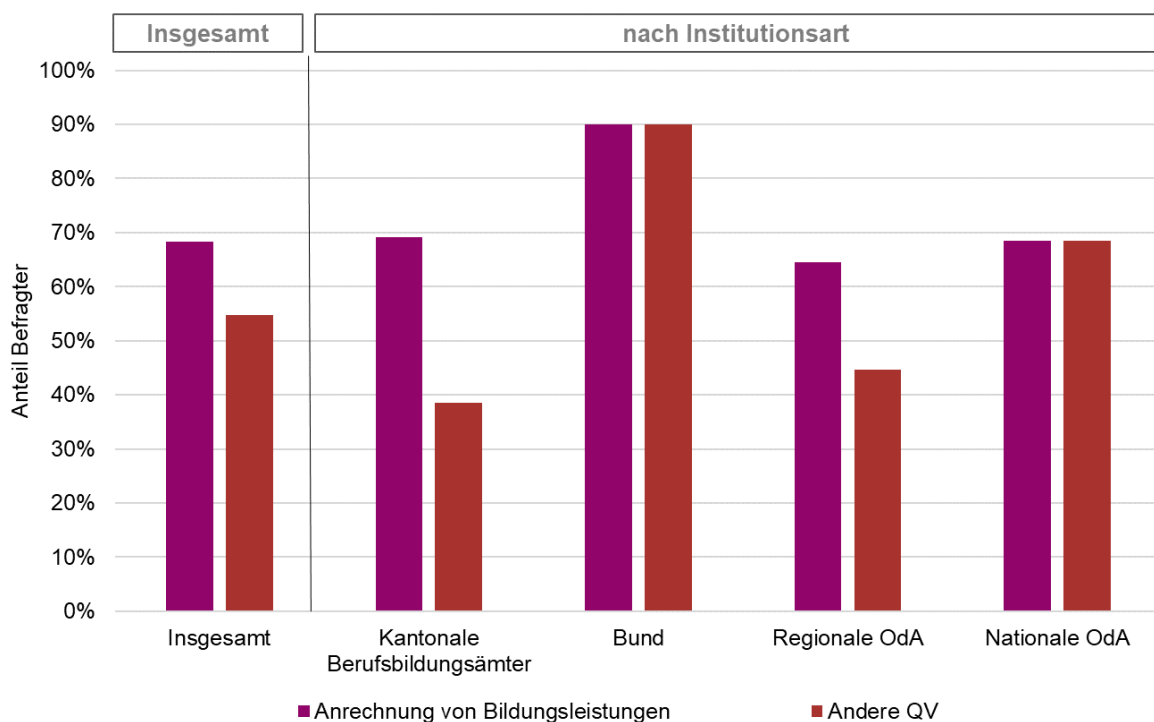
Vergleicht man die Befragten der verschiedenen Institutionen miteinander, so zeigt sich, dass der Förderungswille bei den Befragten des Bundes am höchsten ist. Jeweils 90% der Befragten des Bundes erachten die Förderung der Anrechnung von Bildungsleistungen und der anderen QV als wünschenswert. Auch bei den nationalen OdA ist der Förderungswille für beide Verfahrensarten relativ hoch (jeweils 68%). Bei den kantonalen Berufsbildungsämtern (69%) und den regionalen OdA (64%) befürworten die Befragten mehrheitlich die Förderung von Verfahren zur Anrechnung von Bildungsleistungen. Hingegen möchte bei diesen Institutionsarten lediglich eine Minderheit die anderen QV stärker fördern (38% bei den kantonalen Berufsbildungsämtern; 45% bei den regionalen OdA). Dies könnte möglicherweise daran liegen, dass die kantonalen Berufsbildungsämter und regionalen OdA hohe Transaktionskosten aufwenden müssten.

Insgesamt stösst die stärkere Förderung von Verfahren vor allem bezüglich Anrechnung von Bildungsleistungen auf eine hohe Zustimmung, welche jene bei den anderen QV deutlich übersteigt. Diese Ansichten variieren allerdings stark nach Institutionsart, insbesondere bei den anderen QV.

Die Befragten wurden zudem gebeten, ihre Einstellung zur stärkeren Förderung von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» zu erläutern. Gemäss einigen Befragten spricht gegen eine weitere Förderung, dass die bisherigen Möglichkeiten ausreichend seien und auch genutzt würden, während

andere Befragte argumentieren, dass solche Verfahren generell – und insbesondere für wenig verbreitete Berufe – zu aufwändig seien. Auch sei der Nutzen dieser Verfahren für die Zielgruppe und Arbeitgeber:innen nicht eindeutig. Für eine Förderung spreche hingegen, dass damit dem Fachkräftemangel entgegengewirkt werden könne, indem das vorhandene Potenzial von erworbenen Kompetenzen besser ausgeschöpft werde. Zudem sei es für die Zielgruppe wichtig, ein formales Zertifikat für ihre erworbenen Kompetenzen vorweisen zu können, beispielsweise auch für die Teilnahme an Weiterbildungen. Insbesondere im Kontext von lebenslangem Lernen würden solche Verfahren an Bedeutung gewinnen. Wichtig sei auch, dass Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» es ermöglichen, verschiedene Lebensbiografien und -situationen zu berücksichtigen. Allerdings brauche es dazu einfache und zielführende Verfahren, welche aber gleichzeitig die Gleichwertigkeit von durch «Anerkennung von Bildungsleistungen» erworbenen Abschlüssen mit auf dem regulären Weg erworbenen Abschlüssen sicherstellen müssten. Nur wenige Befragte nannten neue zusätzliche Verfahren, die zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» stärker gefördert werden könnten. Diese Befragten erwähnten als Alternativen den modularen Aufbau der beruflichen Grundbildungen, die Anrechnung von einzelnen spezifischen Kompetenzen und ein Qualifikationsverfahren mit Einbezug von Fremdbeurteilung.

**Abbildung 16:** Einstellung der Befragten dazu, ob die «Anerkennung von Bildungsleistungen» stärker gefördert werden sollte, insgesamt und nach Institutionsart



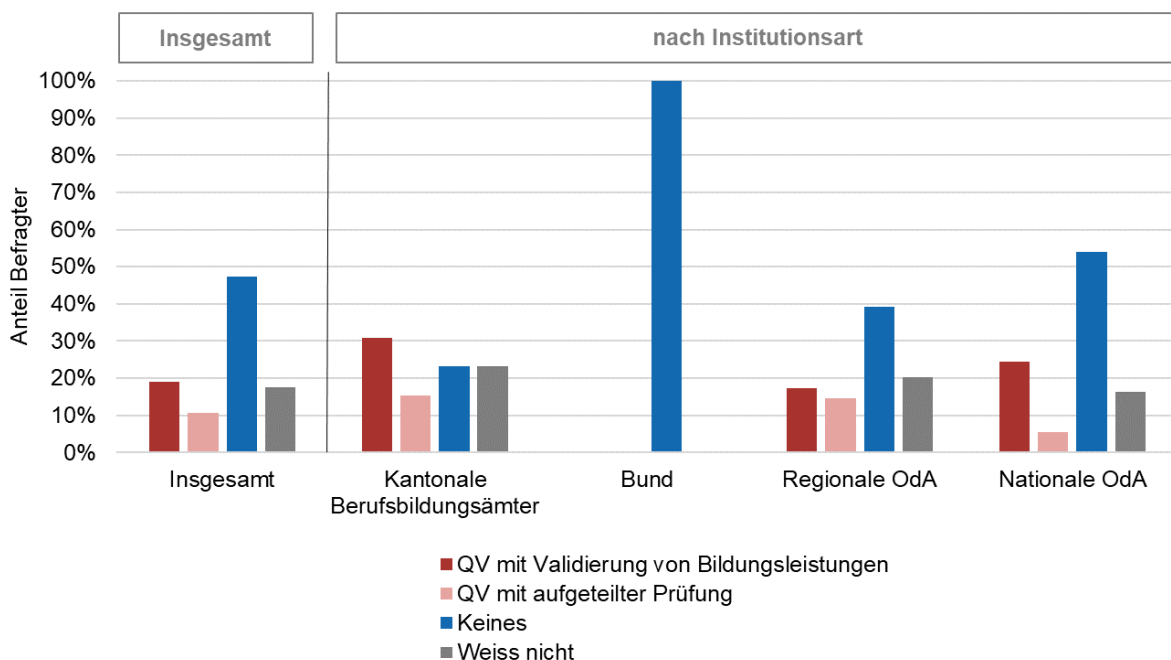
**Bemerkungen:** Eigene Darstellung basierend auf Daten der strukturierten Online-Befragung (N=139). Die Abbildung zeigt die Einstellung der Befragten dazu, ob Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» stärker gefördert werden sollten, und unterscheidet dabei zwischen Verfahren der Anrechnung von Bildungsleistungen (Anrechnung an eine Bildung, direkte Zulassung zur Abschlussprüfung und Anrechnung an ein QV mit Abschlussprüfung; pink) und anderen QV (QV mit Validierung von Bildungsleistungen und QV mit aufgeteilter Prüfung; rot). Dabei wird der Anteil der Befragten gezeigt, welche für eine stärkere Förderung von Verfahren sind, aufgeschlüsselt nach Institutionsart (Insgesamt, kantonale Berufsbildungsämter, Bund, regionale OdA, nationale OdA).

**Lesehilfe:** Die Abbildung zeigt zum Beispiel, dass der Förderungswille beim Bund am stärksten ist und 90% der Befragten beim Bund die anderen QV stärker fördern möchten, bei den nationalen OdA sind es 68%.

Abbildung 17 zeigt die Antworten der Befragten dazu, ob ihre Institution sich überlegt hat, ein anderes QV einzuführen. Insgesamt geben 47% der Befragten an, dass ihre Institution bisher kein anderes QV

einzuführen wollte, während sich 19% überlegt haben, ein QV mit Validierung von Bildungsleistungen einzuführen und 11% ein QV mit aufgeteilter Prüfung. Betrachtet man die Heterogenität dieser Ergebnisse nach Institutionsart, so zeigen sich gewisse Unterschiede. Allerdings haben sich ein höherer Anteil der Institutionen jeweils mit der Einführung eines QV mit Validierung von Bildungsleistungen auseinandergesetzt als mit der Einführung eines QV mit aufgeteilter Prüfung. Am grössten ist dieser Unterschied zwischen QV mit Validierung von Bildungsleistungen und QV mit aufgeteilter Prüfung bei den nationalen OdA (24% versus 5%). Allerdings haben sich 54% der nationalen OdA bisher gar nicht überlegt, eines dieser Verfahren einzuführen, und beim Bund trifft dies auf 100% der Befragten zu, welche aufgrund der Aufgabenteilung zwischen den Verbundpartnern allerdings keinen Handlungsspielraum bei der Einführung anderer QV haben.

**Abbildung 17:** Anteil Befragter, deren Institution sich überlegt hat, ein anderes QV einzuführen, insgesamt und nach Institutionsart



**Bemerkungen:** Eigene Darstellung basierend auf Daten der strukturierten Online-Befragung (N=131). Die Abbildung zeigt den Anteil Befragter, deren Institution sich überlegt hat, ein anderes Qualifikationsverfahren (d.h. ein QV mit Validierung von Bildungsleistungen oder ein QV mit aufgeteilter Prüfung) einzuführen, insgesamt und pro Institutionsart (Insgesamt, kantonale Berufsbildungsämter, Bund, regionale OdA, nationale OdA).

**Lesehilfe:** Die Abbildung zeigt zum Beispiel, dass 31% der kantonalen Berufsbildungsämter sich überlegt haben, ein QV mit Validierung von Bildungsleistungen einzuführen, wobei dies der höchste Anteil verglichen mit den anderen befragten Institutionsarten ist.

Diejenigen Befragten, bei welchen sich die Institution zu keinem anderen QV überlegt hatte, dieses einzuführen, wurden anschliessend nach den Gründen für oder gegen die Einführung oder Ausweitung solcher Verfahren gefragt. Dabei gab es keine einheitliche Meinung, sondern mehrheitlich Einzelnennungen verschiedener Gründe. Für die Ausweitung oder Einführung der anderen QV spreche beispielsweise, dass genug interessierte Kandidat:innen vorhanden seien, um dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken und dass diese Verfahren den spezifischen Lebenssituationen von Erwachsenen Rechnung tragen würden. Dagegen sprechen würde hingegen der hohe Aufwand (insbesondere bei wenig verbreiteten Berufen), die fehlenden Ressourcen, die komplizierten Abläufe, die mangelnde Akzeptanz der Abschlüsse durch andere QV in der Branche und die fehlende nationale beziehungsweise kantonsübergreifende Koordination sowie Zusammenarbeit.

### 4.3.3 Hinderungsgründe für Ausweitung von Verfahren

Die Befragten wurden auch dazu befragt, ob und wo verschiedene Hindernisse bei der Ausweitung von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» bestehen. Abbildung 18 zeigt die Ergebnisse dazu, inwiefern die Befragten verschiedene potenzielle Hinderungsgründe für die Ausweitung von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» als hinderlich ansehen. Dabei werden vier Gruppen von möglichen Hinderungsgründen unterschieden: jene betreffend Zielgruppe, Prozess, Betriebe und Verbundpartner. Für gewisse Hindernisse haben diejenigen Befragten, welche das Hindernis mindestens als «unentschieden» beurteilt haben (3 auf einer Skala von 1 «stimme gar nicht zu» bis 5 «stimme voll zu»), eine Folgefrage mit detaillierteren Gründen erhalten – welche in der Abbildung 18 jedoch nicht gezeigt werden –, denen sie zustimmen oder welche sie ablehnen konnten.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Hinderungsgründe bezüglich **Zielgruppe** eine relativ hohe Bedeutung haben. Die wichtigsten Hinderungsgründe sind dabei gemäss den Befragten das mangelnde Bewusstsein (3.9) und die fehlenden Informationen (3.9) der Zielgruppe bezüglich der bestehenden Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen». Aus einer Folgefrage geht hervor, weshalb die Zielgruppe aus Sicht der Befragten zu wenig informiert ist. Dabei bestehen diese Hindernisse für die Mehrheit der Befragten deshalb, weil die Zielgruppe die Informationskanäle zu wenig nutzt (65%) respektive diese aufgrund von mangelhaften Sprachkompetenzen nicht nutzen kann (56%). Dagegen denkt nur rund ein Drittel der Befragten, dass Informationskanäle wie Eingangsportale fehlen oder die Beratung durch relevante Stellen wie Berufsinformationszentren, Beratungsstellen der Sozialhilfe, der RAVs oder der Fachorganisation im Migrationsbereich mangelhaft ist.

Dieses Ergebnis wird dadurch bestätigt, dass die ungenügende Beratung und Begleitung nur knapp als Hinderungsgrund angesehen wird (3.2). Hingegen sind die Schwierigkeiten der Zielgruppe, den Erwerb-sausfall zu finanzieren, welcher im Rahmen eines Verfahrens zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» entsteht, ein weiterer wichtiger Hinderungsgrund (3.8). Zudem behindert die schwierige Vereinbarkeit von Arbeit und Familie die Ausweitung von Verfahren (3.4) sowie die mangelnden Kompetenzen der Zielgruppe für die Durchführung der Verfahren (3.5). Eine Folgefrage zeigt, dass für 73% der Befragten die mangelnden Sprachkompetenzen dafür verantwortlich sind.

Zuletzt stellen das mangelnde Selbstvertrauen der Zielgruppe (3.2) und dass diese keine Notwendigkeit für zusätzliche Abschlüsse sieht (3.1) Hinderungsgründe dar, welche aus Sicht der Befragten etwas weniger relevant sind. Bei einer offenen Frage nach weiteren Hinderungsgründen wurde zudem genannt, dass die Nachfrage von Seiten der Zielgruppe deshalb nicht genügend sei, weil diese nicht motiviert seien und den Nutzen von solchen Verfahren nicht sehen würden.

Die Hinderungsgründe bezüglich der **Prozesse** zeigen, dass sowohl die finanziellen (3.2) als auch die zeitlichen Aufwände (3.2) der Durchführung aus Sicht der Befragten einen Hinderungsgrund für die Ausweitung von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» darstellen. Dabei zeigt die Folgefrage, dass für die Mehrheit der Befragten die Erarbeitung der Richtlinien (51%) und die Organisation der Prozesse (61%) zu aufwendig sind. Hingegen ist die Durchführung der Prozesse, also die Praxisbesuche, die Beurteilung der schriftlichen Dokumentation und die Prüfungsabnahme, relativ selten der kostentreibende Faktor.

Die Bedeutung der aufwendigen Organisation der Prozesse als Hinderungsgrund könnte auch damit zusammenhängen, dass die bestehenden Verfahren aus Sicht der Befragten zu kompliziert sind (3.2).

Hingegen sind die schwierige Messbarkeit von Kompetenzen ausserhalb eines QV mit Abschlussprüfung (2.8) sowie das ungenügende Angebot von Berufsfachschulen und Bildungsanbietern (2.7) kaum ein Hinderungsgrund.

Die Hinderungsgründe bezüglich **Betriebe** weisen verhältnismässig tiefe Werte auf. Dies gilt sowohl für das mangelnde Interesse der Betriebe an der Ausbildung (2.6) als auch für die geringe Motivation der Betriebe, die Zielgruppe auszubilden (2.6). Die Betriebe scheinen also kaum ein Hinderungsgrund für die Ausweitung von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» zu sein. In einer offenen Frage zu weiteren Hinderungsgründen wurde zudem erwähnt, dass die Betriebe zu wenig Vertrauen in solche Verfahren hätten und durch «Anerkennung von Bildungsleistungen» erworbene Abschlüsse nicht immer als gleichwertig anerkennen würden.

Auch die Hinderungsgründe zu den **Verbundpartnern** haben im Durchschnitt eine relative geringe Bedeutung. Einzig in der zurückhaltenden Rolle der Kantone sehen die Befragten einen Hinderungsgrund (3.2). Dabei ist jedoch zu beachten, dass bei dieser Frage die Einschätzungen der Vertreter:innen des Bundes von denjenigen der anderen Verbundpartner abweichen. So gehören aus Sicht der Vertreter:innen des Bundes vielmehr der fehlende Wille zur Umsetzung der gesetzlichen Bestimmungen (4.6), die zurückhaltende Rolle der Kantone (4.5) und der OdA (4.2) zu den wichtigsten Hinderungsgründen.

**Abbildung 18:** Bedeutung möglicher Hinderungsgründe für die Ausweitung von Verfahren



**Bemerkungen:** Eigene Darstellung basierend auf Daten der strukturierten Online-Befragung (N=138). Die Abbildung zeigt mögliche Hinderungsgründe für die Ausweitung von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» aufgeteilt auf die vier Gruppen Zielgruppe, Prozesse, Betriebe und Verbundpartner. Es werden die jeweiligen Mittelwerte auf der Skala von 1 «stimme gar nicht zu» bis 5 «stimme voll zu» gezeigt.

**Lesehilfe:** Die Abbildung zeigt zum Beispiel, dass die Zustimmung beim Hinderungsgrund der ungenügenden Information der Zielgruppe am grössten ist (Durchschnitt von 3.9).

#### 4.3.4 Rollenverteilung bei der Moderation und Finanzierung

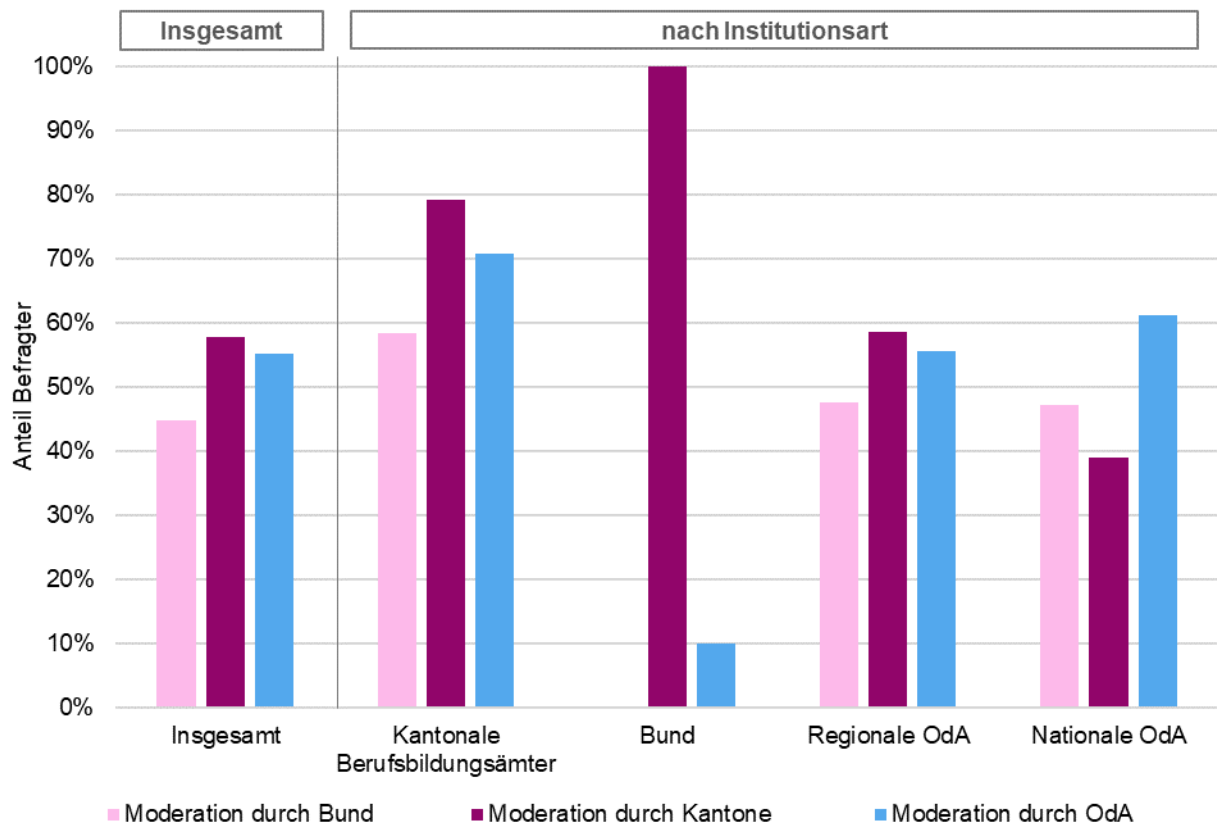
In diesem Unterkapitel wird die Rollenverteilung der Verbundpartner bezüglich Moderation und Kostenübernahme bei Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» diskutiert. Dabei geben die Befragten dazu Auskunft, wie diese Rollenverteilung aus ihrer Sicht idealerweise aussehen sollte. Abbildung 19 zeigt die Resultate zur Frage, welche Akteure (d.h. Bund, Kantone oder OdA) die bestehenden Verfahren moderieren sollten. Dabei werden die Resultate insgesamt gezeigt sowie separat nach Institutionsart.



Die Ergebnisse zeigen, dass die Befragten insgesamt keinem der Institutionen eindeutig die **Moderation** zuweisen. Dabei geben 58% der Befragten an, dass es die Aufgabe der Kantone sei, die existierenden Verfahren zu moderieren, 57% denken, dass dies Aufgabe der OdA sei und 45% finden, dass der Bund die Moderation übernehmen sollte. Detailliertere Analysen nach Verfahrensart zeigen, dass sich diese Ergebnisse kaum zwischen den Verfahren zur Anrechnung von Bildungsleistungen und jenen der anderen QV unterscheiden.

Die Aufschlüsselung der Antworten nach Institutionsart weisen auf substantielle Heterogenität hin, wobei insbesondere die Antworten des Bundes von den Einschätzungen insgesamt abweichen. Aus der Sicht der Vertreter:innen des Bundes ist die Moderation der existierenden Verfahren die Aufgabe der Kantone (100%). Hingegen sind sich sowohl die Vertreter:innen der kantonalen Berufsbildungsämter als auch jene der OdA uneinig, wer die Rolle der Moderation übernehmen sollte, da alle Institutionen ähnlich häufig genannt werden.

**Abbildung 19:** Einstellung der Befragten dazu, wer die Moderation der existierenden Verfahren übernehmen sollte, insgesamt und nach Institutionsart



**Bemerkungen:** Eigene Darstellung basierend auf Daten der strukturierten Online-Befragung (N=124). Die Abbildung zeigt den Anteil Befragter, welche denken, dass die bestehenden Verfahren durch den Bund, die Kantone oder die OdA moderiert werden sollten. Diese Einschätzungen werden sowohl insgesamt als auch aufgeschlüsselt nach Institutionsart der Befragten (Kantonale Berufsbildungsämter, Bund, regionale OdA und nationale OdA) gezeigt.

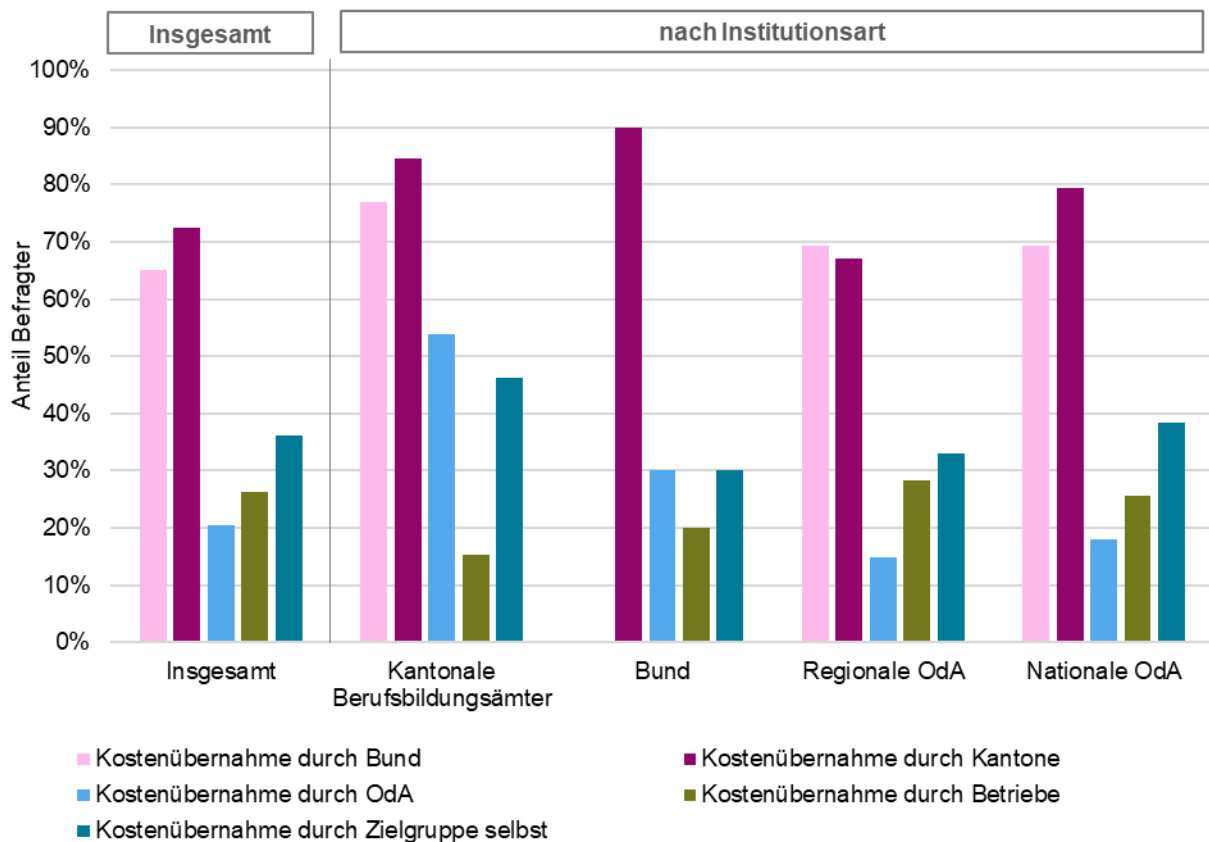
**Lesehilfe:** Die Abbildung zeigt zum Beispiel, dass die Befragten insgesamt am häufigsten finden, dass die Kantone (58%) bzw. die OdA (57%) die Moderation übernehmen sollten, gefolgt vom Bund (45%), womit insgesamt unklar ist, wer moderieren sollte. Hingegen finden die Vertreter:innen des Bundes, dass die Verfahren durch insbesondere die Kantone moderiert werden sollten (100% Zustimmung).

Die unterschiedlichen Einschätzungen bezüglich Rollenverteilung zeigen sich nicht nur bei der Moderation der bestehenden Verfahren, sondern auch bei deren **Kostenübernahme**. So zeigt Abbildung 20, dass die Befragten insgesamt am häufigsten der Meinung sind, dass die Kantone (72%) und der Bund (65%) die Kosten für die Verfahren übernehmen sollten. Hingegen befürworteten deutlich weniger Befragte, dass die Kosten durch die OdA (20%), die Betriebe (26%) oder die Zielgruppe (36%) übernommen werden sollten. Detailliertere Auswertungen nach Verfahrensart zeigen, dass sich diese Ergebnisse kaum unterscheiden zwischen Verfahren zur Anrechnung von Bildungsleistungen und jenen der anderen QV.

Betrachtet man die Unterschiede in diesen Einschätzungen nach Institutionsart, welche die Befragten vertreten, so zeigt sich erneut ein anderes Bild für die Vertreter:innen des Bundes. Dabei geben 90% der Vertreter:innen des Bundes an, dass die Kantone die Kosten für die Verfahren übernehmen sollten. Hingegen finden jeweils weniger als 50% dieser Befragten, dass die anderen Akteure (OdA, Betriebe, Zielgruppe) die Kosten übernehmen sollten. Keiner dieser Befragten ist der Ansicht, dass der Bund an der Kostenübernahme beteiligt sein sollte.

Im Gegensatz dazu sind sowohl die Vertreter:innen der kantonalen Berufsbildungsämter als auch jene der OdA der Meinung, dass hauptsächlich der Bund und die Kantone die Kosten tragen sollten. Bezüglich Kostenübernahme durch die OdA zeigt sich eine leichte Abweichung in den Einschätzungen der Vertreter:innen dieser Institutionsart verglichen mit jenen der kantonalen Berufsbildungsämter. Während 54% der Vertreter:innen der kantonalen Berufsbildungsämter finden, dass die OdA die Kosten für die Verfahren übernehmen sollten, sind bei den Vertreter:innen der regionalen und nationalen OdA jeweils weniger als 20% dieser Meinung. Hingegen finden etwas mehr Vertreter:innen der OdA, dass die Betriebe die Kosten für die Verfahren übernehmen sollten (regionale OdA: 28%; nationale OdA: 26%) im Vergleich zu den Vertreter:innen der kantonalen Berufsbildungsämter (15%).

**Abbildung 20:** Einstellung der Befragten dazu, wer die Kosten der existierenden Verfahren übernehmen sollte, insgesamt und nach Institutionsart



**Bemerkungen:** Eigene Darstellung basierend auf Daten der strukturierten Online-Befragung (N=152). Die Abbildung zeigt den Anteil Befragter, welche denken, dass die bestehenden Verfahren durch den Bund, die Kantone, die OdA, die Betriebe oder die Zielgruppe finanziert werden sollten. Diese Einschätzungen werden sowohl insgesamt als auch aufgeschlüsselt nach Institutionsart der Befragten (Kantonale Berufsbildungsämter, Bund, regionale OdA und nationale OdA) gezeigt.

**Lesehilfe:** Die Abbildung zeigt zum Beispiel, dass die Mehrheit der Befragten eine Kostenübernahme durch den Bund (65% Zustimmung) und die Kantone (72% Zustimmung) befürwortet.

Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass die Meinungen der Vertreter:innen der verschiedenen Institutionsarten bezüglich Rollenverteilung bei der Moderation und Kostenübernahme stark voneinander abweichen. Es hat sich gezeigt, dass die Befragten insgesamt bei den Hinderungsgründen zur Ausweitung von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» den Verbundpartnern relativ wenig Beachtung schenken (siehe Unterkapitel 4.3.3). Dennoch sind die Befragten der Ansicht, dass die aufwendige Organisation der Prozesse und Erarbeitung der Richtlinien hinderlich sei für eine Ausweitung der Verfahren. Das folgende Unterkapitel zeigt nun auf, mit welchen Massnahmen diesen Hindernissen entgegenwirkt werden könnte.

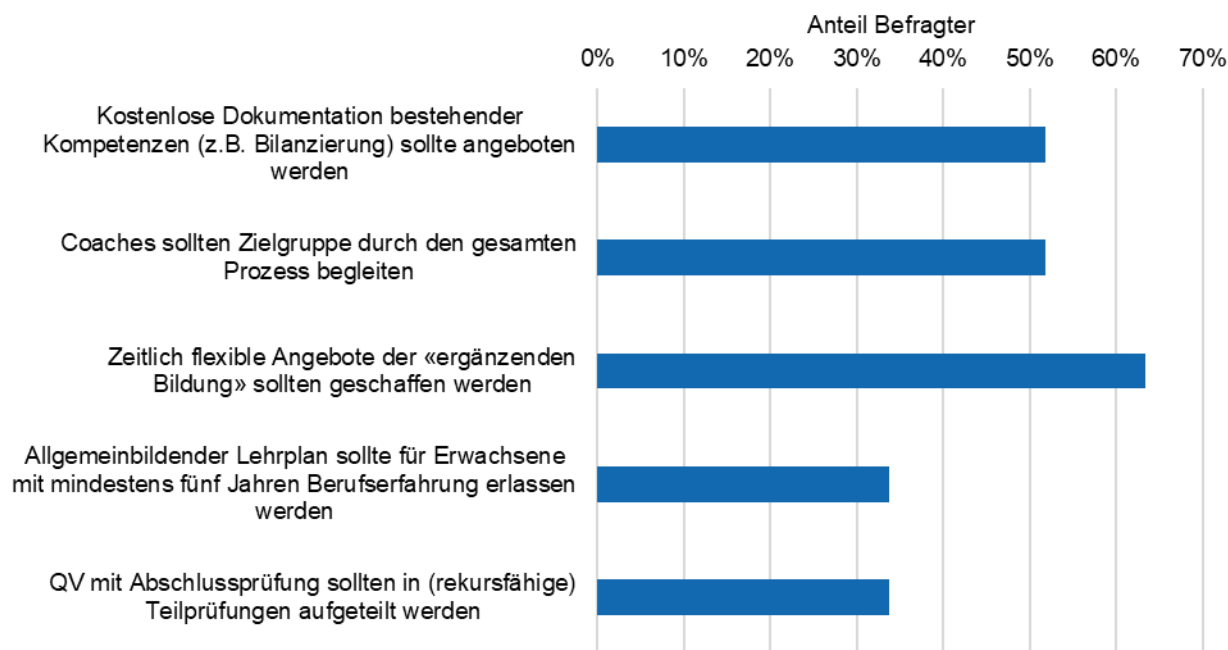
#### 4.3.5 Massnahmen zur Ausweitung von Verfahren

In der Befragung wurde zudem die Einstellung der Befragten zu verschiedenen Massnahmen zur Ausweitung von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» erhoben. Abbildung 21 zeigt den Anteil Befragter, welche eine Auswahl von allgemeinen Massnahmen unterstützen würden. Die Massnahme mit der höchsten Unterstützung ist die Schaffung von zeitlich flexiblen Angeboten der ergänzenden Bildung (63%). Eine solche Massnahme könnte dabei helfen, den Hinderungsgrund der schwierigen Vereinbarkeit von Arbeit und Familie während solcher Verfahren etwas abzubauen.

Ebenfalls relativ viele Befragte würden die Massnahmen der kostenlosen Dokumentation bestehender Kompetenzen (z.B. Bilanzierung) (52%) und der Begleitung der Zielgruppe durch Coaches während des gesamten Prozesses (52%) unterstützen. Diese Massnahmen könnten das Hindernis adressieren, dass die Zielgruppe über bestehende Verfahren ungenügend informiert ist. Hingegen würden es relativ wenige Befragte unterstützen, dass der allgemeinbildende Lehrplan für Erwachsene mit mindestens fünf Jahren Berufserfahrung erlassen wird (34%) und dass das QV mit Abschlussprüfung in (rekursfähige) Teilprüfungen aufgeteilt wird (34%).

Zudem wurden die Befragten nach weiteren Vorschlägen für Massnahmen zur Erweiterung von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» gefragt. Am häufigsten genannt wurde dabei, dass die Betriebe stärker unterstützt werden müssten, beispielsweise durch ein Coaching der Ausbilder:innen oder durch finanzielle Unterstützung. Ausserdem bräuchte es bei Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» zielgruppenspezifische Vorbereitungskurse auf die Qualifikationsverfahren.

**Abbildung 21:** Allgemeine Massnahmen zur Ausweitung von Verfahren



**Bemerkungen:** Eigene Darstellung basierend auf Daten der strukturierten Online-Befragung (N=139). Die Abbildung zeigt den Anteil Befragter, welche verschiedene Massnahmen für die Ausweitung von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» unterstützen.

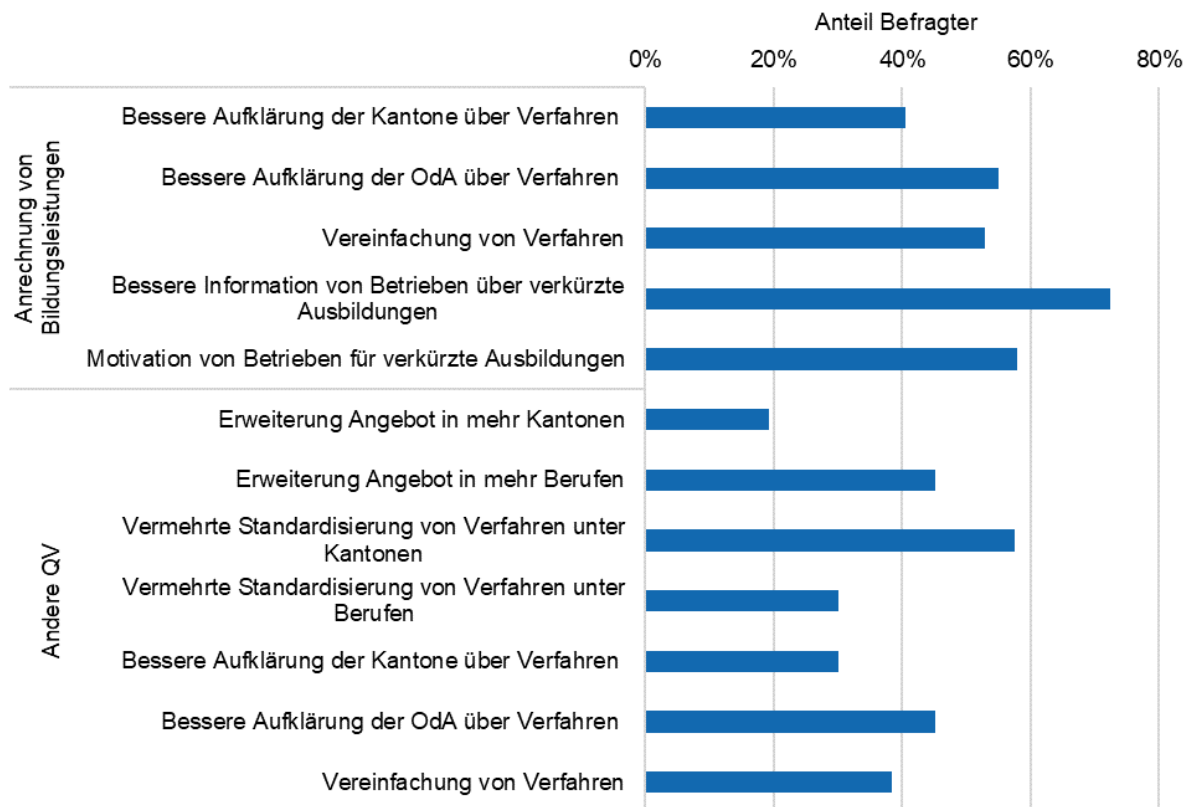
**Lesehilfe:** Die Abbildung zeigt zum Beispiel, dass mehr als 60% die Schaffung von zeitlich flexiblen Angeboten der ergänzenden Bildung unterstützen.

Abbildung 22 zeigt, ob die Befragten spezifische Massnahmen zur Anpassung der bestehenden Verfahren unterstützen würden, separat für die Anrechnung von Bildungsleistungen und die anderen QV. Die Ergebnisse zeigen, dass bei den Verfahren zur **Anrechnung von Bildungsleistungen** die bessere Information (58%) und Motivation (56%) von Betrieben bezüglich verkürzter Ausbildung die höchste Zustimmung erhalten. Allerdings weisen die Hinderungsgründe betreffend die Betriebe relativ wenig Relevanz in Bezug auf die Ausweitung der Verfahren auf (siehe Unterkapitel 4.3.3). Möglicherweise könnte anhand dieser Massnahmen jedoch auch die Zielgruppe erreicht werden, so dass diese besser über die Möglichkeiten der Anrechnung von Bildungsleistungen informiert ist. Eine ebenfalls hohe Zustimmung erhält die Massnahme der besseren Aufklärung der OdA über Verfahren zur Anrechnung von

Bildungsleistungen (55%), während die Massnahme der Aufklärung von Kantonen weniger der Befragten unterstützen (40%). Passend dazu, dass die Befragten die zu komplizierten Verfahren als wichtigen Hinderungsgrund ansehen, befürworten mehr als die Hälfte eine Vereinfachung der Verfahren (53%).

Die ausgewählten Massnahmen zur Verbesserung von **anderen QV** weisen deutlich weniger Zustimmung auf als jene zur Anrechnung von Bildungsleistungen. Dieses Ergebnis könnte damit zusammenhängen, dass die Verfahren der anderen QV weniger verbreitet und weniger bekannt sind oder dass ohne nationale Koordination kaum Verbesserungen erzielt werden können. Die höchste Zustimmung erhält die Massnahme der stärkeren Standardisierung der Verfahren unter den Kantonen (58%). Die Zustimmung zu den Massnahmen der Erweiterung der Verfahren auf mehr Berufe und der besseren Aufklärung der OdA liegt etwas tiefer bei jeweils 45%. Der Vereinfachung von Verfahren stimmen 38% zu; für die anderen Massnahmen beträgt die Zustimmung weniger als ein Drittel.

**Abbildung 22:** Verfahrensspezifische Massnahmen zur Ausweitung von Verfahren



**Bemerkungen:** Eigene Darstellung basierend auf Daten der strukturierten Online-Befragung (Massnahmen für Verfahren zur Anrechnung von Bildungsleistungen: N = 89; andere QV: N = 73). Die Abbildung zeigt für diejenigen Befragten, welche mindestens ein existierendes Verfahren kennen und Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» fördern wollen, jeweils den Anteil Befragter, welche eine ausgewählte verfahrensspezifische Massnahme unterstützen.

**Lesehilfe:** Die Abbildung zeigt zum Beispiel, dass 72% der Befragten eine bessere Information von Betrieben über verkürzte Ausbildungen befürworten.

#### 4.4 Erkenntnisse aus dem Policy-Workshop

Das Ziel des Policy-Workshops war es, Lösungsvorschläge für die in der Online-Befragung identifizierten Herausforderungen zu eruieren und evaluieren. Der zweistündige Workshop wurde online durchgeführt und daran teilgenommen haben Vertreter:innen des SBFJ sowie von kantonalen Berufsbildungsdirektionen, nationalen OdA und regionalen OdA. Dabei waren sowohl die deutschsprachige als auch die französischsprachige Schweiz vertreten. Der Policy-Workshop war in zwei Themenblöcke gegliedert, wobei jeder Themenblock mit einem kurzen Inputreferat zu den entsprechenden Ergebnissen der Online-Befragung startete und diese Ergebnisse anschliessend mit den Teilnehmenden diskutiert wurden. Der erste Themenblock beinhaltete die Ergebnisse zu den Kenntnissen der Verfahren, deren Förderung und Hinderungsgründe bezüglich der Zielgruppe bei einer Ausweitung, wobei die Hinderungsgründe bezüglich der ungenügenden Informiertheit und fehlenden Kompetenzen der Zielgruppe im Zentrum der Diskussion standen. Der zweite Themenblock umfasste die Ergebnisse zu den Hinderungsgründen bezüglich Betriebe, Prozesse und Verbundpartner sowie zur Aufgaben- und Kostenverteilung, wobei anschliessend die unterschiedliche Sichtweise der verschiedenen Institutionen bezüglich Aufgaben- und Kostenverteilung diskutiert wurde.

Eine erste Erkenntnis aus dem Policy-Workshop besteht darin, dass eine bessere **Aufklärung der Zielgruppe** über die bestehenden Möglichkeiten und die Verfahren nicht trivial sei. Dies hänge unter anderem damit zusammen, dass die Zielgruppe zuerst identifiziert werden müsste, um sie gezielt kontaktieren zu können. Dies sei auch deshalb wichtig, weil die fehlende Motivation der Zielgruppe in der Befragung als wichtiger Hinderungsgrund identifiziert wurde. Diese Erkenntnis stamme aus vergangenen Weiterbildungsinitiativen, welche nicht auf Bereitschaft der potenziellen Adressaten zur Teilnahme an Weiterbildungen gestossen seien. Es wurde deshalb vorgeschlagen, dass die Arbeitnehmerorganisationen in den Prozess zur Aufklärung der Zielgruppe eingebunden werden sollten. Die Befragung zeigte, dass die Massnahme der besseren Information und Motivation der Betriebe unterstützt wird, was eine weitere Möglichkeit darstellt, mittels welcher die Zielgruppe erreicht werden könnte. Weiter besteht gemäss den Workshop-Teilnehmer:innen Potenzial darin, mittels einer vertieften Analyse des Potenzials ein besseres Verständnis von der Zielgruppe zu erhalten, beispielsweise anhand von statistischen Daten. Mit einem besseren Verständnis von der Zielgruppe könnte diese auch gezielter adressiert werden.

Eine damit zusammenhängende Erkenntnis aus dem Policy-Workshop ist, dass die **Sprachkompetenzen** grundlegend für die Entwicklung jener Kompetenzen seien, welche in der Bewerbung, im Durchlaufen des Verfahrens und für einen erfolgreichen Abschluss notwendig seien. Eine Möglichkeit zur Förderung dieser Sprachkompetenzen seien vorausgehende Grundkompetenzkurse. Allerdings existiere dieses Angebot bereits, was herausstreicht, dass die fehlenden Sprachkompetenzen wohl auch insbesondere in Kombination mit der fehlenden Informiertheit ein Hindernis darstellen könnten. Somit stellt sich auch hier die Frage, wie die Zielgruppe besser identifiziert und motiviert werden könnte.

Eine weitere Erkenntnis aus dem Policy-Workshop bezieht sich auf die unterschiedlichen **Perspektiven der Kantone und OdA bezüglich der Rollenverteilung** bei den bestehenden Verfahren. Aus Sicht der Kantone können sie selber nur umsetzen, was die OdA ihnen vorgeben. So würden die OdA für die Verfahren der Anrechnung von Bildungsleistungen detaillierte Vorgaben machen, welche von den Kantonen erfolgreich umgesetzt würden. Auch bei anderen QV funktioniere dies in jenen Berufen, in welchen Verfahren bereits existieren. In den anderen Berufen und Branchen jedoch hätten die Kantone keinen Handlungsspielraum.

Die OdA argumentieren hingegen, dass in gewissen Fällen die Kantone Initiativen der nationalen OdA zur Ausweitung von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» abblocken würden, da diese nicht genügend Handlungsspielraum hätten. Gleichzeitig könne die Ausweitung der Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» insbesondere für kleine und regionale OdA eine substantielle Herausforderung darstellen. Dabei sei Geld allein nicht ausreichend, um diese Herausforderungen zu meistern. Kleine und regionale OdA hätten oft nicht die zeitlichen und personellen Ressourcen, um die bestehenden Verfahren umzusetzen und zu verbessern. Zudem sei die Beantragung von Projektfinanzierung beim SBFI komplex und eine Vereinfachung der administrativen Hürden könnte somit einen Beitrag leisten. Allerdings stehe mit der Pauschalfinanzierung bereits ein relativ einfaches Finanzierungsinstrument zur Verfügung.

Diese Unterschiede in den Perspektiven zeigen, dass eine **genauere Definition der Prozesse und Abgrenzung der Rollen** wichtig ist. Dabei liege der Fokus nicht auf den Detailprozessen, da für diese bereits viele Dokumentationen vom SBFI vorliegen würden. Vielmehr ginge es darum, dass die OdA effizient und effektiv am Prozess teilnehmen könnten, beispielsweise durch einen stärkeren Einbezug der nationalen OdA.

Eine weitere Erkenntnis aus dem Policy-Workshop besteht darin, dass bei den **Verfahren zur Anrechnung von Bildungsleistungen und jenen der anderen QV unterschiedliche Herausforderungen** bestünden. Der Grund liege darin, dass bei Verfahren der Anrechnung von Bildungsleistungen ganze Qualifikationsbereiche dispensiert würden, während bei den anderen QV der Anspruch der Validierung auf der Handlungskompetenzebene bestehe. Ein Beispiel sei die Frage, wie man bei einem/einer Logistiker:in eine Abschlussprüfung durchführen könne, in welcher das Staplerfahren ausgenommen sei, weil die Person eine Staplerprüfung vorweisen könne. Dieses Beispiel zeige, dass die bei der Anrechnung von Bildungsleistungen und den anderen QV entstehenden Herausforderungen entlang des gesamten Prozesses gedacht werden müssten.

Ein weiterer im Policy-Workshop thematisierter Vorschlag besteht darin, dass die Möglichkeiten der Anrechnung von Bildungsleistungen und der anderen QV im Rahmen der Entwicklung und Überprüfung von Curricula der beruflichen Grundbildung einbezogen würden. Diese Vorgabe sei 2021 bereits eingeführt worden und die Entwicklung von anderen QV könne dabei mittels einer Pauschale finanziert werden. Allerdings werde sich erst zeigen, ob diese Änderung zu einer Ausweitung der Verfahren auf neue Kantone und Ausbildungsberufe führen wird.

## Zusammenfassung

Dieses Kapitel diskutiert die Ergebnisse einer in halb-strukturierten Interviews validierten Online-Befragung von 158 Vertreter:innen der Verbundpartner der Berufsbildung, namentlich des Bundes, von kantonalen Berufsbildungsämtern, von branchenübergreifenden OdA und von regionalen und nationalen OdA, welche Träger:innen von beruflichen Grundbildungen sind. Dabei wurde insbesondere erhoben, welche Hindernisse bei der Ausweitung von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» in der beruflichen Grundbildung bestehen und mit welchen Anpassungen diese Hindernisse adressiert werden können. Zudem wurden mögliche Lösungsansätze in einem Policy-Workshop mit ausgewählten Vertreter:innen der Verbundpartner diskutiert.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Befragten **die Verfahren zur Anrechnung von Bildungsleistungen deutlich besser kennen als die anderen QV**, von welchen rund die Hälfte der Befragten noch nie gehört hat. Dabei kennen die Vertreter:innen des Bundes und der kantonalen Berufsbildungsämter die Verfahren besser als jene der regionalen und nationalen OdA. Insgesamt **befürworten die Befragten eine Förderung der existierenden Verfahren** und ein höherer Anteil der Befragten möchte die Verfahren zur Anrechnung von Bildungsleistungen (68%) fördern als die anderen QV (55%). Die Vertreter:innen des Bundes möchten sowohl die Anrechnung von Bildungsleistungen als auch die anderen QV verhältnismässig häufig fördern. Neue zusätzliche Verfahren wollten nur wenige Befragte fördern.

Die Hinderungsgründe bezüglich der Zielgruppe haben aus Sicht der Befragten eine relativ hohe Bedeutung, wobei insbesondere das **mangelnde Bewusstsein und die fehlende Informiertheit der Zielgruppe** über die bestehenden Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» für deren Ausweitung hinderlich ist. Zudem finden die Befragten die ungenügenden Sprachkompetenzen der Zielgruppe und die schwierige Vereinbarkeit von Arbeit und Familie hinderlich für die Ausweitung. Ebenfalls als hinderlich angesehen, wenn auch mit weniger Relevanz, werden die fehlende Beratung und Begleitung der Zielgruppe sowie deren mangelnde Motivation und Selbstvertrauen. Dabei geht aus offenen Fragen hervor, dass es den Kandidat:innen teils an Selbstständigkeit und -organisation fehle.



Bei den Prozessen finden die Befragten vor allem **die finanziellen und zeitlichen Aufwände für die Erarbeitung von Richtlinien und für die Organisation der Prozesse** sowie die komplizierten Prozesse hinderlich für eine Ausweitung der Verfahren. Dabei betonten einige Befragte insbesondere auch den hohen Aufwand für wenig verbreitete Berufe.

Die **Einstellungen und das Verhalten der Betriebe und der Verbundpartner** erachten die Befragten insgesamt als weniger wichtigen Hinderungsgrund, allerdings sind diese Hinderungsgründe aus Sicht der Vertreter:innen des Bundes am wichtigsten.

Diese unterschiedlichen Perspektiven der verschiedenen Institutionsarten zeigen sich auch bezüglich der Rollenverteilung. Aus der Perspektive des Bundes sind die Kantone zuständig für die **Moderation und Kostenübernahme** der Verfahren. Die Vertreter:innen der kantonalen Berufsbildungsämter und der OdA haben keine klare Präferenz für eine Institution, welche die die Moderation übernehmen sollte. Die Kosten sollten aus ihrer Sicht hauptsächlich vom Bund oder den Kantonen übernommen werden.

Obwohl die Befragten die Betriebe nicht als wichtigen Hinderungsgrund für die Ausweitung der Verfahren erachten, würden relative viele Befragte **Massnahmen zur besseren Information (72%) und Motivation (58%) von Betrieben** bezüglich verkürzter Ausbildung unterstützen, wobei einige Befragte sich auch verstärkt Coachings für Ausbilder:innen und finanzielle Unterstützung für Betriebe wünschten. Möglicherweise könnte auf diesem Weg jedoch auch die Zielgruppe besser erreicht und über die Möglichkeit der «Anerkennung von Bildungsleistungen» informiert werden. Zudem würden zwei Drittel der Befragten die **Schaffung zeitlich flexibler Angebote der ergänzenden Bildung** unterstützen. Mit solchen Massnahmen könnte eine bessere Vereinbarkeit der Verfahren mit Arbeit und Familie erreicht werden, was einige Befragte insbesondere für das QV mit aufgeteilter Prüfung als positiven Aspekt hervorhoben. Ebenfalls hohe Unterstützung von den Befragten erhalten das Angebot der **kostenlosen Dokumentation bestehender Kompetenzen** (z.B. Bilanzierung) und von **Coaches zur Begleitung der Zielgruppe durch den gesamten Prozess**. Mit diesen Massnahmen könnte das Hindernis der ungenügenden Informiertheit der Zielgruppe adressiert werden. Hingegen unterstützen relativ wenige Befragte, dass der allgemeinbildende Lehrplan für Erwachsene mit mindestens fünf Jahren Berufserfahrung erlassen wird und dass das QV mit Abschlussprüfung in (rekursfähige) Teilprüfungen aufgeteilt wird. Ebenfalls stark unterstützen die Befragten Massnahmen zur vermehrten **Standardisierung von Verfahren unter Kantonen**, zur besseren **Aufklärung der OdA** über Verfahren zur Anrechnung von Bildungsleistungen und zur **Vereinfachung dieser Verfahren**.

Diese Hinderungsgründe und möglichen Massnahmen wurden zudem im Policy-Workshop diskutiert. Dabei stellte sich heraus, dass eine bessere Aufklärung der Zielgruppe über die bestehenden Möglichkeiten und Verfahren nicht trivial sei. Dies hängt unter anderem damit zusammen, dass die Zielgruppe für eine gezielte Kontaktierung zuerst identifiziert werden müsste. Deshalb ist es wichtig, mittels einer vertieften Analyse des Potenzials ein besseres Verständnis von der Zielgruppe zu erhalten. Dies ist auch deshalb wichtig, weil die Motivation der Zielgruppe ein Hinderungsgrund sein kann.

Zudem zeigte sich im Policy-Workshop, dass der Bund, die Kantone und die OdA unterschiedliche Ansichten zur Rollenverteilung bei den bestehenden Verfahren haben. Diese Divergenzen zeigen, dass eine klarere Definition der Prozesse und Abgrenzung der Rollen wichtig sein könnte. Dabei sollte der Fokus nicht auf den Detailprozessen liegen, da dafür bereits viele Dokumentationen vom SBFJ vorliegen würden. Vielmehr gehe es darum, dass die OdA effizient und effektiv am Prozess teilnehmen könnten, beispielsweise durch einen stärkeren Einbezug des Bundes oder der nationalen OdA.

## 5 Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Dieses Kapitel fasst die Erkenntnisse aus den verschiedenen Kapiteln nochmals zusammen und zieht daraus Schlussfolgerungen sowie Empfehlungen für die Verbundpartner der Berufsbildung in der Schweiz.

### 5.1 Erkenntnisse aus den Analysen

Dieser Bericht hat aufgezeigt, dass **in der Schweiz** theoretisch **Potenzial zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» in der beruflichen Grundbildung** vorhanden ist. Rund 400'000 25- bis 64-jährige Erwerbspersonen und 370'000 Erwerbstätige können keinen Abschluss auf der Sekundarstufe II vorweisen. Durch die «Anerkennung» ihrer nicht-formal oder informell erworbenen Bildungsleistungen könnte ihre Arbeitsmarktfähigkeit sichergestellt und damit auch dem Fachkräftemangel entgegengewirkt werden. Dabei ist das theoretisch mögliche Potenzial verhältnismässig hoch bei Ausländer:innen, bei den 40- bis 54-Jährigen sowie in den Wirtschaftsabschnitten «Grundstücks- und Wohnungswesen/Dienstleistungen» und «Industrie». Damit haben Verfahren zur «Anerkennung Bildungsleistungen» eine **hohe Relevanz** in der beruflichen Grundbildung. Solche Verfahren sind auch im Bereich der nicht-formalen Abschlüsse, zum Beispiel bei Weiterbildungen, und auf der Tertiärstufe von Bedeutung, eine entsprechende Untersuchung würde jedoch über das Ziel dieses Berichts hinausgehen.

In der Schweiz bestehen **verschiedene Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen»**, welche unterschiedlich gut bekannt und verschieden stark verbreitet sind. So wurden im Jahr 2020 etwa **7%** der Abschlüsse der beruflichen Grundbildung im Rahmen von Verfahren zur **Anrechnung von Bildungsleistungen** vergeben (d.h. durch Anrechnung an eine Bildung, direkte Zulassung zur Abschlussprüfung oder Anrechnung an ein QV mit Abschlussprüfung). Weniger stark verbreitet sind hingegen die **anderen QV** (d.h. QV mit Validierung von Bildungsleistungen oder QV mit aufgeteilter Prüfung), welche bei **1%** der Abschlüsse der beruflichen Grundbildung im Jahr 2020 zur Anwendung kamen. Die «Anerkennung von Bildungsleistungen» in der beruflichen Grundbildung basiert in der Schweiz auf verschiedenen rechtlichen Grundlaben (namentlich dem Bundesgesetz über die Weiterbildung, dem Bundesgesetz über die Berufsbildung und der Berufsbildungsverordnung), welche auch die Zuständigkeiten festlegen.

Auch wenn ein **internationaler Vergleich** aufgrund der unterschiedlichen Bildungssysteme, Zuständigkeiten und Terminologien gewisse Grenzen hat, so kann dennoch gezeigt werden, dass die Relevanz von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» in der Schweiz im Vergleich zu den EU-Staaten verhältnismässig hoch ist und nur in vier EU-Staaten als ähnlich hoch oder höher eingeschätzt wird. Trotz der mehrmaligen Bemühungen der EU, solche Verfahren zu fördern, haben sie in vielen EU-Staaten allerdings noch eine tiefe Relevanz in der beruflichen Grundbildung. Teilt man die in den EU-Staaten dominierenden Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» aufgrund ihres **primären Ziels** («Dispensation» versus «Teil-/ Vollzertifizierung») und der **primären Evaluationsmethode** (Kompetenzprüfung mit Examen versus Gleichwertigkeitsprüfung ohne Examen) in verschiedene Typen ein, so zeigt sich, dass der in der Schweiz vorherrschende Typ «Gleichwertigkeitsprüfungsbasierte Dispensation» noch in drei weiteren EU-Staaten dominiert. Dies bedeutet, dass in diesen Ländern die Kombi-

nation aus der «Dispensation» als Ziel und der Gleichwertigkeitsprüfung ohne Examen als Evaluationsmethode am häufigsten auftritt. Die grösste Verbreitung innerhalb der EU weist jedoch die «examensbasierte Teil-/Vollzertifizierung» auf.

Das **Fallbeispiel Österreichs** vom Typ «gleichwertigkeitsprüfungsbasierte Dispensation» zeigt, dass solche Verfahren sehr geradlinig sein und eine noch höhere Relevanz als in der Schweiz aufweisen können. Allerdings sind in Österreich die Verfahren mit dem Ziel der «Teil-/Vollzertifizierung» verhältnismässig wenig verbreitet, wie dies auch in der Schweiz bei den anderen QV der Fall ist, wurden jedoch in den letzten Jahren stark gefördert. Im **Fallbeispiel Frankreichs** vom Typ «gleichwertigkeitsprüfungsbasierte Teil-/Vollzertifizierung» existiert ein dominierendes Verfahren, welches in der Schweiz am ehesten mit dem wenig verbreiteten anderen QV der Validierung von Bildungsleistungen vergleichbar ist. Allerdings ist dieses Verfahrens auch in Frankreich nur tief bis mittel stark verbreitet und vertieftere Analysen des Prozesses zeigen, dass der Prozess eine Herausforderung für die Kandidat:innen darstellen kann.

Die Analysen der **Online-Befragung** zeigen, dass die Vertreter:innen der Verbundpartner die Verfahren zur Anrechnung von Bildungsleistungen deutlich besser kennen als die anderen QV, von welchen rund die Hälfte der Befragten noch nie gehört hat. Allerdings wird eine Förderung der existierenden Verfahren grundsätzlich befürwortet, wobei die Verfahren zur Anrechnung von Bildungsleistungen mehr Unterstützung erhalten. Gemäss der Online-Befragung und der Teilnehmer:innen des **Policy-Workshops** ist die **ungenügende Informiertheit der Zielgruppe** über die Möglichkeiten und Verfahren der «Anerkennung von Bildungsleistungen» der wichtigste Hinderungsgrund bei der Ausweitung solcher Verfahren. Dabei könnte ein stärkerer Einbezug der Betriebe und Arbeitnehmerorganisationen sowie eine detailliertere Analyse der Zielgruppe helfen, Massnahmen zur Adressierung dieser Hinderungsgründe auszuarbeiten. Möglicherweise könnten dabei auch Massnahmen zur Verbesserung der **Sprachkompetenzen** der Zielgruppe identifiziert werden. Diese stellen ebenfalls einen wichtigen Hinderungsgrund dar. Zudem zeigen die vertieften Analysen des theoretisch möglichen Potenzials, dass 63% der Erwerbstätigen ohne Abschluss auf Sekundarstufe II Ausländer:innen sind. Auch eine bessere Beratung und Begleitung der Zielgruppe, sowie eine Förderung ihrer Motivation und ihres Selbstvertrauen könnte zur Ausweitung solcher Verfahren beitragen. Zudem könnte eine bessere Beratung während dem Prozess insbesondere auch die Selbstständigkeit und -organisation der Kandidat:innen fördern.

Sowohl die Online-Befragung als auch der Policy-Workshop haben gezeigt, dass die **Verbundpartner unterschiedliche Vorstellungen** haben bezüglich einer optimalen **Rollenverteilung** bei den Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen». Während der Bund die **Moderation und Kostenübernahme** als Aufgabe der Kantone betrachtet, konnten sich die anderen Verbundpartner nicht auf eine Institution einigen, welche die Moderation übernehmen sollte. Allerdings sollten die Kosten aus Sicht dieser Befragten hauptsächlich vom Bund oder den Kantonen übernommen werden. Diese unterschiedlichen Vorstellungen heben die Notwendigkeit einer klareren Definition der Prozesse und Abgrenzung der Rollen hervor. Dabei sollte berücksichtigt werden, dass die **Komplexität sowie die finanziellen und zeitlichen Aufwände** bei der Durchführung der Verfahren reduziert werden können, da diese ebenfalls als wichtige Hinderungsgründe angesehen werden. Auch eine Standardisierung von Verfahren unter den Kantonen und eine bessere Aufklärung der OdA über die Verfahren könnten dazu beitragen. Ziel wäre es, dass die OdA effizient und effektiv am Prozess teilnehmen könnten und möglicherweise auch der Bund sowie die nationalen OdA stärker einbezogen würden.

Insgesamt hat der Bericht gezeigt, dass **Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen»** in der beruflichen Grundbildung in der Schweiz eine hohe **Relevanz** aufweisen und theoretisch auch **Potenzial** für die «Anerkennung» von nicht-formal und informell erworbenen Bildungsleistungen von Erwerbstätigen ohne nachobligatorischen Bildungsabschluss vorhanden ist. Die Literaturrecherche zur Situation in den EU-Staaten zeigt zudem, dass solche Verfahren **in der Schweiz eine verhältnismässig starke Verbreitung** aufweisen, wobei jedoch die Verfahren zur «Dispensation» dominieren, unter welchen wir in der Schweiz die Verfahren zur Anrechnung von Bildungsleistungen zusammenfassen. In den meisten EU-Staaten überwiegen hingegen Verfahren mit dem Ziel der «Teil-/Vollzertifizierung», welche den in der Schweiz verhältnismässig wenig bekannten und verbreiteten anderen QV entsprechen. Allerdings zeigt die Literaturrecherche zur Situation im Ausland, dass auch in Ländern, in welchen das Ziel der «Teil-/Vollzertifizierung» am meisten verbreitet ist, diese Verfahren nicht unbedingt höhere Relevanz aufweisen als in der Schweiz und teils sehr komplizierte Prozesse beinhalten (siehe z.B. Scheiterungsrate zwischen Zulassung und Beurteilung von Portfolios im Fallbeispiel Frankreich). Eine Förderung der Verfahren wird generell unterstützt, wobei jedoch verschiedene Hinderungsgründe adressiert werden müssten. **Optimierungspotenzial** besteht in der Schweiz dabei insbesondere bezüglich der Informiertheit der Zielgruppe über die Möglichkeiten und Verfahren der «Anerkennung von Bildungsleistungen». Neben einem besseren Verständnis der Zielgruppe könnte auch ein verstärkter Einbezug der Betriebe (siehe z.B. Informationspflicht der Betriebe im Fallbeispiel Frankreich) und deren Unterstützung beispielsweise durch Coaches dabei helfen, die Zielgruppe besser zu erreichen und informieren. Weiter besteht Optimierungspotenzial bezüglich der Komplexität und finanziellen sowie zeitlichen Aufwänden von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» und andere Länder zeigen, dass der Prozess dabei einfacher ausgestaltet werden könnte (siehe z.B. Bewerbungsprozess der ausnahmsweisen Zulassung zur LAP im Fallbeispiel Österreich). Zudem sollten die unterschiedlichen Vorstellungen zur Rollenverteilung bei der Moderation und Kostenübernahme solcher Verfahren geklärt werden, wozu eine klarere Definition der Prozesse und Abgrenzung der Rollen beitragen könnte.

## 5.2 Empfehlungen

Im Folgenden schlagen wir Empfehlungen zuhanden der Verbundpartner vor, die auf den Analysen dieses Berichtes basieren und nach den beiden Kriterien «**Relevanz in Bezug auf das Ausschöpfen des Potenzials**» und «**System-Effizienz und -Effektivität**» ausgewählt wurden. Zur Ausschöpfung des theoretischen Potenzials schlagen wir eine Fokussierung auf jene Branchen bzw. OdA vor, welche den grössten Anteil von Erwerbstätigen ohne nachobligatorischen Abschluss aufweisen. Bei der System-Effizienz und -Effektivität stehen das Kosten-Nutzen-Verhältnis und die Wirksamkeit von Massnahmen im Zentrum.

### 5.2.1 Relevanz in Bezug auf das Ausschöpfen des Potenzials

In der Schweizer Wohnbevölkerung können rund 400'000 Erwerbspersonen keinen Sek-II-Abschluss vorweisen. Rund 370'000 dieser Erwerbspersonen sind erwerbstätig. Der Zugang zu Erwerbstätigen kann am ehesten über Arbeitgeber- oder Arbeitnehmerorganisationen sichergestellt werden. Dabei ist der Anteil Erwerbstätiger ohne Sek-II-Abschluss nicht in allen Wirtschaftsabschnitten gleich hoch. Deshalb empfehlen wir, primär Lösungen für jene Wirtschaftsabschnitte auszuarbeiten, in welchen dieser Anteil am höchsten und damit das theoretische Potenzial am grössten ist. Um dieses Potenzial ausschöpfen zu können, sollen die Verbundpartner ihr Vorgehen koordinieren.

Abbildung 4 (auf S. 22) zeigt, wie sich die 25- bis 64-jährigen Erwerbstätigen ohne Sek-II-Abschluss auf die verschiedenen Wirtschaftsabschnitte verteilen. Dabei weisen das «Grundstücks- und Wohnungswesen resp. Dienstleistungen» (19%) und die «Industrie» (15%) das grösste theoretisch mögliche Potenzial für die «Anerkennung von Bildungsleistungen» auf. Somit sind insgesamt etwas mehr als ein Drittel der Erwerbstätigen ohne Sek-II-Abschluss in diesen Wirtschaftsabschnitten tätig (BFS, 2022b, 2022e). Zudem sind je über zehn Prozent dieser Erwerbstätigen im «Bau», in «Handel und Reparatur», im «Gastgewerbe» und im «Gesundheits- und Sozialwesen» tätig. Basierend auf dieser Grundlage schlagen wir die folgenden Empfehlungen zuhanden der Verbundpartner vor:

#### **a) Koordination mit ausgewählten OdA und Kantonen unter der Federführung des Bundes**

Für diejenigen Branchen, in welchen mehr als 5% der Erwerbstätigen keinen nachobligatorischen Schulabschluss haben, soll ein **Masterplan** durch die zuständigen OdA und Kantone unter Federführung des Bundes erarbeitet werden. Dieser Masterplan soll unter anderem klären, wie die Zielgruppen gezielt

- 1) über sämtliche Möglichkeiten von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» informiert,
- 2) bezüglich ihrer Kompetenzen bilanziert, und
- 3) zu einem Abschluss der beruflichen Grundbildung geführt werden können.

Der Masterplan soll ferner darüber Auskunft geben, welche **Grundlagen** (z.B. standardisierte Anrechnungsmöglichkeiten) für die betroffenen Branchen beziehungsweise OdA zusätzlich erarbeitet werden müssten, um das Kosten-Nutzenverhältnis zu erhöhen.

#### **b) Koordination der Finanzierung und Erhöhung der Machbarkeit**

Ein wesentlicher Hinderungsgrund für eine effektive und effiziente Durchführung von Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» besteht im Mangel an **zeitlichen, finanziellen und personellen Ressourcen**. Um diesem Hinderungsgrund zu begegnen, empfehlen wir deshalb die Prüfung von Projektfördermitteln gemäss Art. 54/55 BBG. Die OdA der betroffenen Branchen (gemäss vorhergehendem a) könnten beispielsweise für die Information der Zielgruppen sowie die Durchführung der Kompetenzbilanzierung und weiterer Arbeiten beim Bund einen Projektantrag nach Art. 54/55 BBG einreichen. Damit würde gleichzeitig dem Hinderungsgrund der fehlenden zeitlichen und finanziellen Ressourcen begegnet und sichergestellt, dass ein national koordiniertes Verfahren zur Anwendung käme.

Weiter könnte geprüft werden, ob eine Bildungsinstitution, z.B. die Eidg. Hochschule für Berufsbildung (EHB), Weiterbildungskurse für Coaches anbieten könnte, welche im Auftrage der OdA Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» durchführen. Auch damit könnte die Systemkohärenz national weiter gefördert werden.

#### **c) Sprachförderung im Sinne der Behebung fehlender Grundkompetenzen für eine eingegrenzte Zielgruppe**

Die vorliegende Analyse hat gezeigt, dass bei den Zielgruppen möglicherweise verschiedene Faktoren eine Rolle spielen, weshalb die Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» nicht stärker genutzt werden. So fehlen unter anderem teilweise die notwendigen Sprachkompetenzen im Sinne der entsprechenden Grundkompetenzen.

Im Rahmen der Erarbeitung eines Masterplanes empfehlen wir zu prüfen, inwiefern auch Angebote zur **Sprachförderung** im Sinne der **Grundkompetenzen** entwickelt werden können, welche sich auf das WeBiG abstützen würden. Dabei sollen diese Angebote auf die Zielgruppen in denjenigen Branchen fokussieren, für welche ein Masterplan ausgearbeitet würde (gemäss vorhergehendem a).

#### **d) Klärung der Rollen und der Erwartungen der Verbundpartner**

Wie die Studie ebenfalls zeigt, ist es zentral, dass die Rollen der Verbundpartner weiterhin geklärt und die gegenseitigen Erwartungen in Übereinstimmung gebracht werden. Insbesondere könnten folgende Rollen stärker gefördert werden:

- **Rolle der Arbeitgeber und der Zielgruppen:**
  - Identifikation der Zielgruppen via Arbeitgeber
  - Information der Zielgruppe durch Arbeitgeber über mögliche Verfahren und Finanzierungsmöglichkeiten
  - Vereinbarung über zukünftige Aus- und Weiterbildungen der Arbeitgeber mit Personen der Zielgruppe
  
- **Rolle der Kantone:**
  - Kooperation und Koordination mit regionalen privaten und öffentlichen Anbietern zur Bereitstellung von Vorbereitungskursen
  - Bereitstellung eines Beratungsangebots für Betriebe (analog zu den Verfahren zur Anrechnung von Bildungsleistungen)
  
- **Rolle des Bundes:**
  - Projektförderung gemäss Art. 54/55 BBG
  - Finanzierung von einheitlichem Informationsmaterial über Verfahren in drei Landessprachen
  - Leistungsauftrag an eine Bildungsinstitution, z.B. die EHB, zur Ausbildung von Coaches

Basierend auf den Erkenntnissen des Masterplans sowie der Erfahrungen aus Pilotprojekten (siehe Gelingensbedingungen in 5.2.3 weiter unten) können die vorhandenen Instrumente und Dokumente bei Bedarf angepasst werden.

### **5.2.2 System-Effizienz und -Effektivität**

Wie auch die Analyse von Beispielen im Ausland zeigt, gibt es kein Patentrezept, wie Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» effizient durchgeführt werden können. Das hängt – ökonomisch gesprochen – mit den fehlenden Skaleneffekten zusammen. Je parzellierter ein mögliches Verfahren zur Anwendung kommt, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit von hohen Transaktionskosten und Unterschieden in der Handhabung von Verfahren und damit der Ungleichbehandlung von Personen, was zum Verlust von Vertrauen gegenüber solchen Verfahren führen kann.

#### **a) Erhöhung der Effizienz und Effektivität**

Da die Verfahren zur **Anrechnung von Bildungsleistungen** einen höheren Bekanntheitsgrad haben und auch stärker umgesetzt werden als die anderen QV, empfehlen wir in erster Priorität, auf dieser

Stärke aufzubauen. Diese Verfahren zur Anrechnung von Bildungsleistungen könnten zum wegweisen- den **Verfahren für die unter 5.2.1 vorgeschlagenen Massnahmen** weiterentwickelt werden, da sie eine höhere Wirksamkeit versprechen, was dem Kriterium der System-Effizienz und -Effektivität entspricht.

Bei den **anderen QV** bestehen grössere Herausforderungen bei der Entwicklung von effizienten und effektiven Verfahren. Beide bestehenden Verfahren – andere QV mit Validierung von Bildungsleistungen und aufgeteilter Prüfung – sind meist mit Ansprüchen einer personalintensiven und damit eher kostenintensiven Begleitung verbunden. Dies könnte ein wichtiger Grund sein, weshalb diese Verfahren weder gut bekannt noch sehr verbreitet sind.

## **b) Empfehlungen zur Behebung der negativen Effekte**

Will man an den anderen QV festhalten, so empfehlen wir zu prüfen, ob

- 1) die anderen QV mit aufgeteilter Prüfung schweizweit **besser koordiniert** werden können, indem mögliche Kandidat:innen gebündelt werden. Nichtsdestotrotz ist und bleiben sowohl der Koordinationsaufwand als auch die Erstellung von Prüfungen für nur wenige Teilnehmende hohe Kostenfaktoren. Im Falle einer Beibehaltung dieses Verfahrens empfehlen wir die Erarbeitung einer Lösung dazu, wie die Kosten auf die Verbundpartner aufgeteilt werden könnten.

Kommt man unter den Verbundpartnern zum Schluss, dass eine bessere Koordination kaum möglich sein wird, so empfehlen wir Folgendes:

- 2) In Anlehnung an die deutsche «Externenprüfung» empfehlen wir auf andere QV in der heutigen Form zu verzichten und stattdessen ein Verfahren analog zu der deutschen «Externenprüfung» oder der «Schweizer Berufs- und Höheren Fachprüfungen» zu entwickeln. Dabei könnten Berufsfachschulen oder andere Bildungsanbieter vorbereitende Kurse anbieten. Denn Kandidat:innen würde es freistehen, ob sie diese besuchen oder nicht. Jährlich würde dann eine Abschlussprüfung pro Beruf durchgeführt, welche auch rekursfähig wäre. Diese Prüfung wäre aber nicht vollständig identisch mit dem ordentlichen QV mit Abschlussprüfung der entsprechenden beruflichen Grundbildung, weil letztere oft formative und summative Prüfungen als Teil des Qualifikationsverfahrens aufweisen. Dabei könnte eine subjektorientierte Finanzierungslösung ins Auge gefasst werden, analog den Vorbereitungskursen für Berufs- und höhere Fachprüfungen.

### **5.2.3 Gelingensbedingungen für die Verbesserung der Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen»**

Da neben den in dieser Studie identifizierten Faktoren noch weitere unbekannte Faktoren bei der Verbesserung der Verfahren zur «Anerkennung von Bildungsleistungen» eine Rolle spielen könnten, schlagen wir vor, mit einer relevanten OdA **ein Pilotprojekt** zur Identifikation von Barrieren und Chancen bei einer systemweiten Einführung durchzuführen. Dabei könnte auch die Effizienz und Effektivität der Massnahmen evaluiert werden.

# Anhang

## Quellenverzeichnis

- Aagaard, K. (2017). *2016 update to the European inventory on validation of non-formal and informal learning: Country Report Denmark*. [https://www.cedefop.europa.eu/files/2016\\_validate\\_dk.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/2016_validate_dk.pdf)
- Balica, M. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Romania*. [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european\\_inventory\\_validation\\_2018\\_Romania.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Romania.pdf)
- Ball, C. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Germany*. [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european\\_inventory\\_validation\\_2018\\_Germany.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Germany.pdf)
- Beleckiene, G. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Lithuania*. [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european\\_inventory\\_validation\\_2018\\_Lithuania.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Lithuania.pdf)
- BFS (2022a). Ausgewählte Arbeitsmarktindikatoren im internationalen Vergleich, 4. Quartal. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/arbeit-erwerb/erwerbstaetigkeit-arbeitszeit/erwerbsbevoelkerung/erwerbsbeteiligung.assetdetail.22709554.html>
- BFS (2022b). Bildungsstand der Bevölkerung – Daten des Indikators. <https://www.bfs.admin.ch/asset/de/22024471>
- BFS (2022c). Erwerbslosenquote gemäss ILO nach Geschlecht, Nationalität und Altersgruppen, brutto- und saisonbereinigte Werte. Durchschnittliche Monats-, Quartals- und Jahreswerte. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/arbeit-erwerb/erwerbslosigkeit-unterbeschaeftigung/erwerbslose-ilo.assetdetail.22985609.html>
- BFS (2022d). Erwerbslosenquote gemäss ILO nach Geschlecht, Nationalität und anderen Merkmalen. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/arbeit-erwerb/erwerbslosigkeit-unterbeschaeftigung/erwerbslose-ilo.assetdetail.22985446.html>
- BFS (2022e). Erwerbstätige (Inlandkonzept) nach Wirtschaftssektoren und Wirtschaftsabschnitte. Durchschnittliche Quartals- und Jahreswerte. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/arbeit-erwerb/erwerbstaetigkeit-arbeitszeit/merkmale-arbeitskraefte/wirtschaftsabschnitt.assetdetail.23224597.html>
- BFS (2022f). Sekundarstufe II, berufliche Grundbildung: Bildungsabschlüsse nach Kanton. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsabschluesse/sekundarstufe-ii/berufliche-grundbildung.assetdetail.22224795.html>
- BFS (2022g). Teilnahme an Weiterbildung – Daten des Indikators. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/themen/zugang-und-teilnahme/weiterbildungsteilnahme.assetdetail.22024452.html>
- Bohlinger, S. (2017). Comparing recognition of prior learning (RPL) across countries. In *Competence-based vocational and professional education* (pp. 589-606). Springer, Cham.
- Bolli, T., Breier, C., Renold, U., & Siegenthaler, M. (2015). *Für wen erhöhte sich das Risiko in der Schweiz, arbeitslos zu werden?* KOF Studien, No. 65, ETH Zurich, KOF Swiss Economic Institute, Zurich. <https://doi.org/10.3929/ethz-a-010698765>
- Bolli, T., Caves, K.M., Renold, U., & Buergi, J. (2018). Beyond employer engagement: measuring education-employment linkage in vocational education and training programmes, *Journal of Vocational Education & Training*, 70(4), 524-563. <https://doi.org/10.1080/13636820.2018.1451911>



- Carro, L. (2017). *2016 update to the European inventory on validation of non-formal and informal learning: Country Report Spain*. [https://www.cedefop.europa.eu/files/2016\\_validate\\_es.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/2016_validate_es.pdf)
- Cedefop (2009). *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Union. [https://www.cedefop.europa.eu/files/4054\\_de.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4054_de.pdf)
- Cedefop (2011). *Glossary education and training*. [https://www.cedefop.europa.eu/files/4106\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4106_en.pdf)
- Cedefop (2016). *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Cedefop reference series; No 104. [https://www.cedefop.europa.eu/files/3073\\_de.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/3073_de.pdf)
- Cedefop (2022). *Vocational education and training in France: short description*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [https://www.cedefop.europa.eu/files/4205\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4205_en.pdf)
- Cedefop, European Commission, ICF (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Synthesis report*. [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european\\_inventory\\_validation\\_2018\\_synthesis.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_synthesis.pdf)
- Centre de la DEPP (2014). *Dispositif académique de validation des acquis : le nombre des diplômes délivrés par la VAE en très légère hausse en 2013*. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), Ministry of Education. <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/default/digitalCollection/DigitalCollectionAttachmentDownloadHandler.ashx?parentDocumentId=13160&documentId=41429&skipWatermark=true&skipCopyright=true>
- Centre de la DEPP (2021). *Dispositif académique de validation des acquis: nouvelle baisse de 16% des diplômes délivrés en 2020 dans un contexte de crise sanitaire. Note d'information, 20(48)*. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), Ministry of Education. <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/default/digitalCollection/DigitalCollectionAttachmentDownloadHandler.ashx?parentDocumentId=51041&documentId=51043&skipWatermark=true&skipCopyright=true>
- Centre Inffo (2019). *Vocational education and training in Europe: France*. Cedefop ReferNet VET in Europe reports 2018. [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/Vocational\\_Education\\_Training\\_Europe\\_France\\_2018\\_Cedefop\\_ReferNet.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/Vocational_Education_Training_Europe_France_2018_Cedefop_ReferNet.pdf)
- Credit Suisse (2022). *Personalentwicklung in Zeiten des Fachkräftemangels*. <https://www.credit-suisse.com/ch/de/firmenkunden/produkte/escher/der-fachkraeftemangel-ist-realitaet.html>
- De Rick, K. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Belgium – Flanders*. [https://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european\\_inventory\\_validation\\_2018\\_Belgium\\_Flanders.pdf](https://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Belgium_Flanders.pdf)
- Dornmayr, H., & Nowak, S. (2021). *Lehrlingsausbildung im Überblick 2021. Strukturdaten, Trends und Perspektiven*. Ibw Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. <https://ibw.at/resource/download/2249/ibw-forschungsbericht-208.pdf>
- Duchemin, C. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Luxembourg*. [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european\\_inventory\\_validation\\_2018\\_Luxembourg.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Luxembourg.pdf)
- Duda, A. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Poland*. [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european\\_inventory\\_validation\\_2018\\_Poland.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Poland.pdf)
- Duvekot, R. (2017). *2016 update to the European inventory on validation of non-formal and informal learning: Country Report Netherlands*. [https://www.cedefop.europa.eu/files/2016\\_validate\\_nl.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/2016_validate_nl.pdf)
- Duvekot, R. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Netherlands*. [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european\\_inventory\\_validation\\_2018\\_Netherlands.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Netherlands.pdf)

- Dzhengozova, M. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Bulgaria*. [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european\\_inventory\\_validation\\_2018\\_Bulgaria.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Bulgaria.pdf)
- Eichbauer, C. (2016). „DU KANNST WAS!“ – Ein (nicht mehr ganz) neuer Weg zum Berufsabschluss. Aktuelle Entwicklungen und neue Herausforderungen. *WISO 1/2016*, 29-48. <https://www.zeitschriftwiso.at/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=90&token=db764aa92d380650217d5629099d9733857e23c0>
- Eichbauer, C. (2017). Berufserfahrung anerkennen! Die österreichische Validierungsstrategie zur Kompetenzanerkennung. *WISO 3/2017*, 87-98. <https://www.zeitschriftwiso.at/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=447&token=f4be8f9b7694c5721ff4d69d87ce1eb88eeba678>
- Eichbauer, C. (2020). „Du kannst was!“ – die zentrale Rolle von Bildungsberatung und Begleitung. *Bildungsberatung im Fokus 2/2020*, Wien. [https://erwachsenenbildung.at/downloads/themen/bildungsberatung/bildungsberatung-im-fokus/Du\\_kannst\\_was\\_v3\\_STPR\\_201209.pdf?m=1608034286&](https://erwachsenenbildung.at/downloads/themen/bildungsberatung/bildungsberatung-im-fokus/Du_kannst_was_v3_STPR_201209.pdf?m=1608034286&)
- European Commission (2001). *Making a European area for lifelong learning a reality*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>
- Gatt, S. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Malta*. [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european\\_inventory\\_validation\\_2018\\_Malta.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Malta.pdf)
- Guimarães, P. (2017). *2016 update to the European inventory on validation of non-formal and informal learning: Country Report Portugal*. [https://www.cedefop.europa.eu/files/2016\\_validate\\_pt.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/2016_validate_pt.pdf)
- Guimarães, P. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Portugal*. [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european\\_inventory\\_validation\\_2018\\_Portugal.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Portugal.pdf)
- Hanak, H., & Sturm, N. (2015). *Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen: Eine Handreichung für die wissenschaftliche Weiterbildung*. Springer-Verlag.
- Husted, B. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Denmark*. [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european\\_inventory\\_validation\\_2018\\_Denmark.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Denmark.pdf)
- Ieleja, D. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Latvia*. [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european\\_inventory\\_validation\\_2018\\_Latvia.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Latvia.pdf)
- Johnson, M. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Estonia*. [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european\\_inventory\\_validation\\_2018\\_Estonia.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Estonia.pdf)
- Karttunen, A. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Finland*. [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european\\_inventory\\_validation\\_2018\\_Finland.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Finland.pdf)
- KOF Swiss Economic Institute (2017). *The KOF Education System Factbook: Austria*. ETH Zurich.
- KOF Swiss Economic Institute (2019). *The KOF Education System Factbook: France*. ETH Zurich. <https://doi.org/10.3929/ethz-b-000393233>
- Kristensen, S. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Sweden*. [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european\\_inventory\\_validation\\_2018\\_Sweden.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Sweden.pdf)
- Luomi-Messerer, K. (2019a). Die österreichische Validierungsstrategie. Hintergrund, Entwicklung, Ausrichtung und erste Umsetzungsschritte. *Magazin erwachsenenbildung. at*, (37). <https://doi.org/10.25656/01:17821>

- Luomi-Messerer, K. (2019b). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Austria*. [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european\\_inventory\\_validation\\_2018\\_Austria.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Austria.pdf)
- Manoudi, A. (2019a). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Cyprus*. [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european\\_inventory\\_validation\\_2018\\_Cyprus.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Cyprus.pdf)
- Manoudi, A. (2019b). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Greece*. [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european\\_inventory\\_validation\\_2018\\_Greece.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Greece.pdf)
- Mathou, C. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: France*. [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european\\_inventory\\_validation\\_2018\\_France.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_France.pdf)
- 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. <https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1694141>
- Maurer, M., Neuhaus, H., & Wettstein, E. (2016). *Berufsabschluss für Erwachsene in der Schweiz: Bestandesaufnahme und Blick nach vorn*. hep-Verlag.
- Murphy, I. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Ireland*. [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european\\_inventory\\_validation\\_2018\\_Ireland.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Ireland.pdf)
- OECD (2022). Adult education and learning: Participation non-formal education and training, by gender, age group and educational attainment. [https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG\\_AL#](https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_AL#).
- Pavkov, M. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Slovenia*. [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european\\_inventory\\_validation\\_2018\\_Slovenia.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Slovenia.pdf)
- Perulli, P. (2017). *2016 update to the European inventory on validation of non-formal and informal learning: Country Report Italy*. [https://www.cedefop.europa.eu/files/2016\\_validate\\_it.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/2016_validate_it.pdf)
- Perulli, P. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Italy*. [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european\\_inventory\\_validation\\_2018\\_Italy.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Italy.pdf)
- Popovic, M. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Belgium - French speaking community*. [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european\\_inventory\\_validation\\_2018\\_Belgium\\_French.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Belgium_French.pdf)
- Rageth, L., & Renold, U. (2019). The linkage between the education and employment systems: ideal types of vocational education and training programs. *Journal of Education Policy*, 35(4), 503-528. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1605541>
- Rat der Europäischen Union (2012). *Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens*. Amtsblatt der Europäischen Union, C 398, 1-5. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:DE:PDF>
- Renold, U. (2020). Socially Constructed Concepts - Methodological Problems in Comparing VET Programs. In U. Backers-Gellner, U. Renold, & S.C. Wolter (Eds.), *Economics and Governance of Vocational and Professional Education and Training (including Apprenticeship). Theoretical and Empirical Results for Researchers and Educational Policy Leaders* (p.21-51). Hep Verlag AG. <http://hdl.handle.net/20.500.11850/457924>.

- Rusakova, A. (2017). *2016 update to the European inventory on validation of non-formal and informal learning: Country Report Latvia*. [https://www.cedefop.europa.eu/files/2016\\_validate\\_lv.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/2016_validate_lv.pdf)
- Salini, D., Weber Guisan, S. & Tsandev, E. (2019). *European inventory on validation of nonformal and informal learning 2018 update: Switzerland*. [http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european\\_inventory\\_validation\\_2018\\_Switzerland.pdf](http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Switzerland.pdf)
- Salvisberg, A. (2010). *Soft Skills auf dem Arbeitsmarkt: Bedeutung und Wandel*. Zürich: Seismo.
- Salzmann, P., Hämmerli, C., Deschenaux, A., Cortessis, S., & Salini, D. (2020). *Stand der Umsetzung der Anrechnung von Bildungsleistungen in der beruflichen Grundbildung*. Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB). [https://berufsbildung2030.ch/images/pdf\\_de\\_en/Bericht\\_Auslegeordnung\\_Anrechnung\\_von\\_Bildungsleistungen.pdf](https://berufsbildung2030.ch/images/pdf_de_en/Bericht_Auslegeordnung_Anrechnung_von_Bildungsleistungen.pdf)
- SBFI (2014). *Berufsabschluss und Berufswechsel für Erwachsene. Bestehende Angebote und Empfehlungen für die Weiterentwicklung*. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. [https://www.sbf.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/berufsabschluss\\_undberufswechselfuererwachsene.1.pdf.download.pdf/berufsabschluss\\_undberufswechselfuererwachsene.pdf](https://www.sbf.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/berufsabschluss_undberufswechselfuererwachsene.1.pdf.download.pdf/berufsabschluss_undberufswechselfuererwachsene.pdf)
- SBFI (2015). *Schweizer EQR-Zuordnungsbericht*. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. [https://www.sbf.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/schweizer\\_eqr-zuordnungsbericht.pdf.download.pdf/schweizer\\_eqr-zuordnungsbericht.pdf](https://www.sbf.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/schweizer_eqr-zuordnungsbericht.pdf.download.pdf/schweizer_eqr-zuordnungsbericht.pdf)
- SBFI (2016). *Orientierungshilfe für die Ausgestaltung der Qualifikationsverfahren mit Abschlussprüfung*. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. [https://www.sbf.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/2019/11/orientierungshilfe-qv.pdf.download.pdf/Orientierungshilfe\\_QV\\_20190904\\_D.pdf](https://www.sbf.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/2019/11/orientierungshilfe-qv.pdf.download.pdf/Orientierungshilfe_QV_20190904_D.pdf)
- SBFI (2017). *Handbuch Berufliche Grundbildung für Erwachsene*. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. [https://www.sbf.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/2017/08/handbuch%20berufliche%20grundbildung%20f%C3%BCr%20erwachsene.pdf.download.pdf/Berufliche\\_Grundbildung\\_f%C3%BCr\\_Erwachsene\\_080d-20170808TRR.pdf](https://www.sbf.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/2017/08/handbuch%20berufliche%20grundbildung%20f%C3%BCr%20erwachsene.pdf.download.pdf/Berufliche_Grundbildung_f%C3%BCr_Erwachsene_080d-20170808TRR.pdf)
- SBFI (2018). *Leitfaden Anrechnung von Bildungsleistungen in der beruflichen Grundbildung*. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. [https://www.sbf.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/2018/12/leitfaden-anrechnung.pdf.download.pdf/leitfaden\\_anrechnung\\_bildungsleistungen.pdf](https://www.sbf.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/2018/12/leitfaden-anrechnung.pdf.download.pdf/leitfaden_anrechnung_bildungsleistungen.pdf)
- Schmid, M., Schmidlin, S., & Hischier, S.D. (2017). *Berufsabschluss für Erwachsene: Sicht von betroffenen Erwachsenen*. Fachhochschule Nordwestschweiz Pädagogische Hochschule & across concept Analysis & Consulting. [https://www.sbf.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/webshop/2017/schlussbericht-bae-absolventinnenbefragung.pdf.download.pdf/Schlussbericht\\_BAE\\_Absolventinnenbefragung\\_across\\_PH-FHNW\\_dt.pdf](https://www.sbf.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/webshop/2017/schlussbericht-bae-absolventinnenbefragung.pdf.download.pdf/Schlussbericht_BAE_Absolventinnenbefragung_across_PH-FHNW_dt.pdf)
- Spinatsch, M. (2009). *Bildung und Universitätsspitäler unter Hoheit des Bundes. Ausprägungen und Folgen einer Zentralisierung des schweizerischen Bildungswesens und der hochschulmedizinischen Zentren*. Bericht zuhanden des Staatssekretariats für Bildung und Forschung. <https://biblio.parlament.ch/e-docs/347920.pdf>.
- Stalker, M. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Czechia*. [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european\\_inventory\\_validation\\_2018\\_Czechia.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Czechia.pdf)
- Tót, É. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Hungary*. [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european\\_inventory\\_validation\\_2018\\_Hungary.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Hungary.pdf)
- Tsandev, E., Beeli, S., Aeschlimann, B., Kriesi, I., & Voit, J. (2017). *Berufsabschluss für Erwachsene: Sicht von Arbeitgebenden*. Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB).

- [https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/webshop/2017/schlussbericht-bae-sicht-arbeitgebende.pdf.download.pdf/Schlussbericht\\_dt\\_EHB\\_final.pdf](https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/webshop/2017/schlussbericht-bae-sicht-arbeitgebende.pdf.download.pdf/Schlussbericht_dt_EHB_final.pdf)
- UNESCO (2012). *International Standard Classification of Education ISCED 2011*. The UNESCO Institute for Statistics (UIS). <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>
- UNESCO-UIS, OECD & Eurostat (2022). *Data Collection on formal education. Manual on concepts, definitions and classifications*. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/1014465/13741415/UOE+2022+Manual.pdf/dbe08eb1-9a5c-b682-5103-ad841b2cfa09?t=1658845034385>
- Vale, P. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Spain*. [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european\\_inventory\\_validation\\_2018\\_Spain.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Spain.pdf)
- Vantuch, J. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Slovakia*. [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european\\_inventory\\_validation\\_2018\\_Slovakia.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Slovakia.pdf)
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45–65). Hogrefe & Huber Publishers.
- Werquin, P. (2021). Recognition of prior learning in France: Where have the RPL-ready applicants gone? *European Journal of Education*, 56(3), 391-406. <https://doi.org/10.1111/ejed.12465>

## Informationen zu den Autor:innen

Ursula Renold, Prof. Dr.

Professur für Bildungssysteme, Departement Management, Technologie und Ökonomie, ETH Zürich  
Stampfenbachstrasse 69, 8092 Zürich

[ursula.renold@mtec.ethz.ch](mailto:ursula.renold@mtec.ethz.ch)

+41 44 632 53 29

Thomas Bolli, Dr.

Professur für Bildungssysteme, Departement Management, Technologie und Ökonomie, ETH Zürich  
Stampfenbachstrasse 69, 8092 Zürich

[thomas.bolli@mtec.ethz.ch](mailto:thomas.bolli@mtec.ethz.ch)

+41 44 632 61 08

Dändliker, Lena

Professur für Bildungssysteme, Departement Management, Technologie und Ökonomie, ETH Zürich  
Stampfenbachstrasse 69, 8092 Zürich

[lena.daendliker@mtec.ethz.ch](mailto:lena.daendliker@mtec.ethz.ch)

+41 44 633 85 01

Ladina Rageth, Dr.

Professur für Bildungssysteme, Departement Management, Technologie und Ökonomie, ETH Zürich  
Stampfenbachstrasse 69, 8092 Zürich

[ladina.rageth@mtec.ethz.ch](mailto:ladina.rageth@mtec.ethz.ch)

+41 44 632 31 67

## Kontakt

ETH Zürich  
Departement MTEC  
Professur für Bildungssysteme  
STB J 16, Stampfenbachstrasse 69  
8092 Zürich

[www.ces.ethz.ch](http://www.ces.ethz.ch) →

Herausgeber: Departement MTEC  
Redaktion: Autor:innen  
Gestaltung: Autor:innen  
Französische Übersetzung: Henri-Daniel Wibaut, Lausanne  
Fotos: Adobestock

© ETH Zürich, November 2023