

**Joanna DOLIŃSKA, Barbara HUPFER &
Thomas SCHRÖDER**

(Technische Universität Dortmund)

***Top-down oder Bottom-up?* Die Reformierung der polnischen
Berufsbildung im Kontext europäischer Berufsbildungspolitik**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ausgabe39/dolinska_etal_bwpat39.pdf

seit 24.03.2021

in

bwpat Ausgabe Nr. 39 | Dezember 2020

**Berufliche Bildung in Europa – 20 Jahre nach Lissabon und am
Ende von ET 2020.
Entwicklungen und Herausforderungen zwischen supranationalen
Strategien und nationalen Traditionen.**

Hrsg. v. **Karin Büchter, Karl Wilbers, Hubert Ertl, Dietmar Frommberger &
Franz Gramlinger**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwpat* 2001–2021

bwpat

www.bwpat.de



Herausgeber von *bwpat* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Top-down oder Bottom-up? Die Reformierung der polnischen Berufsbildung im Kontext europäischer Berufsbildungspolitik

Abstract

Das Berufsbildungssystem in Polen hat eine lange Tradition. Durch viele, erst in den letzten Jahrzehnten durchlaufene Reformen – die jüngste Bildungsreform erfolgte 2017 – ist es durch hohe Dynamik, Reagibilität, Anpassungs- und Veränderungsfähigkeit gekennzeichnet. Vor dem Hintergrund der programmatischen Ziele und Desiderata der europäischen Berufsbildungspolitik hat es eine vergleichsweise gute Durchlässigkeit: Es offeriert jungen Polen viele Wege, die tertiäre Bildung auf meritokratischem Weg zu erreichen. Gleichwohl leidet die polnische Berufsbildung an einem im Vergleich zur akademischen Bildung negativen Image. Besonders problematisch sind die sehr niedrigen Lehrer/innen-Gehälter und die mangelnde Zusammenarbeit zwischen den Sozialpartnern. Sich verändernde Arbeitsmärkte und sozioökonomische Trends treiben die Reform der Berufsbildung kontinuierlich voran. Darüber hinaus hatte die Berufsbildungspolitik der EU erhebliche Auswirkungen auf das polnische Berufsbildungssystem. Polen trat 2004 der Europäischen Union bei und begann ab 2010 mit der Umsetzung der Europäischen strategischen Zusammenarbeit (ET 2020). Im Jahr 2015 wurde im Rahmen des Integrierten Qualifikationssystems („Zintegrowany System Kwalifikacji”) der polnische Qualifikationsrahmen („Polska Rama Kwalifikacji”) gesetzlich eingeführt und 2016 das Integrierte Qualifikationsregister („Zintegrowany System Kwalifikacji”) eingerichtet, das u. a. die Vergabe von Berufsqualifikationen regelt. Diese Maßnahmen gehen auf Impulse der Europäischen Union zur (Berufs-)bildungspolitik zurück. Der Artikel analysiert EU-induzierte Maßnahmen – Initiativen und Instrumente – innerhalb des polnischen Berufsbildungssystems. In der Conclusio wird die Frage nach der Zukunftsfähigkeit der polnischen Berufsbildung in einem offenen Europa gestellt.

Top-down or Bottom-up? Reforms of Vocational Education in Poland in the Context of the European Vocational Training Policy

The TVET system in Poland has a long tradition. While taking into account many reforms, which took place in the last decades, and the most recent one in 2017, it can be characterized by a high degree of dynamism, responsiveness, adaptability and capacity for change. Given the programmatic goals and desired achievements of the European TVET policy, the social permeability of the Polish TVET and higher education is worth highlighting, since it offers many pathways for learners to reach the tertiary education in a meritocratic manner. On the other hand, the Polish TVET system suffers from an image that needs improvement, relatively low teacher salaries and still unsatisfactory cooperation between the stakeholders. The changing labor markets and socioeconomic trends are a continuously driving adaptation and reform. Additionally, the EU’s TVET policy had considerable impact on the Polish TVET system. Poland joined the European Union in 2004 and from 2010 onwards, it started working on the

implementation of the European policy cooperation (ET 2020). In 2015, the Polish Qualifications Framework (“Polska Rama Kwalifikacji”) was legally introduced within the Integrated Qualifications System (“Zintegrowany System Kwalifikacji”) and in 2016, the Integrated Qualifications Register (“Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji”) was established, whereby both instruments organize the awarding of professional qualifications in Poland. These measures, among others, have been initiated through strong European Union’s impulses. The following article will critically analyze these EU induced measures within the TVET system and reflect on their relation to the TVET system in Poland in the context of the recent educational reform. The Conclusions will present the question of the future of the Polish TVET in open Europe.

Schlüsselwörter: *TVET, Europäische Union, Europäisierung der Berufsbildung, Polnische Berufsbildung, Polnischer Qualifikationsrahmen, Polnische Bildungsreform 2017, Reform der polnischen Berufsbildung 2017*

bwp@-Format: **BERICHTE & REFLEXIONEN**

1 Cui bono? Einleitende Bemerkungen zur Funktionalität der europäischen Berufsbildungspolitik

Die europäische Berufsbildungspolitik hat mit der „Erklärung von Lissabon“ (2000) und der 2002 verabschiedeten „Kopenhagener-Erklärung“ des Rates der EU-Bildungsminister eine deutliche Aufwertung erfahren, allerdings um den Preis der Unterordnung unter Beschäftigungssicherung und -fähigkeit (engl.: Employability) (vgl. Busemeyer 2018). Orientiert am Prinzip einer Einheit in der Vielfalt bewegt sie sich in einem Spannungsfeld von Europäisierung und nationalen Eigenheiten und Traditionen. Leitfrage des Beitrags ist, welche Bedeutung und Funktionen die europäischen Initiativen und Instrumente – EQR/ECVET und Europass –, die die Europäisierung der Berufsbildung vorantreiben sollen, allgemein und speziell für Polen haben, genauer: auf welche Resonanz sie stoßen, welche Reaktionen sie auslösen und ob sie Reformen der Berufsbildung in Richtung europäischer Ziele stimulieren.

Das Prinzip einer Einheit in der Vielfalt bzw. Verschiedenheit, das der Kreierung eines europäischen Berufsbildungs- und Wirtschaftsraums und Arbeitsmarktes zugrunde liegt und für die Einführung eines lernergebnisorientierten EQR und des ECVET leitend war, hat dazu geführt, dass die EU keine Harmonisierung der Berufsbildungssysteme der europäischen Mitgliedsländer anstrebte, vielmehr Abstimmung und Transparenz der Abschlussqualifikationen innerhalb und zwischen den unterschiedlichen Berufsbildungs- und Qualifizierungssystemen. Um die Souveränität der Mitgliedsstaaten bei der Gestaltung ihrer Berufsbildungssysteme auch rechtlich zu verankern, haben die Länder im Maastricht-Vertrag sogar ein explizites Harmonisierungsverbot durchgesetzt.

Die Resonanz auf die sukzessive Europäisierung der beruflichen Bildung war von Anfang an gemischt. Bereits vor der Verabschiedung des Europäischen Qualifikationsrahmens 2008 wurde in einer kontroversen Debatte auf die möglichen, auch kontraproduktiven, Effekte der

(geplanten) europäischen Maßnahmen und Initiativen hingewiesen. Das europäische Versprechen, die Instrumente EQR, ECVET und Europass könnten zu mehr Transparenz, Durchlässigkeit, Gleichwertigkeit, sozialer und geografischer Mobilität führen, weckte die Hoffnung, von der europäischen Berufsbildungspolitik zu profitieren, löste aber auch Ängste vor einem Qualitätsverlust der beruflichen Bildung in Europa aus. Zudem wurde befürchtet, dass mit der Implementierung der Qualifikationsrahmen die bereits jetzt schon kaum gegebene Überschaubarkeit der „Qualifikationslandschaften“ innerhalb Europas weiter zunehmen könnte (vgl. Bohlinger 2020). Weil die nationalen Berufsbildungssysteme über ein einziges Übersetzungsinstrument, den EQR, miteinander verglichen würden, könne deren Verschiedenheit und unterschiedliche Qualität nicht transparent werden, sondern würde vielmehr unsichtbar gemacht (vgl. Spöttl 2016, 137). Ein Konzept von umfassender beruflicher Handlungskompetenz, so wie es in der dualen Berufsausbildung in Deutschland vertreten wird, sei nicht mit dem Kompetenzbegriff des EQR als sozialer Kompetenz kompatibel, der nur ein Fragment der beruflichen Handlungskompetenz adressiere (Hupfer/Spöttl 2014). Auch für andere Länder, die schon vor Einführung des EQR über eigene NQRs mit anderen Klassifikationssystemen verfügten, sei die Zuordnung von Lernergebnissen zum EQR nur schwer möglich (vgl. Bohlinger 2020).

Neben der EQR Klassifikation *knowledge, skills* und *competences* (k/s/c) stieß auch die Lernergebnisorientierung des EQR bei einigen Berufsbildungsexperten des dualen Ausbildungssystems auf Kritik, da diese zu einer Schwächung der institutionalisierten Bildungswege und des Berufsprinzips führen könne (vgl. Rauner 2005 nach Spöttl 2016, 113). Und man befürchtete, dass sich Unternehmen mit Verweis auf den lernergebnisorientierten EQR aus der dualen Ausbildung verabschieden könnten (vgl. Hanf 2006, 61).

Vor allem EU-Länder mit hoch institutionalisierten (dualen) Berufsbildungssystemen, allen voran Deutschland, distanzieren sich schon vor der Einführung von EQR und NQRs von einer *Angelsächsisifizierung* der traditionsreichen alteuropäischen Berufsbildung. Befürchtet wurde auch, dass viele Länder in Ermangelung eigener Klassifizierungen oder NQRs die EQR-Matrix in ihren NQRs adaptieren würden (was auch geschehen ist). Damit würde der flächendeckenden Verbreitung eines neoliberalen Begriffs von Bildung und Arbeit in Europa Vorschub geleistet (vgl. Hupfer/Spöttl 2014), das Prinzip der Beruflichkeit entwertet und ein Turn zu einer nur mehr an den funktionalen und ökonomischen Interessen der Unternehmen ausgerichteten *Beschäftigungsfähigkeit* vollzogen. Kuda und Strauß (2006) prognostizierten zudem, dass es zu einer Fragmentierung von institutionalisierten Ausbildungswegen durch eine zunehmende Modularisierung der Berufsbildung kommen könnte, bei der (erneut) die ökonomischen Interessen von Consultants bzw. privaten Bildungsanbietern dominierten (vgl. Kuda/Strauß 2006, 630-637).

Der (vermeintliche) Trend zur Entberuflichung ist ein seit den 1990er Jahren diskutiertes bildungspolitisches und berufspädagogisches Thema (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 1998; Kutscha 1992 nach Spöttl 2016, 113) und von *Beschäftigungsfähigkeit* als einer arbeitsmarktpolitischen Zielgröße der EU zu unterscheiden, die Neutralität gegengegenüber den Wegen des Kompetenzerwerbs suggeriert. Entberuflichung bedeutet, dass sich die Inhalte der Berufsbildung nicht mehr auf berufliche Handlungsfelder beziehen, sondern auf bestimmte Tätigkeiten in einer arbeitsteiligen Unternehmensorganisation, die der Bezugspunkt der Curriculum-

Entwicklung sind. Bei diesem potenziell „entberuflichenden“ angelsächsischen Erwerbsqualifizierungsansatz würden typischerweise berufsfeld- bzw. domänenbezogene Prozesse und weiter gefasste Qualifikationen und Kompetenzen, die Beruflichkeit ausmachen, in den Hintergrund treten. Die bis heute diskutierte Frage ist, ob mit dem EQR die potenziell unterschiedliche Qualität von beruflichen Kompetenzen, die in verschiedenen Bildungssystemen und -wegen ausgebildet werden, adäquat erfasst und transparent gemacht werden könne, oder ob die Zuordnung von Lernergebnissen nicht vielmehr zu einer Nivellierung – einem „Nivelling by Levelling“ – führe.

Was ist aus den mit den Instrumenten verknüpften Zielen und Hoffnungen – Verbesserung der vertikalen und horizontalen Durchlässigkeit, Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung, Erleichterung der sozialen und geografischen Mobilität – und all den Befürchtungen geworden?

Erstaunlich ist, dass alle europäischen Länder, auch diejenigen, die sich von Anfang an sehr kritisch geäußert haben, den Empfehlungen der EU gefolgt sind und Nationale Qualifikationsrahmen, Europass und ECVET eingeführt haben. Bisher vorliegende Untersuchungen zur Wirksamkeit des EQR ergeben indes ein eher ernüchterndes Bild und deuten darauf hin, dass er „seine selbst gesetzten Ziele (noch) nicht erreicht hat“ (z. B. Cedefop 2018 nach Bohlinger 2020) und die Instrumente in den Ländern „nach wie vor nur teilweise oder gar nicht angewendet werden“ (ebd.).

„Vieles spricht heute dafür, dass beides (Hoffnungen und Befürchtungen, E. d. V.) gleichzeitig eingetreten ist und der EQR zu einer weiteren Brüsseler Idee wird, deren Relevanz in der Praxis fragwürdig bleibt“ (Bohlinger 2020).

Deshalb ist es auch nicht weiter verwunderlich, dass das Bedrohungsszenario einer Zerstörung der dualen Berufsausbildung und der Beruflichkeit bis heute nicht eingetreten ist. Vielmehr scheint die Angst vor einer Instrumenten-induzierten Schwächung der dualen Berufsausbildung den Effekt gehabt zu haben, dass die duale Berufsausbildung unter verstärkten Legitimationsdruck geriet und umso mehr verteidigt wurde. So appellierte Spöttl (2016, 115), „dass die Ängste und Negativszenarios nicht dazu beitragen sollten, das traditionelle und bewährte Berufsprinzip von vornherein aufzugeben“. Der Ausbildungsberuf und das Berufsprinzips hätten nach wie vor eine hohe gesellschaftliche und bildungspolitische Relevanz (vgl. Urban 2015 nach Spöttl 2016, 112). Auch wenn die duale Berufsausbildung bis heute als internationales Benchmark-System und Leitbild (vgl. Spöttl 2016) gepriesen wird, muss sie dennoch ihre Funktions- und Leistungsfähigkeit angesichts des schnellen Wandels von beruflichen Tätigkeiten, der fortschreitenden technischen und technologischen Entwicklung in einer Wissensgesellschaft (Nico Stehr), konstant unter Beweis zu stellen.

Sollten EQR/NQRs und ECVET auf nationaler Ebene den Effekt haben, Reformen anzuregen oder bereits in Gang gesetzte zu legitimieren (vgl. Busemeyer 2018), könnten diese Instrumente indirekt sogar dazu beitragen, die Ängste vor der Schwächung des dualen Ausbildungssystems auf dem Weg der Europäisierung abzubauen. Bereits das wäre als großer Erfolg zu verbuchen.

Unter der Prämisse, dass das Angebot qualifizierter Arbeitskräfte durch die Qualitätsverbesserung der beruflichen Bildung auf nationaler Ebene wächst, steht zu vermuten, dass damit auch die Mobilitätschancen auf dem europäischen Arbeitsmarkt verbessert werden könnten. Damit verschiebt sich der Fokus von der Wirkungsfrage der (europäischen) Instrumente zu den länderspezifischen Maßnahmen der Qualitätsverbesserung beruflicher Bildung. Aktuelle Beispiele sind strukturelle Reformen zur Verbesserung der Durchlässigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung, etwa die „erweiterte Beruflichkeit“ oder hybride Bildungsformate und -modelle, die auf den Trend zur Höherqualifizierung reagieren, auch wenn sie nicht automatisch dazu beitragen, Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung herzustellen.

Es sind aber durchaus „Top-Down“ Effekte der Instrumente auf der institutionellen Ebene zu verzeichnen. So hat die Outcome-Orientierung der Rahmen in Deutschland dazu geführt, dass die Ordnungsmittel auf eine ergebnisorientierte Darstellung umgestellt werden (vgl. Hauptausschuss 2014 nach Spöttl 2016, 114). Das wiederum ließ die Erfassung, Anerkennung und Validierung von Kompetenzen ein relevantes Thema werden.

Die bis heute breit vertretene These ist, dass es nicht die qualitätsabstinenten Instrumente sind, die die Qualität der Berufsbildung sichern können und die Durchlässigkeit, Gleichwertigkeit und Mobilität im Bereich der Berufsbildung fördern, sondern substantielle strukturelle Reformen. So postulieren prominente Berufsbildungsexperten in Deutschland nach wie vor, dass die Qualitätssicherung der beruflichen Bildung und die erwünschte Mobilität der Beschäftigten vergleichbare Organisations- und Qualifizierungsformen voraussetzen (vgl. Rauner/Grollmann/Spöttl 2006). Spöttl (2016) insistiert bis heute, dass die Funktionsfähigkeit der Rahmen nur dann gegeben sei, wenn ihnen ein länderübergreifend gemeinsames Berufskonzept zugrunde läge.

2 Reformprozesse der polnischen Berufsbildung im Kontext europäischer Berufsbildungspolitik

2.1 Historische und strukturelle Spezifika der polnischen Berufsbildung und Entwicklungstendenzen

Das polnische System der beruflichen Aus- und Weiterbildung hat eine lange Tradition (vgl. Sadowska 1999, 10), aber eine gegenüber der akademischen Bildung geringere soziale Reputation, auch wenn sein Stellenwert allmählich zu steigen scheint (vgl. Mazik-Gorzelańczyk 2016, 55-56). Struktur, Administration und Governance-Regimes waren im vergangenen Jahrhundert tiefgreifenden Veränderungen unterworfen. Durch den Eintritt Polens in die Europäische Union eröffneten sich neue Chancen und Herausforderungen für das eigene Berufsbildungssystem, das nun in seiner Relation zu Berufsbildungssystemen anderer EU-Länder und im Kontext der europaweiten gemeinschaftlichen Berufsbildungspolitik wahrgenommen wurde (vgl. Cedefop 2011, 3).

Da die polnische Berufsbildung traditionell von den Berufsschulen dominiert wird, sollen in gegenwärtigen Strukturreformen die berufspraktischen Ausbildungsanteile gestärkt werden,

u.a. durch intensivere Zusammenarbeit mit Arbeitgebern und Wirtschaft (vgl. Biostat 2019, 3). Dazu ist auf eine vom BMBF geförderte und von der TU-Dortmund durchgeführte Sondierungsstudie zu verweisen, die Wege der Stärkung der berufspraktischen Ausbildung nach dem Vorbild des dualen Modells erkundete und in handlungs- und gestaltungsorientierter Forschung einen Beitrag zur Verbesserung der Kooperation der relevanten Akteure der Berufsbildung – Politik, Wirtschaft, Sozialpartner – leisten wollte (vgl. Dolinska/Schröder/Schulte u.a. 2021).

Administration und Governance-Struktur

Die administrative Verantwortung der Berufsbildung in Polen liegt sowohl auf der Makro-, der Meso- als auch der Mikroebene (vgl. Chłoń-Domińczak et al. 2019, 26). Auf der Makroebene (national) ist das Ministerium für Nationale Bildung für die berufliche Bildung der sekundären Stufe (dt.: Sekundarstufe) zuständig. Das Ministerium für Nationale Bildung bestimmt die Bildungspolitik, bereitet die Gesetzgebung vor und engagiert sich in der bildungspolitischen Zusammenarbeit mit der EU. Auf der Mesoebene (Regionen, poln.: *Woiwodschaften*) sind die regionalen Behörden verantwortlich. Die Schulkommissarinnen und -kommissare (poln.: *Kurator oświaty*) haben in jeder Woiwodschaft die pädagogische Aufsicht, u.a. über die Branchenschulen und technischen Fachschulen. Außerdem unterstützen die regionalen Bildungsbüros (poln.: *Kuratorium oświaty*) die Vergabe der Diplome bei unterschiedlichen Schultypen und sorgen dafür, dass die Diplome die Bedingungen erfüllen, um in anderen Ländern anerkannt zu werden.

Auf der Mikroebene (Kommunen) sind die kommunalen Behörden zuständig. Ihre Aufgabe ist die Einrichtung und Verwaltung der öffentlichen Lehrerbildungszentren und der pädagogischen Bibliotheken (Eurydice 2019). Außerdem entscheiden sie über die Finanzierung der Schulen und die Einstellung der Berufsschullehrer/-innen.

Die Struktur des BB-Systems und Formen beruflicher Qualifikationen

Von 2012 bis 2017 standen den Schulabgänger/innen nach der neunjährigen Schulpflicht (sechsjährige Grundschule und daran anschließend dreijähriges Gymnasium) folgende weiterführenden, allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen zur Auswahl: a) das 3-jährige Lyzeum mit Abitur, b) die 4-jährige technische Fachschule mit Abitur, c) die 3-jährige Berufsgrundschule. Absolventinnen und Absolventen der Lyzeen und technischen Fachschulen, die das Abitur ablegten, konnten danach an Universitäten und Hochschulen studieren, während Abgänger/innen von Sekundarschulen nur die post-sekundäre Schule besuchen konnten, für die der Abschluss der Sekundarschule, aber kein Abitur möglich war. Absolventinnen und Absolventen einer postsekundären Schule konnten die erforderlichen Prüfungen ablegen und eine Qualifikation für die Ausübung eines Berufes erwerben sowie den Berufs-Titel *Techniker* führen.

Berufliche Qualifikationen können in Polen im Rahmen der allgemeinen und der höheren Bildung sowie bei Verbänden, Handels- oder Industrievereinigungen erworben werden. Sie werden aus den Berufsprofilen und der Berufspraxis abgeleitet, wobei seit der Berufsbildungsreform 2017 gemäß des Polnischen Qualifikationsrahmens (PKR) jeder Beruf in zwei zu

erwerbende Qualifikationen ausdifferenziert wird: eine allgemeinbildende und eine berufsspezifische. Jede Qualifikation wird in der Programmgrundlage für jede der 32 Branchen beschrieben, die in polnischen Berufsschulen vertreten sind (geregelt in einer ministeriellen Verordnung von 2019). Diese Qualifikationen werden durch abschließende Berufsprüfungen erworben bzw. validiert. Die Schüler/innen der Branchenschulen werden von der jeweiligen Bezirksbildungskommission in einem standardisierten Verfahren theoretisch und praktisch geprüft. Nach bestandener Prüfung erhalten sie ein Berufszertifikat über die erworbene Qualifikation (Centralna Komisja Egzaminacyjna 2019). Nach erfolgreichem Abschluss der Branchenschule erster Stufe, der Branchenschule zweiter Stufe oder der technischen Fachschule, erhalten sie auf Grundlage ihres Abschlusszeugnisses ein Berufsdiplom, das sie zur Ausübung des Berufs berechtigt (Kwalifikacje w Zawodzie 2020). Jedes Berufsdiplom enthält die *Europass-Beilage*, damit die Qualifikationen auch für ausländische Arbeitgeber verständlich sind (Centralna Komisja Egzaminacyjna 2019). Interessant ist, dass eine berufliche Qualifikation nicht nur zur Ausübung eines Berufs berechtigt, sondern zu *mehreren*. Ob und inwiefern ein solches berufliches Qualifikations-Profil dem Konzept „Europäischer Kernberufe“ (vgl. Spöttl 2006; Spöttl 2016) nahekommt und/oder der Ausbildung von sektorspezifischen Kompetenzen, wäre noch zu untersuchen.

Imageproblem und relativ geringe Lehrer/innen-Gehälter

Mit der vom BMBF geförderten Sondierungsstudie (a.a.O.) wurde erneut bestätigt, dass die Berufsbildung, insbesondere eine ohne Abitur, für die meisten jungen Polinnen und Polen keine attraktive Option zu sein scheint. Die geringe gesellschaftliche Reputation liegt vor allem an den besseren Karrieremöglichkeiten und Verdienstchancen akademischer Berufe. Die geringe Attraktivität des Berufs „Berufsschullehrer/in“ erklärt sich leicht mit einem im Vergleich zu Tätigkeiten in der Privatwirtschaft geringem Einkommen. So startet ein/e Referendar/in mit einem monatlichen Einstiegsgehalt von 2949 PLN (658 EUR) und das Grundgehalt diplomierter Lehrer/innen (poln.: Nauczyciel dyplomowany) beträgt 4046 PLN (891 EUR) (Verordnung des Ministers für Nationale Bildung vom 27. August 2020, Änderung der Verordnung über Mindestsätze der Grundgehälter von Lehrern).

Der Anteil derjenigen, die in einer Jahrgangskohorte eine Berufsausbildung wählen, ist trotz der beklagten (angeblich) geringen gesellschaftlichen Reputation mit aktuell 60 % im Vergleich zum EU-Durchschnitt von rund 48% im Jahr 2017 (vgl. Eurostat, 2019) überraschend hoch (vgl. auch Chłoń-Domińczak/Holzer-Żelazewska/Maliszewska 2018, 29).

Auch die Beschäftigungsquote von Absolventinnen und Absolventen des Tertiär-bzw. Hochschulbereichs (Polska Rama Kwalifikacji, Polnischer Qualifikationsrahmen Stufen 6-8) lag 2017 mit 84,4% (vgl. Chłoń-Domińczak 2019, 25) über dem EU-Durchschnitt von 79.5% (vgl. Eurostat, 2020). Deutlich niedriger ist die Beschäftigungsquote der Absolvent/innen der post-sekundären Ausbildung und der höheren beruflichen post-sekundären Ausbildung. Sie betrug laut Arbeitskräfteerhebung der Europäischen Union (AKE) im Vergleichsjahr 2017 bei der erstgenannten Gruppe 55,8% und bei den Absolventinnen und Absolventen der Berufsgrundschulen 54,5% (vgl. Chłoń-Domińczak 2019, 25). Ein Manko ist, dass in Polen die Beschäfti-

gungsquoten und der Verbleib der Berufsschulabsolventinnen und -absolventen noch nicht systematisch erfasst werden. Das Monitoring System „ELA“, mit dem der Verbleib von Hochschulabsolventen und –absolventinnen nachverfolgt wird, könnte in Zukunft auch auf diese Gruppe ausgeweitet werden.

2.2 Die Bildungsreform 2017 als (indirektes) Agens der Europäisierung

Die polnische Berufsbildung befindet sich seit 2012 in einem Reformprozess (vgl. Cedefop 2020, 7), der in der Bildungsreform von 2017 seinen vorläufigen Höhepunkt fand. Auch wenn deren Orientierung an der europäischen Berufsbildungsagenda und strategischen Zielen unklar ist, so steht sie doch in der Dynamik der Europäisierung. Ob die Reform tatsächlich prononciert europapolitische Ziele verfolgt hat, geht aus den offiziellen Dokumenten nicht hervor. Unabhängig davon besteht ein breiter politischer und gesellschaftlicher Konsens, dass eine Reformierung der polnischen Berufsbildung dringend erforderlich war. Um im internationalen Wettbewerb konkurrenzfähig zu bleiben, sind aus europäischer wie nationaler Perspektive vor allem die Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen und die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung, die Förderung der Arbeitsmobilität innerhalb Europas und die Steigerung der Attraktivität der beruflichen Bildung anzustreben. Triebkraft des Reformprozesses ist, die polnische Berufsbildung wettbewerbsfähiger und attraktiver zu machen (vgl. Chłoń-Domińczak et al. 2019, 15). Wie aus der BMBF-Sondierungsstudie Berufsbildung in Polen (SBBP) (i. E.) hervorgeht, sind sich die relevanten, an der Bildungsreform z.T. beteiligten, Akteure einig, dass dieses Ziel vor allem durch Innovationen auf der institutionellen, strukturellen und methodisch-didaktischen Ebene erreicht werden könne. Auch die digitale Transformation, der Einsatz digitaler Medien im Unterricht und in der betrieblichen Ausbildung, sei voranzutreiben. So wird im Nachgang des noch anhaltenden Reformprozesses gefordert, in der polnischen Berufsbildung stärker auf den technologischen Fortschritt sowie die Digitalisierung einzugehen (vgl. Ponikowska 2020, 5).

Die Europäisierung der Berufsbildung mit ungehinderter Bildungs- und Arbeitsmobilität im europäischen Raum ist ein genuin *europäisches* Ziel, bei dem es um die Stärkung des Wirtschaftsraums Europa geht. Aus einer institutionen-ökonomischen Sicht (vgl. Homann/Suchanek 2006) sei dieses Ziel allerdings nur dann erreichbar, wenn alle Mitgliedsländer von der Europäisierung und einem europäischen Staatenverbund gleichermaßen profitieren, d.h. sich besserstellen als zuvor. So sind die Chancen auf Mobilitätsgewinne neben weiteren kulturellen und sozioökonomischen Faktoren vor allem von der wirtschaftlichen Position und Potenz innerhalb Europas abhängig.

In der Europäischen Union befindet sich die polnische Regierung nicht nur in einem Reformprozess, sondern auch in einem Dilemma. Dieses resultiert aus dem Bedürfnis nach Modernisierung und Europäisierung der Berufsbildung einerseits und der Forderung nach mehr Mobilität innerhalb des europäischen Arbeitsmarktes andererseits. Letztere kann aufgrund besserer Arbeitsmarkt- und Verdienstchancen aber auch zur Abwanderung hochqualifizierter Fachkräfte ins Ausland und zu einem *competence-drain* führen. Von einer Qualitätsverbesserung der Berufsbildung in Polen würden dann vor allem andere EU-Länder profitieren. Laut einer von

Work Service durchgeführten Studie (vgl. *Work Service* 2018, 11) gehören die an einer Wirtschaftsmigration am stärksten interessierten Menschen zu den jüngsten Gruppen der polnischen Arbeitskräfte. Insgesamt über die Hälfte der jungen Menschen wollen Polen verlassen und würden dann dem polnischen Arbeitsmarkt nicht mehr Verfügung stehen. Aus polnischer Sicht ist es deshalb erfreulich, dass die Zahl derjenigen mit abgeschlossenen Berufsausbildung, die Polen verlassen wollen, im Jahr 2018 um 9% gesunken ist. Dieser Rückgang kann u.a. mit einer höheren Zahl von Stellenangeboten auf dem polnischen Markt erklärt werden. Ob damit eine Trendwende eingeleitet ist, wird davon abhängen, ob es der polnischen Wirtschafts-, Beschäftigungs- und Berufsbildungspolitik gelingt, auch in Zukunft attraktive Stellen und Beschäftigungsmöglichkeiten für beruflich qualifizierte Fachkräfte zu schaffen.

Der Erfolg der polnischen Bildungsreform wird danach zu beurteilen sein, inwiefern europäische *und* innerpolnische Ziele weiterverfolgt und erreicht werden. Ziel dieser jüngsten Reform war es nach Aussagen von Experten (vgl. Ergebnisse der SBBP-Studie 2021, i. E.), junge Menschen so auszubilden, dass sie (auch) im internationalen Wettbewerb um qualifizierte Arbeit in einem offenen Europa konkurrenzfähig sind, Stellenwert und Attraktivität der Berufsbildung sich erhöhen sowie die Durchlässigkeit zwischen den beruflichen Bildungspfaden innerhalb Europas (geografische Mobilität) und von beruflicher- und Hochschulbildung (vertikale Mobilität) verbessert werden. Dies alles primär mit Blick auf die Situation im eigenen Lande. In welche Richtung sich der innerpolnische Reformprozess der Berufsbildung mittel- und langfristig entwickeln wird, ob er dem Prinzip der Beruflichkeit mit einer weiterhin starken staatlichen Verantwortung treu bleibt oder dem angelsächsischen Modell der *Employability* folgt, darüber kann im Moment nur spekuliert werden. Die jüngste Berufsbildungsk Kooperation mit dem Lehrstuhl für Berufspädagogik und Internationale Bildungsk Kooperation (zugleich UNESCO-Lehrstuhl für berufliche Bildung, Kompetenzentwicklung und Zukunft der Arbeit) an der TU-Dortmund deutet aber darauf hin, dass die zentralen Akteure der Berufsbildung großes Interesse an einer nachhaltigen strukturellen und methodisch-didaktischen Qualitätsverbesserung der Berufsausbildung in Richtung eines dualen Systems haben und am Prinzip der Beruflichkeit mit stärker berufspraktischen Anteilen festhalten wollen.

Durchlässigkeit, Mobilität und Attraktivität – eine gemischte Bilanz

In der kontroversen Debatte zur polnischen Bildungsreform von 2017 scheinen die kritischen Stimmen zu überwiegen. Moniert wurde u.a. die hohe Geschwindigkeit, mit der die Reform durchgesetzt und eingeführt wurden. Zwischen ihrer Verabschiedung am 14. Dezember 2016 und der Einführung des neuen Bildungssystems am 1. September 2017 lagen nur neun Monate. Eine Folge davon waren teilweise chaotische Verhältnisse an den Schulen, weil Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern nicht genügend auf die Veränderungen vorbereitet wurden (vgl. Die Oberste Kontrollkammer 2019, 8).

Im Anschluss an die achtjährige Grundschule können nach der Reform neben dem vierjährigen Lyzeum nun folgende sekundäre (berufsbildende) Schulen besucht werden : a) die fünfjährige technische Fachschule mit Abiturabschluss, c) die dreijährige Branchenschule der ersten Stufe ohne Abiturabschluss, d) die zweijährige Branchenschule der zweiten Stufe mit Abiturabschluss, e) die dreijährige Sonderschule für die Berufsvorbereitung, f) die postsekundäre Schule

für junge Menschen mit einer maximal zweieinhalbjährigen Sekundarschulbildung oder sekundären Branchenausbildung. All diese Berufsbildungsabschlüsse werden den PKR/EQF Niveaus 3–5 zugeordnet. Die Möglichkeiten, sich beruflich zu qualifizieren, sind damit gegenüber der Zeit vor der Reform deutlich erweitert. Gleichzeitig fällt auf, dass fast alle Pfade der postsekundären Berufsbildung zugleich einen Abiturabschluss ermöglichen. Auf den ersten Blick erweckt das den Eindruck, dass die Durchlässigkeit von Berufsbildung und allgemeiner Bildung (Hochschule) höher ist als in Deutschland. Ob diese gute Durchlässigkeit direkt den Reformen oder dem Einfluss der EU-Politik zugeschrieben werden kann, ist unklar.

Insbesondere die Einführung der Branchenschule zweiter Stufe im Anschluss an die Branchenschule erster Stufe wird in Polen positiv bewertet, weil dort sowohl ein vollwertiger Berufsabschluss als auch das Abitur erworben werden kann und die Durchlässigkeit von beruflicher und allgemeiner Hochschulbildung durch einen weiteren doppelqualifizierenden Abschluss verbessert wird. Die Verbesserung der Durchlässigkeit hat aber nicht die Funktion, Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung herzustellen. Vielmehr ist sie Ausdruck des nach wie vor sehr hohen Ansehens einer akademischen Ausbildung, zu der man über berufliche Bildungswege als Durchgangsstation, gelangt.

Nach der Evaluierung der Reform im „Monitor für die allgemeine und berufliche Bildung“ der Europäischen Union aus dem Jahr 2019 weist die Reformierung der polnischen Berufsbildung insgesamt in eine positive Richtung. Denn die Berufsschulen seien nun verpflichtet, mit den Arbeitgebern in den relevanten Bereichen zu kooperieren (vgl. Monitor 2019, 264). Auch die berufliche Entwicklung der Berufsschullehrer/innen wird im „Monitor“ angesprochen. Sie sollen künftig an unterschiedlichen Mobilitätsprojekten teilnehmen können (ebd.). Im Jahr 2019 wurde auch die in der Reform initiierte „Integrierte Fähigkeitsstrategie 2030 (allgemeiner Teil)“ von der polnischen Regierung angenommen. Nach ihr sind u.a. folgende Entwicklungsziele von hoher Priorität: 1) Verbesserung des Niveaus der Schlüsselkompetenzen, 2) Entwicklung und Verbreitung einer Lernkultur der kontinuierliche Entwicklung von (Kompetenzen), 3) verstärkte Beteiligung der Arbeitgeber, 4) Aufbau eines wirksamen Systems zur Diagnose der aktuellen Arbeitsmarktsituation, 5) Entwicklung wirksamer und nachhaltiger Mechanismen für die interministerielle und intersektorale Zusammenarbeit, 6) Chancengleichheit (vgl. MEN 2019, 11). Auch die Lerncurricula für die beruflichen Ausbildungsberufe stoßen insbesondere bei der Cedefop auf positive Resonanz, weil sie „unter Beteiligung eines breiten Spektrums von Experten, Arbeitgebern und Sozialpartnern entwickelt worden (sind)“ (Ponikowska 2020, 17). Sehr problematisch sind allerdings die negativen Reaktionen der Lehrkräfte auf die Reform. Sie wurde mehrheitlich als fehlende Wertschätzung ihrer Leistungen und Arbeitsergebnisse interpretiert, umso mehr, als sich viele von ihnen stark für die Weiterentwicklung der Gymnasien eingesetzt haben, die in der Reform mit einem Federstrich wieder aufgelöst wurden (vgl. Wiśniewski/Zahorska 2020, 183). Für Frustration sorgte auch, dass es nicht zu den dringend notwendigen Gehaltserhöhungen kam. Aufgrund des nach wie vor geringen Gehalts kam es 2019 zu einem landesweiten Streik der Lehrkräfte, an dem ca. 80% der Schulen teilnahmen (vgl. Wiśniewski/Zahorska 2020, 181).

Selbst die Oberste Kontrollkammer Polens hat die Einführung der Reform im Jahr 2019 überwiegend negativ evaluiert. Kritisiert wurde u.a., dass das Ministerium der Nationalbildung sich

in der Vorbereitungsphase nicht ausreichend über die Reformkosten, das Schicksal der Gymnasien, den Weiterbildungsbedarf der Lehrkräfte und die Kapazitäten der sekundären Schultypen zur Aufnahme des Doppeljahrganges im Jahr 2019 informiert habe (vgl. Die Oberste Kontrollkammer, „Najwyższa Izba Kontroli, 2019, 9).

Noch ist es zu früh, die Effekte der Reform abschließend zu bewerten. Insbesondere ist nicht absehbar, ob und wie die Reform sich in den Ausbildungsergebnissen und Kompetenzzuwächsen der jungen Menschen widerspiegelt und ob die Übernahmechancen in den Unternehmen durch die intensivere Zusammenarbeit zwischen den Schulen und der privaten Wirtschaft verbessert werden. Ein erster positiver Vorstoß, die berufliche Ausbildung besser an die aktuellen Bedarfe der Wirtschaft anzupassen – ist es immerhin.

3 Wirkungen europäischer Berufsbildungspolitik und -instrumente in Polen

Für die europäische Berufsbildungspolitik waren die Kopenhagen-Erklärung und das Maastricht Communiqués von größerer, vor allem praktischer Bedeutung, als die recht allgemein und vage formulierten Ziele des Europäischen Rates. Doch der maßgeblichere Impuls zur Berücksichtigung europäischer Ziele war die Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates von 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für *lebenslanges Lernen* (vgl. Ziewiec-Skokowska 2020, 13-14). Mit dem Maastricht Communiqués wurden die Entwicklung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR/EQF) und das Europäische Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung (European Credit System for Vocational Education and Training/ECVET) beschlossen. Beide gelten neben dem 2004 verabschiedeten *Euro-pass* in Polen bis heute als die wichtigsten Instrumente auf dem Weg zur Europäisierung einerseits und der Verbesserung der innerpolnischen Berufsbildung andererseits.

3.1 Der EQR als Modell für die Entwicklung des Polnischen Qualifikationsrahmens (PKR)

Die Entwicklung, Implementierung und Verbreitung des Polnischen Qualifikationsrahmens („Polskie Ramy Kwalifikacji“, PKR) wurde durch ein Europäisches Sozialfonds-Projekt unterstützt (vgl. Chłoń-Domińczak 2010, 11). Hauptziele des Projekts waren:

1. Die Beschreibung aller Qualifikationen als Ergebnis des formellen, non-formalen und informellen Lernens
2. Die stärkere Verknüpfung der beruflichen Bildung mit zukünftigen Bedarfen des Arbeitsmarktes (vgl. Chłoń-Domińczak 2010, 11).

Der Prozess der an die Struktur des EQR angepassten Entwicklung des PKR wird im *Referenzbericht* (poln.: Raport Referencyjny; engl.: referencing-report) von 2013 und 2015 (zweite Ausgabe) dargestellt. Darin wurde die Einführung eines Integrierten *Qualifikationssystems* („Zintegrowany System Kwalifikacji“, ZSK) in Aussicht gestellt, eine für Polen revolutionäre

Maßnahme, weil bisher ein umfassendes System für die Entwicklung, Standardisierung, Validierung und Zertifizierung von Qualifikationen fehlte. Das *Integrierte Qualifikationssystem* wurde auf Empfehlung der EU Ende 2015 gesetzlich verankert und nach einem innerpolnischen Konsultationsprozess mit ca. 200 Personen aus 100 Institutionen eingeführt (vgl. Ziewiec-Skokowska 2020, 16,18; Sławiński/Dębowski 2013, 15). In dem *Referenzbericht* wurde außerdem das Ziel formuliert, dass der PKR Impulse für die Entwicklung von Qualifikationen außerhalb des Bildungs- und des Hochschulsektors liefern sollte, wodurch der Berufsbildungssektor wieder stärker in den Blick geriet (vgl. Sławiński/Dębowski 2013, 5). In der ersten Phase der Einführung des ZSK ging es primär um die Bestimmung von marktbezogenen Qualifikationen, die nicht gesetzlich geregelt waren und die auf der Grundlage der Expertise verschiedener Branchen mit Branchenvertretern in Seminaren und Workshops identifiziert und definiert wurden (vgl. die Homepage des Integrierten Qualifikationssystems; Ziewiec-Skokowska 2020, 72). Weiteres Ziel war die Einrichtung eines *Integrierten Qualifikationsregisters* („Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji”, ZRK) mit allen in Polen existierenden Qualifikationen. Es wird seit 2016 genutzt und bis heute vom Institut für Bildungsforschung (Instytut Badań Edukacyjnych, IBE) betreut und weiterentwickelt.

Der *Referenzbericht* kam in einer Evaluation des Implementierungsprozesses des PKR zu dem Ergebnis, dass die 10 Referenz- bzw. Zuordnungskriterien zum EQR erfüllt wurden. In dem Bericht wird auch eine Methode zur Zuordnung Nationaler Qualifikationsrahmen zum Europäischen Qualifikationsrahmen beschrieben (vgl. Sławiński/Dębowski 2013, 3). Für den PKR war und ist die Erfüllung des 2. Kriteriums von besonderer Bedeutung. Demnach sei es gelungen, die Begriffe und Annahmen des PKRs und des EQRs, sowie die Deskriptoren, die die zu erreichenden Qualifikationen als Lernergebnisse („efekty uczenia się”) beschreiben, in beiden Systemen (EQR und PKR) abzugleichen und anzupassen. Die Beschreibungen der Qualifikationen bzw. Lernergebnisse wurden für jede PKR-Ebene und den Dimensionen Wissen, Fertigkeiten und sozialen Kompetenzen, formuliert. Im PKR wird Wissen (knowledge) mit „kennt und versteht”, Fertigkeiten (skills) mit „kann“ und soziale Kompetenzen (competences) mit „ist dazu bereit (...)” ersetzt. Der Referenzbericht kommt zu dem Schluss, dass „die in Polen verliehenen Qualifikationen nun mit Qualifikationen aus anderen EU-Ländern verglichen werden können. Auf diese Weise soll ein kohärenter EU-Arbeitsmarkt geschaffen werden, auf dem die von uns verliehenen Diplome oder Zertifikate verstanden werden” (vgl. Sławiński/Dębowski 2013, 32).

Eine weitere Besonderheit des PKR gegenüber dem EQR besteht darin, dass auf jeder der 8 Ebenen noch einmal zwischen einem universellen Deskriptor (Stufe eins), der allgemeine Lernergebnisse beschreibt und einem berufsspezifischen Deskriptor (Stufe zwei), unterschieden wird.

Für unsere Fragestellung ist lediglich von Belang, dass berufliche Qualifikationen auf allen Ebenen des PKR (Stufe zwei) beschrieben werden, also auf den PKR/EQR Ebenen der primären (1, 2), sekundären (3-5) und tertiären Bildung (6-8). Damit sollte verdeutlicht werden, dass die Lernenden im Sinne der lifelong-learning-strategy von Beginn an bis zur tertiären Bildung an beruflichen Hochschulen sich berufliche Qualifikationen aneignen (können).

3.2 Die wachsende Bedeutung von Sektorrahmen

Neben dem polnischen Qualifikationsrahmen (PKR) gibt es wie in anderen europäischen Ländern (vgl. Hupfer/Spöttl 2014) sektorale Qualifikationsrahmen (poln.: Sektorowe Ramy Kwalifikacji, SRK), in denen sektor- bzw. branchentypische berufliche Qualifikationen beschrieben werden. Sie sollen die Annahmen des *Integrierten Qualifikationssystems* (ZSK) in die Dimension der verschiedenen Industriezweige übersetzen. Ziel eines Sektorrahmens sei es, die spezifischen Merkmale und die Sprache der jeweiligen Branche in der Beschreibung der beruflichen Qualifikationen zu berücksichtigen (vgl. Homepage von Zintegrowany System Kwalifikacji; dt.: Integriertes Qualifikationssystem). Bis heute wurden Sektorrahmen für Sport, Tourismus, Bauwesen und Kooperationsdienstleistungen (Aktivitäten unter Führung des Europäischen Sozialfonds) erarbeitet. Der sektorale Qualifikationsrahmen sei eine Ergänzung der berufsbezogenen Deskriptoren (zweite Stufe) des PKRs.

Auch wenn in der kontroversen europäischen Debatte zu den Instrumenten und insbesondere zu den Qualifikationsrahmen ein spezifischer polnischer Beitrag noch unterrepräsentiert zu sein scheint bzw. kaum sichtbar wird, gibt es dazu eine innerpolnische Diskussion. So wird in einer relativ aktuellen Veröffentlichung die Implementierung der Instrumente EQR, ECTS und ECVET in der EU-Berufsbildung und in Polen dargestellt, die auch die Frage des Nutzens für die Entwicklung der polnischen Wirtschaft aufgreift (vgl. Chmielecka/Saryusz-Wolski/Sławiński/Stęchły 2019). Der Studie zufolge hätten der PKR und das Integrierte Qualifikationssystem (ZSK) in Polen gut Fuß gefasst. Der PKR helfe unterschiedlichen Stakeholdern, eine gemeinsame Sprache zu finden, die sich an der europäischen EQR-Terminologie anlehne. Hervorgehoben wird, dass das ZSK zu einer stärkeren Beteiligung der Unternehmen an der Gestaltung der Berufsbildung geführt habe und nun Anträge auf Zulassung neuer Qualifikationen im ZSK einreichen können. Unternehmensvertreter/innen sind auch Teil eines Expertenteams, das die von den Unternehmen für relevant erachteten Qualifikation oder Kompetenzen (Lernergebnisse) der richtigen PKR-Ebene zuordnet. Damit könnte der Weg geebnet sein für eine stärkere Berücksichtigung von arbeitsmarktbezogenen Qualifikationen oder Kompetenzen bei der Entwicklung von Curricula in der Berufsbildung.

3.3 Die europäische ECVET Debatte bremst die Implementierung in Polen

Polen ist seit 2012, vertreten durch das „Staatliche ECVET Expertenteam“ (poln.: Krajowy Zespół Ekspertów ECVET), auch aktives Mitglied des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung. ECVET wurde analog zum im Hochschulbereich eingesetzten European Credit Transfer System (ECTS) entwickelt und soll die vollständige Anrechnung und Anerkennung absolvierte Ausbildungsabschnitte auf internationaler Ebene ermöglichen. Dazu sollen im Rahmen nationaler Qualifikationen Lerneinheiten (units) definiert und mit Leistungspunkten (credits) bewertet werden, die dem EQF zugeordnet werden. In Polen ist die Anerkennung und Übertragung von Leistungen in Form solcher Leistungspunkte außerhalb der Hochschulbildung aber noch wenig verbreitet.

Gleichwohl wurden Möglichkeiten des Transfers und der Akkumulation von Qualifikationen bereits in der Bildungsreform 2012 schrittweise eingeführt, die in vielerlei Hinsicht dem

ECVET-System entsprechen. ECVET Elemente werden zurzeit begrenzt in den staatlichen höheren Berufsschulen (die aber keinen Bachelorabschluss anbieten) implementiert. Gegenwärtig sollen Pilotprojekte die Implementierung von ECVET weiter vorantreiben (vgl. Homepage von Eksperciecvet.org.pl). Der *Europass*, 2004 eingeführt, wurde dagegen breit genutzt, um Qualifikationen im internationalen Kontext sichtbar zu machen (vgl. Chmielecka/Saryusz-Wolski/Sławiński/Stęchły 2019, 117, 126).

4 Fazit und Ausblick

In Polen wird die europäische Berufsbildungspolitik, im Unterschied etwa zu Deutschland, als Chance für die Weiterentwicklung des eigenen Berufsbildungssystems begriffen. Europäisch geförderte Maßnahmen (u.a. zur Einführung des PKR) wurden bzw. werden begrüßt und in Anspruch genommen und von den europäischen Initiativen erhofft man sich positive Impulse für innerpolnische Reformen des Bildungs- und Berufsbildungssystems, den polnischen Arbeitsmarkt, die Wirtschaft und die Wettbewerbsfähigkeit innerhalb Europas. Die Wirkungen der Instrumente Europass und polnischer Qualifikationsrahmen (PKR) werden auch hinsichtlich der Verbesserung der Arbeitsmobilität insgesamt positiv eingeschätzt; die berufliche Bildung, die bislang eher von nachrangiger bildungspolitischer Bedeutung war, rückte durch den PKR wieder stärker in den Fokus der Aufmerksamkeit. Insbesondere die Einführung des *Integrierten Qualifikationssystem*, das in Polen als revolutionäre Maßnahme angesehen wird, ist ein Beleg für die (indirekte) Wirkung und Wirksamkeit europäischer Berufsbildungspolitik.

In einem vorläufigen Fazit könnte man von einer gelingenden Implementierung sprechen, als “process in which states adopt EU-rules” (vgl. Schimmelfennig/Sedelmeier 2004, 7) und der in der Schablone von „Top-Down“ oder „Bottom-up“ (vgl. Crepaz 2017) nicht adäquat erfasst werden kann.

Charakteristisch für Polen ist das tief verankerte Gefühl, ein Recht auf Europäizität zu haben und in der Mitte Europas angekommen zu sein. Dass Polen eher die Rolle des abwartenden Beobachters einnimmt und sich nicht aktiv an den kontroversen Debatten über die Instrumente und ihre Funktionalität beteiligt (hat), könnte als Ausdruck einer gewissen nationalen Selbstzentriertheit interpretiert werden. Ein positiver Nebeneffekt ist allerdings, den innerpolnischen Diskurs der relevanten Akteure der Berufsbildung stimuliert zu haben, der für weitere, demokratische institutionelle und strukturelle Reformen unabdingbar ist. In den Worten einer polnischen Berufsbildungsexpertin: Der EQR und der PRK verbindet alle Berufsbildungs-Stakeholder, lässt sie eine Sprache sprechen und führt Ordnung in das Qualifikationssystem ein. All diese Entwicklungen sprechen für ein zukunftsfähiges, weiterhin innovationsfähiges, polnisches Berufsbildungssystem in einem offenen Europa.

Literatur

Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (1989): Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB), 31. Jg., H. 3, 462-471.

Biostat (2019): Współpraca szkolnictwa zawodowego z przedsiębiorcami w województwie dolnośląskim. Raport opracowany na zlecenie Dolnośląskiego Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Wałbrzychu. Online:

http://www.dwup.pl/asset/images/files/Badania_analzy_raporty/05_RAPORT_KOŃCOWY_v6.pdf (07.07.2020).

Börzel, T./Risse, T. (2003): Conceptualising the Domestic Impact of Europe. In: Featherstone, K./Radaelli, C. M. (Hrsg.): The politics of Europeanization. Oxford, 57-80.

Bohlinger, S. (2020): Qualifikationsrahmen als Lehrstück politischer Mimikry. In: DENK-doch-Mal.de. Das online-Magazin, Nr. 1. Online:

<http://denk-doch-mal.de/wp/qualifikationsrahmen-als-lehrstueck-politischer-mimikry/> (05.03.2020).

Bremer, R. (2006): Ausbildung in der europäischen Luft- und Raumfahrtindustrie – Erwartbare Probleme als Resultat der Qualitätsabstimmung des EQF. In: Grollmann, P./Rauner, F./Spöttl, G. (Hrsg.): Europäisierung beruflicher Bildung als Gestaltungsaufgabe. Münster.

Busmeyer, M. R. (2018): Europäisierung der deutschen Berufsbildungspolitik. In: bpb. Online: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/281586/europaesierung> (27.01.2021).

Cedefop (2011): Vocational education and training in Poland. Short description. Online: https://www.cedefop.europa.eu/files/4105_en.pdf (05.07.2020).

Cedefop (2018): National qualifications framework developments in Europe 2017. Luxembourg.

Cedefop (2020): Developments in vocational education and training policy in 2015-19: Poland. In: Cedefop monitoring and analysis of VET policies. Online:

https://www.cedefop.europa.eu/files/developments_in_vocational_education_and_training_policy_in_2015-19_poland.pdf (07.08.2020).

Centralna Komisja Egzaminacyjna (2019). Centralna Komisja Egzaminacyjna. Online: <https://cke.gov.pl/egzamin-zawodowy/egzamin-zawodowy-formula-2019> (20.03.2020).

Chłoń-Domińczak, A. (2010): Polish National Qualifications Framework development in the context of a lifelong learning strategy planning. In: EQF/Newsletter October 2010.

Chłoń-Domińczak, A./ Holzer-Żelazewska, D./Maliszewska, A. (2018): Cedefop European public opinion survey on vocational education and training: Poland. Cedefop ReferNet thematic perspectives series. Online:

http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2018/opinion_survey_VET_Poland_Cedefop_ReferNet.pdf (10.01.2021).

Chłoń-Domińczak, A. et al. (2019): Vocational education and training in Europe: Poland. In: Cedefop ReferNet VET in Europe reports 2018. Online:

http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/Vocational_Education_Training_Europe_Poland_2018_Cedefop_ReferNet.pdf (03.08.2020).

Chmielecka, E./Saryusz-Wolski, T./Sławiński, S./Stęchły, W. (2019): Ramy kwalifikacji, ECTS I ECVET dla uczenia się przez całe życie. Ministerstwo Edukacji Narodowej. Online: <https://kwalifikacje.edu.pl/10767/> (04.01.2020).

Coles, M./Oats, T. (2004): European reference levels for education and training. An important parameter for promoting credit transfer and mutual trust. London.

Coles, M./Caporaso, J./Risse, T. (2001): Transforming Europe. Europeanization and domestic change. Ithaca.

Crepaz, K. (2016): The Impact of Europeanization on Minority Communities. Wiesbaden.

Crepaz, K. (2017): Europäisierung “Top-Down” und Bottom-Up” und ihr Einfluss auf Minderheiten im komparativen Blickwinkel. In: Austrian journal of Political Science, Nr. 4. H. 2, 27-39.

Das Europäische Parlament und der Rat der Europäischen Union (2009): Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET). Brüssel.

Drexel, B. (2005): Das Duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG Metall. Berlin u. a.

European Commission (2003): Enhanced cooperation in vocational education and training. Stocktaking report of the Copenhagen coordination group. Brussels.

Europäische Kommission (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQE). Luxemburg. Online: <http://www.ec.europa.eu.pdf> (29.09.2012).

Eurostat (2019): Almost half of EU pupils study vocational programmes. Online: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/EDN-20191014-1> (06.12.2020).

Eurostat (2020): Employment rates of recent graduates. Online: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Employment_rates_of_recent_graduates (28.01.2021).

Eurydice (2019): Polska. Zarządzanie i kierowanie edukacją na szczeblu lokalnym (szczebel gminy i powiatu) i/lub instytucjonalnym (szkołą/placówką oświatową/uczelnią) Online: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/administration-and-governance-local-and-institutional-level-56_pl (22.10.2020).

Fietz, G./Le Mouillour, I./Reglin, T. (2008): ECVET – Einführung eines Leistungspunktesystems für die Berufsbildung. Schlussbericht. Bielefeld.

Graziano, P./ Vink, P. M. (2007): Europeanization. News research agendas. Houndsmills.

Hanf, G. (2006): Der Europäische Qualifikationsrahmen – Ziele, Gestalt, Verfahren. In: Grollmann, P. u. a. (Hrsg.): Europäisierung Beruflicher Bildung – Eine Gestaltungsaufgabe. Hamburg, 54-64.

Hauptausschuss (2014): Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB) vom 26. Junis 2014 zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen – Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmenplan. Bundesanzeiger, BAnz AT, 25. 07. 2014, 1.

Homann, K./Suchanek, A. (2006): Ökonomik. Eine Einführung. 2. Aufl. Tübingen.

Homann, K./Suchanek, A. (2007): Ethik der Marktwirtschaft. In: Roman Herzog Institut e.V. München (Hrsg.). Köln u. a.

Hupfer, B./Spöttl, G. (2014): Qualifications Frameworks and the Underlying Concepts of Education and Work – Limits and Perspectives. ITB-Forschungsberichte 55, Bremen.

Kuda, E./Strauß, J. (2006): Europäischer Qualifikationsrahmen– Chancen und Risiken für Arbeitnehmer und ihre berufliche Bildung in Deutschland. In: WSI-Mitteilungen, H. 11, 630-637. Online: <http://www.Denk-doch-mal.de> (10.10.2012).

Kwalifikacje w zawodzie (2020). Online: <https://kwalifikacjewzawodzie.pl> (06.07.2020)

Kuda, E./Strauß, J./Spöttl, G./Kaßbaum, B. (Hrsg.) (2012): Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg.

Kutscha, G. (1992): “Entberuflichung” und “Neue Beruflichkeit“ – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 88, 55-548.

Kutscha, G. (2015): Erweiterte moderne Beruflichkeit – Eine Alternative zum Mythos „Akademisierungswahn“ und zur „Employability-Maxime“ des Bologna-Regimes. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 29, 1-22. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe29/kutscha_bwpat29.pdf (06.12.2020).

Leney, T. (2004): Reflections on the five priority benchmarks. In: R. Standaert (Hrsg.): Becoming the best. Educational ambitions fur Europe. CEDREE Yearbook, Vol. 3. Enschede.

Leney, T. & The Lissabon-to-Copenhagen-to-Maastricht Consortium Partners (2005): Achieving the Lisbon goal: The contribution of VET. London u. a.

Mazik-Gorzelańczyk, M. (2016): Die Berufsbildung in Polen in der Perspektive des Wandels und der Anforderungen der Wirtschaft. Friedrich-Ebert-Stiftung. Online: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/warschau/12667.pdf> (05.10.2018).

Monitorowanie Losów Absolwentów Szkół Zawodowych – II i III runda. Online: <http://losyabsolwentow.pl> (16.11.2020).

Najwyższa Izba Kontroli (2019): Zmiany w systemie oświaty. Online: <https://www.nik.gov.pl/plik/id,20607,vp,23235.pdf> (16.11.2020).

Ogólnopolski system monitorowania ekonomicznych losów absolwentów szkół wyższych „ELA”. Online: <https://ela.nauka.gov.pl/pl> (03.11.2020).

Polnisches Qualifikationsrahmenschema (2021): Polnisches Qualifikationsrahmenschema. Online: <http://www.kwalifikacje.gov.pl/o-zsk/polska-rama-kwalifikacji> (30.01.2021).

Ponikowska, M. (2020): Vocational education and training for the future of work: Poland. In: Cedefop ReferNet thematic perspectives series. Online: https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2020/vocational_education_training_future_work_Poland_Cedefop_ReferNet.pdf (15.08.2020).

Punkt Koordynacyjny ds. Polskiej i Europejskiej Ramy Kwalifikacji (2020): Polska Rama Kwalifikacji (PRK). Online: <https://prk.men.gov.pl/polska-rama-kwalifikacji-prk/> (07.09.2020).

Rauner, F. (2005): Rettet den Facharbeiter! In: Die Zeit vom 1.12.2005.

Rauner, F./Grollmann, P./Spöttl, G. (2006): den Kopenhagen Prozess vom Kopf auf die Füße stellen: Das Kopenhagen-Lissabon-Dilemma. In: ITB-Forschungsberichte. 20, Bremen.

Rauner, F. (2007): Duale Berufsausbildung in der Wissensgesellschaft – eine Standortbestimmung. Gütersloh.

Sadowska, J. (1999): Jędrzejewiczowska reforma oświaty w latach 1932-1933. Uniwersytät Białystok: Doktorarbeit. Online: <https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/3123/1/doktorat.pdf> (07.06.2020).

Sławiński, S./Dębowski, H. (Hrsg.) (2013): Raport Referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Schimmelfennig, F./Sedelmeier, U. (2004): Governance by conditionality: EU rule transfer to the candidate countries of Central and Eastern Europe. In: Journal of European Public Policy. Vol. 11, 661-679.

Schimmelfennig, F. (2008): EU political accession conditionally after 2004 enlargement: consistency and effectiveness. In: Journal of European Public Policy, Vol. 15 (6), 918-937.

Schröder, T./Dolinska, J. u.a. (2021): Sondierungsstudie Berufsbildung Polen. BMBF Projekt, Abschlussbericht (im Erscheinen).

Selliun, B./Piehl, E. (1995): Berufliche Aus- und Weiterbildung in Europa. In: Arnold, R./ Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, Opladen, 441-454.

Sloane, P. F. E. (2008): Zu den Grundlagen des Deutschen Qualifikationsrahmens. Bielefeld.

Spöttl, G. (2006): Europäische Kernberufe – nach wie vor eine Perspektive für eine europäisierte Berufsbildung? In: Grollmann, P./Rauner, F./Spöttl, G. (Hrsg.): Europäisierung beruflicher Bildung als Gestaltungsaufgabe. Münster.

Spöttl, G. (2010): Stellungnahme zu den Fragen zur öffentlichen Anhörung zum „Europäischen Qualifikationsrahmen/Deutscher Qualifikationsrahmen (EQR/DQR)“. Deutscher Bundestag, Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung (Hrsg.). Bremen.

Spöttl, G. (2016): Das Duale System der Berufsausbildung als Leitmodell. Struktur, Organisation und Perspektiven der Entwicklung und europäische Einflüsse. Frankfurt a. M.

Urban, H.-J. (2015): Perspektiven der Berufsbildung. Für eine gemeinsame Orientierung von beruflicher und hochschulischer Bildung. In: Gegenblende, 32.

Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie (2016): Dokumenty EUROPASS. Online: <https://wupwarszawa.praca.gov.pl/documents/47726/1552879/DokumentyEuropass.pdf/8e58e505-c235-4a21-b52d-e0237e0d02b7?t=1436954592000> (11.04.2020).

Verordnung des Ministers für Nationale Bildung vom 16. Mai 2019 über die Programmgrundlagen der Ausbildung in Berufen der beruflichen Bildung und zusätzliche berufliche Fähigkeiten in ausgewählten Berufen der beruflichen Bildung.

Verordnung des Ministers für Nationale Bildung vom 27. August 2020, Änderung der Verordnung über Mindestsätze der Grundgehälter von Lehrern, die allgemeinen Bedingungen für die Gewährung von Zuschlägen zu den Grundgehältern und die Vergütung für die Arbeit an Feiertagen.

Zespół Ekspertów ECVET Polska (2020). Online: <http://www.eksperciecvet.org.pl/ecvet/lang:pl> (05.12.2020).

Ziewiec-Skokowska, G. (2020): Wdrażanie Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji jako instrumentu polityki państwa sprzyjającego uczeniu się przez całe życie (2016-2020), (im Druck).

Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część szczegółowa) (2020): Ministerstwo Edukacji Narodowej. Online: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/zintegrowana-strategia-umiejtnosci-2030-czesc-szczegolowa--dokument-przyjety-przez-rade-ministrow> (20.01.2021).

Zitieren dieses Beitrages

Dolińska, J./Hupfer, B./Schröder, T. (2021): Top-down oder Bottom-up? Die Reformierung der polnischen Berufsbildung im Kontext europäischer Berufsbildungspolitik. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 39, 1-20.
Online: https://www.bwpat.de/ausgabe39/dolinska_etal_bwpat39.pdf (24.03.2021).

Die Autor*innen



Dr. JOANNA DOLIŃSKA

Professur für Internationale Bildungskooperation, Berufs- und Betriebspädagogik/Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik, TU Dortmund

Emil-Figge-str. 50, 44227 Dortmund

joanna.dolinska@tu-dortmund.de

<https://iaeb.ep.tu-dortmund.de/institut/>



Dr. BARBARA M. HUPFER

Professur für Internationale Bildungskooperation, Berufs- und Betriebspädagogik/Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik, TU Dortmund

Emil-Figge-str. 50, 44227 Dortmund

barbara-margarethe.hupfer@tu-dortmund.de

<https://iaeb.ep.tu-dortmund.de/institut/personen/>



Prof. Dr. Dr. h.c. THOMAS SCHRÖDER

Professur für Internationale Bildungskooperation, Berufs- und Betriebspädagogik/Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik, TU Dortmund

Emil-Figge-str. 50, 44227 Dortmund

thomas-werner.schroeder@tu-dortmund.de

https://www.fk12.tu-dortmund.de/cms/IAEB/de/home/IAEB-Gesamtliste/Schroeder_Thomas.html