



Duale Ausbildung und Weiterbildung in Mittel- und Osteuropa

Chancen und Hindernisse für deutsche Familienunternehmen



Impressum

Herausgeber:



Stiftung Familienunternehmen

Prinzregentenstraße 50

80538 München

Telefon: +49 (0) 89 / 12 76 400 02

Telefax: +49 (0) 89 / 12 76 400 09

E-Mail: info@familienunternehmen.de

www.familienunternehmen.de

Erstellt von:



Universität Bremen | Institut Technik und Bildung (ITB)

Prof. Dr. Dr. h.c. Michael Gessler und Dr. Susanne Peters

Am Fallturm 1

28359 Bremen

unter der Mitarbeit von Dr. Magdolna Benke, Horacy Dębowski,
Dr. Anja Greppmair, Dr. Kristina Kühn und Dana C. Stroie

Zitat (Vollbeleg):

Stiftung Familienunternehmen (Hrsg.): Duale Ausbildung und Weiterbildung in Mittel- und Osteuropa – Chancen und Hindernisse für deutsche Familienunternehmen, erstellt von Prof. Dr. Dr. h.c. Michael Gessler und Dr. Susanne Peters, München 2022, www.familienunternehmen.de

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse.....	VII
A. Einführung.....	1
I. Deutsche Unternehmen in Mittel- und Osteuropa	4
II. Berufliche Aus- und Weiterbildung in Mittel- und Osteuropa	5
1. Schülerinnen und Schüler in berufsbildenden Programmen	7
2. Grundbildung der 15-Jährigen.....	7
3. Image der beruflichen Aus- und Weiterbildung.....	9
4. Praxiserfahrung zu Beginn einer Berufstätigkeit.....	12
5. Arbeitsmarkt und Arbeitskräftepotenzial	13
B. Länderanalysen	15
I. Bulgarien.....	15
1. Struktur und Stellung der beruflichen Aus- und Weiterbildung.....	16
2. Akteure und Elemente regionaler und zentraler Steuerung.....	19
3. Finanzierung und Qualitätssicherung	20
4. Reformaktivitäten und dualisierte Ansätze	21
5. EU-Projekte und Kooperationen auf Länderebene.....	23
II. Polen	24
1. Struktur und Stellung der beruflichen Aus- und Weiterbildung.....	25
2. Akteure und Elemente regionaler und zentraler Steuerung.....	30
3. Finanzierung und Qualitätssicherung	31
4. Reformaktivitäten und dualisierte Ansätze	33
5. EU-Projekte und Kooperationen auf Länderebene.....	35
III. Rumänien	37
1. Struktur und Stellung der beruflichen Aus- und Weiterbildung.....	38
2. Akteure und Elemente regionaler und zentraler Steuerung.....	43
3. Finanzierung und Qualitätssicherung	45
4. Reformaktivitäten und dualisierte Ansätze	46

5.	EU-Projekte und Kooperationen auf Länderebene.....	48
IV.	Slowakei	51
1.	Struktur und Stellung der beruflichen Aus- und Weiterbildung.....	51
2.	Akteure und Elemente regionaler und zentraler Steuerung.....	53
3.	Finanzierung und Qualitätssicherung.....	55
4.	Reformaktivitäten und dualisierte Ansätze	56
5.	EU-Projekte und Kooperationen auf Länderebene.....	58
V.	Tschechische Republik	60
1.	Struktur und Stellung der beruflichen Aus- und Weiterbildung.....	61
2.	Akteure und Elemente regionaler und zentraler Steuerung.....	64
3.	Finanzierung und Qualitätssicherung.....	65
4.	Reformaktivitäten und dualisierte Ansätze	65
5.	EU-Projekte und Kooperationen auf Länderebene.....	66
VI.	Ungarn	67
1.	Struktur und Stellung der beruflichen Aus- und Weiterbildung.....	68
2.	Akteure und Elemente regionaler und zentraler Steuerung.....	74
3.	Finanzierung und Qualitätssicherung.....	76
4.	Reformaktivitäten und dualisierte Ansätze	78
5.	EU-Projekte und Kooperationen auf Länderebene.....	80
VII.	Serbien.....	81
1.	Struktur und Stellung der beruflichen Aus- und Weiterbildung.....	82
2.	Akteure und Elemente regionaler und zentraler Steuerung.....	84
3.	Finanzierung und Qualitätssicherung.....	85
4.	Reformaktivitäten und dualisierte Angebote.....	86
5.	EU-Projekte und Kooperationen auf Länderebene.....	88
C.	Unternehmensbefragung.....	89
I.	Aus- und Weiterbildungsengagement.....	89
II.	Organisation der beruflichen Aus- und Weiterbildung.....	91
1.	Berufliche Ausbildung	93

2. Betriebliche Weiterbildung	97
D. Fallstudien	99
I. Polen: Duale Ausbildung bei Gühring	99
II. Tschechien: Betriebliche Ausbildung bei Mubea	106
III. Ungarn: Duale Ausbildung bei Festo	111
IV. Rumänien: Școala Profesională Germană Kronstadt	115
E. Handlungsempfehlungen.....	121
I. Europäischer Berufsbildungsraum	122
II. Handlungsempfehlungen.....	126
1. Berufsbildungsk Kooperationen	126
2. Wirtschafts- und Sozialpartner	129
3. Lernortkooperation	131
4. Curriculumreform und -entwicklung.....	134
5. Regionale Akteursnetzwerke	139
6. Lernmobilität	141
7. Job Shadowing und Training	145
8. Kompetenzwettbewerbe	149
9. Dualität Plus	151
F. Anhang	155
Tabellenverzeichnis	159
Abbildungsverzeichnis	161
Literaturverzeichnis	163
Danksagung.....	188

Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse

Die herausragende wirtschaftliche Bedeutung von Mittel- und Osteuropa (MOE) für Deutschland und deutsche Unternehmen zeigt sich unter anderem in der Handelsintensität beziehungsweise der Rangfolge der Handelspartner im Außenhandel: Die Importe aus Polen (Rang 4) sind heute beispielsweise umfangreicher als die Importe aus Italien (Rang 5) oder Frankreich (Rang 6).

In der Analyse werden sieben Länder berücksichtigt: Polen, Tschechien, Ungarn, Rumänien, Bulgarien, Slowakei sowie Serbien. Das Potenzial deutscher Unternehmen vor Ort ist erheblich: 4.520 deutsche Niederlassungen mit über 1,4 Millionen Beschäftigten sind in der Summe in diesen Ländern tätig.

Das Problem des Fachkräftemangels ist in Deutschland massiv, allerdings ist der Fachkräftemangel in MOE noch ausgeprägter als in Deutschland, da verschiedene Entwicklungen zusammenwirken: Wirtschaftswachstum mit Vollbeschäftigung, Arbeitsmigration, demografischer Wandel, ein (noch) nicht produktives Ausbildungssystem und eine geringe Weiterbildungsquote.

Entsprechend dieser Situation geben 89,6 Prozent der befragten Familienunternehmen an, Probleme zu haben, Mitarbeitende mit den gesuchten Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt zu finden. 74,1 Prozent der befragten Familienunternehmen teilten wiederum mit, dass ein Grund, eine eigene Ausbildung vor Ort aufzubauen, in der Bereitschaft besteht, gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen. Arbeitsmarktbezogene Gründe sowie die Wahrnehmung sozialer Verantwortung bilden damit die wichtigsten Motive für das Ausbildungsengagement vor Ort.

73,6 Prozent der befragten Familienunternehmen setzen laut Umfrage vom Herbst 2021 diese Interessen bereits in die Tat um und bilden aus. Diese gute Quote wird weiter steigen: Ende 2023 werden voraussichtlich 89,0 Prozent der befragten Unternehmen eine betriebliche Ausbildung durchführen. Zum Vergleich: Untersuchungen der Weltbank (World Bank Group, 2019) ergaben, dass im Durchschnitt in Bulgarien 20 Prozent, in Rumänien 21 Prozent, in Polen 22 Prozent, in Ungarn 25 Prozent, in Serbien 38 Prozent, in der Slowakei 43 Prozent und in Tschechien 44 Prozent der Unternehmen formale Trainings für ihre Mitarbeitenden anbieten. Die deutschen Familienunternehmen praktizieren damit ein weit über dem jeweiligen Landesdurchschnitt liegendes Engagement in Mittel- und Osteuropa.

Über 60 Prozent der befragten Unternehmen gehen davon aus, dass das Engagement in die berufliche Ausbildung bis Ende 2026 weiter zunehmen wird. Hinsichtlich der betrieblichen

*Fachkräftemangel
in Mittel- und
Osteuropa noch
ausgeprägter als
in Deutschland*

*Familienunter-
nehmen zeigen
hohes Ausbildungs-
engagement.*

Weiterbildung sind sogar 71 Prozent der befragten Unternehmen der Meinung, dass das Engagement steigen wird.

Die Berufsausbildung ist in MOE fest etabliert, wobei die Quoten in manchen Ländern rückläufig sind (z. B. Ungarn). Heute besuchen circa 50 Prozent eines Jahrgangs in Ungarn, Polen und Bulgarien sowie circa 70 Prozent eines Jahrgangs in Tschechien, der Slowakei und Serbien ein berufsbildendes Programm.

Das Ausbildungsengagement vor Ort sollte jetzt intensiviert werden.

Duale Ausbildungen wurden in den letzten zehn Jahren in Ungarn (2011), Bulgarien (2015), der Slowakei (2015), Polen (2016), Rumänien (2016) und Serbien (2017) per Gesetz geschaffen. Die Gesetze wurden zumeist erst ein bis zwei Jahre nach diesem Datum wirksam und erfordern den Aufbau sowie den Ausbau von Strukturen und Prozessen. Im Ergebnis bedeutet das: Das duale Ausbildungssystem ist in Mittel- und Osteuropa zwar noch im Aufbau und ist mit entsprechenden Anfangsschwierigkeiten behaftet, allerdings ist das duale Ausbildungsmodell in MOE angekommen. Deshalb ist genau jetzt der richtige Zeitpunkt, um das Ausbildungsengagement vor Ort zu intensivieren. Es besteht bereits jetzt ein Mangel an Fachkräften. Ein vergleichbarer Mangel an qualifizierten Auszubildenden zeichnet sich bereits ab, weshalb eine gute Positionierung in diesem Markt unerlässlich ist.

Maßnahmen zur Verbesserung bedürfen politischer Unterstützung.

Bei den dualen Ausbildungsangeboten in MOE handelt es sich bislang (noch) um schulbasierte Lehrlingssysteme (school-based apprenticeship) im Gegensatz zum betriebsbasierten dualen Ausbildungsansatz (company-based apprenticeship) in Deutschland. Maßnahmen zur Verbesserung der dualen Ausbildung in MOE müssen die Schulen zentral berücksichtigen und erfordern deshalb eine politische Unterstützung. Das Ausbildungsmodell in Ungarn entspricht am ehesten dem Ansatz in Deutschland. Hier wurden zunehmend Anstrengungen unternommen, das schulbasierte Modell in ein betriebsbasiertes umzuwandeln.

Die Weiterbildung ist gesellschaftlich einerseits durch ein positives Image gekennzeichnet, allerdings ist andererseits die Beteiligungsquote mit einer Bandbreite von 1,8 Prozent (Bulgarien) bis 5,9 Prozent (Ungarn) äußerst niedrig und liegt deutlich unter dem EU-27-Durchschnitt von 10,8 Prozent. Betriebliche Weiterbildung ist nicht nur ein gutes Instrument gegen den Fachkräftemangel. Es ist auch ein sichtbares Engagement in diesem Bereich und hätte positive Effekte unter anderem auf die Rekrutierung von Fachkräften auf dem Arbeitsmarkt.

Die Bedeutung der beruflichen Fortbildung steigt: 35,8 Prozent der befragten Unternehmen engagieren sich bereits in der beruflichen Fortbildung auf der Ebene von Meister- und Technikerqualifikationen. Weitere 21,2 Prozent haben damit begonnen, entsprechende Fortbildungen aufzubauen.

Das duale Studium steckt noch in den „Kinderschuhen“. Nur 8,3 Prozent der befragten Unternehmen engagieren sich bislang in diesem Bereich, allerdings mit zunehmender Tendenz: 22,8 Prozent haben damit begonnen, entsprechende Kooperationen aufzubauen und weitere 15,5 Prozent planen entsprechende Kooperationen.

Die großen Herausforderungen für die berufliche Ausbildung in Mittel- und Osteuropa liegen nicht in der Kooperation mit den Schulen begründet. Die Lehrkräfte in MOE sind beispielsweise in über 85 Prozent der Fälle offen für eine Zusammenarbeit, womit gute Chancen für eine Lernortkooperation bestehen. Die großen Herausforderungen bestehen allerdings im schlechten Image der Berufsbildung in der Gesellschaft, in der geringen Grundbildung (u. a. mangelnde Lesekompetenz, mangelnde mathematische Kompetenz) sowie in der teilweise geringen Motivation der Auszubildenden, was in der Summe dazu führt, dass die Talentsuche kein Selbstläufer ist.

Ein Beispiel: Die Lesekompetenz von Abgängerinnen und Abgängern der Sekundarstufe in Bulgarien, Rumänien, der Slowakei und Ungarn ist im Durchschnitt nicht ausreichend, um eine Berufsausbildung ohne Unterstützung mit Erfolg abschließen zu können. Die Schülerinnen und Schüler sind beispielsweise laut den Ergebnissen der PISA-Untersuchung 2018 nicht dazu in der Lage, die Bedeutung eines begrenzten Textteils zu interpretieren. Diese Ausgangssituation erfordert eine gezielte Förderung in den berufsbildenden Programmen.

Die dreijährigen Berufsschulen weisen, wie das Beispiel Lesekompetenz zeigt, einerseits Schwächen auf. Sie verfügen andererseits über Stärken hinsichtlich der Kooperationsmöglichkeiten mit den Betrieben. Bei den „höheren“ berufsbildenden Schulen (z. B. die „technical secondary school“ (Technikum) in Polen oder die „upper secondary vocational school“ (Technikum) in Ungarn) sind die Vorzeichen vertauscht: Die Kooperationsmöglichkeiten sind eingeschränkter, aber dafür sind die Grundfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler besser. Die unterschiedlichen Stärken und Schwächen erfordern ein breites Engagement und genau diesen Weg beschreiten die Familienunternehmen, wie die Fallstudien deutlich zeigen: Die Familienunternehmen kooperieren nicht nur mit verschiedenen gleichartigen berufsbildenden Schulen, sondern auch mit berufsbildenden Schulen, die sich in ihrer Ausrichtung unterscheiden (drei-, vier-, fünfjährige Programme beziehungsweise berufsbildende Schulen vom Typ stage one und stage two).

Auf der Basis dieser Analyse wurden neun Handlungsempfehlungen formuliert, die einerseits die Qualität und andererseits die Attraktivität der beruflichen Aus- und Weiterbildung adressieren:

*Talentsuche ist kein
Selbstläufer für
Unternehmen.*

1. Handlungsempfehlung: Berufsbildungsk Kooperationen und MOE-Förderprogramm

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung fördert weltweit Innovations- und Entwicklungsprojekte in der beruflichen Bildung. Projekte in MOE stellen bislang allerdings eher eine Ausnahme als eine Regel dar, weshalb das BMBF multi- beziehungsweise binationale Berufsbildungsk Kooperationen einerseits reaktivieren (Slowakei) und andererseits aufbauen (Polen, Tschechien, Ungarn, Rumänien, Bulgarien, Serbien) sollte, um sodann gemeinsame Forschungs- und Entwicklungsprojekte – beispielsweise zur Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften in den in dieser Studie identifizierten Mangelberufen in MOE (Mechatroniker/-in, Elektroniker/-in für Automatisierungstechnik, Elektroniker/-in für Betriebstechnik, Fachinformatiker/-in, Fachkraft für Metalltechnik sowie Industriemechaniker/-in) – mit Akteuren aus MOE und Deutschland (z. B. Bundesinstitut für Berufsbildung) initiieren zu können. Erforderlich ist zudem eine Förderlinie mit MOE-Fokus zur Umsetzung der bestehenden Zielsetzung: „Die Unterstützung deutscher Unternehmen im Ausland bei der Aus- und Weiterbildung von Fachkräften ist ein wesentliches Ziel des Engagements der Bundesregierung in der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit.“ (BMBF, 2019)

2. Handlungsempfehlung: Wirtschafts- und Sozialpartner

Die Wirtschafts- und Sozialpartner erfüllen in den schulbasierten Lehrlingsystemen in MOE seit Einführung der dualen Ausbildung zentrale Funktionen (z. B. Beratung des Umfangs und der Art des schulischen Angebots). Das internationale Potenzial der deutschen Wirtschafts- und Sozialpartner, der Auslandshandelskammern sowie die bestehenden Förderinstrumente des BMBF (u. a. WiSoVET: Förderung der Wirtschafts- und Sozialpartner) sollten zum Ausbau einer grenzüberschreitenden bedarfsorientierten Zusammenarbeit mit den Wirtschafts- und Sozialpartnern in MOE genutzt werden.

3. Handlungsempfehlung: Lernortkooperation

Die deutschen Familienunternehmen in MOE sollten Lernortkooperationen (z. B. gegenseitige Information über Inhalte und zeitliche Planung von betrieblichem Ausbildungsplan und schulischem Lehrplan, Durchführung von lernortübergreifenden Projekten und/oder Erkundungsaufträgen, Praktika von Lehrkräften im Ausbildungsbetrieb) mit ihren berufsbildenden Schulen und weiteren beteiligten Bildungseinrichtungen vor Ort auf- und ausbauen.

4. Handlungsempfehlung: Curriculumreform und -entwicklung

Der schulische Berufsschulunterricht sollte sich an beruflichen Handlungs- und Lernfeldern orientieren und nicht am Fächerprinzip. In den schulischen Curricula sollten Handlungs- und Lernfelder in Bezug auf das Arbeiten in einer internationalen und digitalisierten Arbeitswelt (z. B. „internationale Projektarbeit“, „Digitalisierung der Arbeit, Datenschutz und Informationssicherheit“) berücksichtigt werden. Handlungsorientierte Curricula fördern komplementär

einen handlungsorientierten Unterricht zur Entwicklung sogenannter 21st Century Skills (u. a. Kommunikation, kritisches Denken, Kooperation). Eine Curriculumreform erfolgt unter Beteiligung der Ministerien in MOE sowie, unter anderem, der nationalen Sector Skills Councils, während eine Curriculumentwicklung bottom-up über die Lernortkooperation initiiert werden könnte.

5. Handlungsempfehlung: Regionale Akteursnetzwerke

In Akteursnetzwerken können Berufsbildungsaufgaben in einer Region von den ausbilden- den Familienunternehmen gemeinsam angegangen werden, wie zum Beispiel Werbung und Ansprache der Jugendlichen/Eltern, Verbesserung der Ausstattung der Berufsschulen, gemeinschaftliche Ausbildung im Verbund, strategische Planung der Lernortkooperation, bildungspolitische Mitarbeit, zum Beispiel in Sector Skills Councils. In einer weiteren Stufe können die Akteursnetzwerke durch den Einbezug von Bildungseinrichtungen, Forschungs- zentren, Entwicklungsagenturen und Arbeitsvermittlungen zu regionalen Innovations- und Kompetenzökosystemen ausgebaut werden.

6. Handlungsempfehlung: Lernmobilitäten

In MOE nehmen bislang nur 5 bis 8 Prozent der Auszubildenden an einer Lernmobilität teil. In Deutschland sind es ebenfalls nur circa 8 Prozent, wobei die Lernaufenthalte in der Regel nicht in MOE erfolgen. Faktisch existiert bislang keine nennenswerte Lernmobilität von Auszubilden- den zwischen MOE und Deutschland, eine Tatsache, die aufgrund der hohen wechselseitigen wirtschaftlichen Bedeutung überrascht.

Die deutschen Familienunternehmen könnten und sollten ihre Präsenz in MOE und Deutschland nutzen und die Lernmobilität der Auszubildenden zu einem Kernbestandteil ihrer Berufsaus- bildung machen, in MOE und in Deutschland, wobei verschiedene Mobilitätskooperationen möglich sind: Betrieb (MOE) mit Betrieb (Stammhaus D) und/oder Berufsschule (D) sowie Berufsschule (MOE) mit Betrieb (Stammhaus D) und/oder Berufsschule (D). Zudem könnten die Familienunternehmen Kontakte zwischen Berufsschulen in MOE und in Deutschland vermitteln. Mobilität fördert die Internationalisierung und die Attraktivität der Berufsausbildung. Profi- tieren würden hiervon neben der Berufsausbildung in MOE auch die duale Berufsausbildung in Deutschland, deren Internationalisierung noch wenig entwickelt ist.

7. Handlungsempfehlung: Job Shadowing und Training

Durchschnittlich sind über 50 Prozent der Lehrkräfte in MOE über 50 Jahre alt. Sie wurden „educated and trained at a time when teaching emphasised a very different approach, focused on memorisation and knowledge transfer.“ (OECD, 2020c). Mittels grenzüberschrei- tender Mobilität im Rahmen eines Job Shadowing Programms können Lehrkräfte aus MOE

handlungsorientierte Formen des Unterrichtens in einer deutschen Berufsschule kennenlernen. Dieser Austausch könnte den Nukleus einer grenzüberschreitenden Community of Practice bilden. Ergänzend hierzu sind handlungsorientierte Weiterbildungsformate vor Ort erforderlich.

8. Handlungsempfehlung: Kompetenzwettbewerbe

Medienwirksame nationale, europäische und internationale Kompetenzwettbewerbe haben das Potenzial, die Wahrnehmung und Attraktivität von Berufsbildung zu erhöhen. Im Stammhaus und in den Niederlassungen der Familienunternehmen vor Ort sollten Teams (Auszubildende, Ausbilderinnen/Ausbilder, Lehrkräfte) aufgebaut werden, sodass diese sich an nationalen, europäischen (EuroSkills) und gegebenenfalls internationalen Kompetenzwettbewerben (WorldSkills) beteiligen können. Die Vorbereitung könnte auch länderübergreifend erfolgen und Anlass für eine Lernmobilität bieten.

9. Handlungsempfehlung: Dualität Plus

Alternierendes Lernen im Rahmen des dualen Prinzips ist im Bereich der dualen Ausbildung in MOE verankert (mit der Ausnahme Tschechien). Darüber hinaus finden sich erste Ansätze in Polen, Tschechien, Bulgarien und Serbien, dieses Prinzip in die Hochschulausbildung zu übertragen (duales Studium). Anwendung findet es in MOE allerdings noch nicht in der beruflichen Weiterbildung und auch noch nicht in der orientierenden vorberuflichen Bildung. Zudem stellt die Förderung und Intensivierung der Berufsorientierung in der Allgemeinbildung eine Ressource dar, um Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter über eine anschließende Berufsausbildung überhaupt rekrutieren zu können. Das die Alternanz ermöglichende Grundprinzip „Kooperation“ sollte in allen Berufsbildungsphasen (Berufsorientierung, Ausbildung, Studium, Weiterbildung) zum Grundprinzip werden, und das sowohl institutionenübergreifend (z. B. duale Ausbildung, duales Studium) als auch innerhalb der Institutionen (z. B. professionelle und interprofessionelle Kooperation von Lehrkräften).

A. Einführung

Die Aus- und Weiterbildung der eigenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter hat in deutschen Familienunternehmen eine lange Tradition. Familienunternehmen stellen in Deutschland heute „mehr als 60 Prozent aller Arbeitsplätze und 80 Prozent der Ausbildungsplätze.“ (Langenscheidt & May 2020, S. 12). In dieser Untersuchung wird die Definition von Familienunternehmen der Europäischen Kommission verwendet (European Commission, 2009; Stiftung Familienunternehmen, 2022a).

Zentrale Motive des Engagements sind einerseits die Fachkräftequalifizierung sowie andererseits die Wahrnehmung gesellschaftlicher Verantwortung, wobei gilt: Je größer ein Unternehmen ist und je größer der Einfluss einer Gesellschafterfamilie ist, desto wichtiger wird das Motiv „Wahrnehmung gesellschaftlicher Verantwortung“ für die Übernahme der Ausbildungsfunktion (Tänzler et al., 2011). Das besondere Engagement der Familienunternehmen wird in der Gesellschaft wahrgenommen und zum Beispiel von Bewerberinnen/ Bewerbern wertgeschätzt, die unter anderem davon ausgehen, dass in Familienunternehmen bessere Weiterbildungsmöglichkeiten bestehen als in Nicht-Familienunternehmen (Stiftung Familienunternehmen, 2020). Das Interesse an Aus- und Weiterbildung wird sich in Zukunft nicht abschwächen, sondern eher weiter verstärken: Für 95 Prozent der Familienunternehmerinnen/Familienunternehmer der nächsten Generation (NextGens) hat die Weiterbildung der Mitarbeitenden höchste Priorität und 93 Prozent der deutschsprachigen NextGens stufen den Fachkräftemangel als zentrales Wachstumsrisiko für ihr Familienunternehmen ein, weshalb sie sich in diesem Bereich besonders intensiv engagieren möchten (PwC, 2020). Zur Zeit sind bereits 74,5 Prozent der Familienunternehmen im Bereich der Weiterbildung in Deutschland aktiv (Stiftung Familienunternehmen, 2022b).

Im Berufsbildungsbericht wird jährlich der Zusammenhang zwischen Ausbildungsengagement und Unternehmensgröße verdeutlicht, denn es gilt: Je größer ein Unternehmen ist, desto aktiver ist es im Bereich der beruflichen Ausbildung (BMBF, 2022a). Nicht berichtet wird, dass bei Großunternehmen neben der Zahl der Beschäftigten zudem der Faktor der Entscheidungsrechte eine Rolle spielt: Die Ausbildungsbereitschaft von großen Familienunternehmen, bei denen die Unternehmerfamilie die Mehrheit der Entscheidungsrechte hat und/oder ein Vertreter der Familie an Leitung beziehungsweise Kontrolle des Unternehmens beteiligt ist, ist signifikant höher als die Ausbildungsbereitschaft von großen Nicht-Familienunternehmen (Keese et al., 2010).

Die doppelte Motivationslage – Fachkräfte qualifizieren und gesellschaftliche Verantwortung übernehmen – mündet offensichtlich in ein höheres Ausbildungsengagement von großen



Studie: „Personalmanagement in Familienunternehmen: Recruiting, Arbeitsbedingungen, Weiterbildung“ (2020)

Familienunternehmen, wobei die Ausbildungsbetriebsquote von Großunternehmen traditionell mit über 80 Prozent bereits sehr hoch ist.



*Studie: „Fachkräftemangel
aus Unternehmenssicht:
Auswirkungen und
Lösungsansätze –
Jahresmonitor der Stiftung
Familienunternehmen“ (2022)*

Die hohe Quote weist auf eine hohe Bereitschaft und einen hohen Bedarf hin: Wie bewerten die Unternehmen ihren Fachkräftebedarf beziehungsweise -mangel? In der DIHK-Konjunkturumfrage zum Jahresbeginn 2022 werden Unternehmenseinschätzungen zur aktuellen Geschäftslage erhoben. Erfragt werden in diesem Zusammenhang unter anderem die Risiken für die Geschäftsentwicklung in den kommenden zwölf Monaten. Als zentrale Geschäftsrisiken führen die befragten Unternehmen an erster Stelle das Risiko höherer Energie- und Rohstoffpreise an. An zweiter Stelle folgt bereits das Risiko des Fachkräftemangels und an dritter Stelle wird das Risiko höherer Arbeitskosten genannt. Konkret bedeutet dies, dass 61 Prozent der befragten Unternehmen befürchten, die notwendigen Fachkräfte nicht zu finden (DIHK, 2022a). Zudem geben 86,9 Prozent der aktuell im Jahresmonitor der Stiftung Familienunternehmen befragten Firmen an, dass der Aufwand zur Gewinnung von Fachkräften in den letzten drei Jahren stark oder sogar sehr stark gestiegen ist (Stiftung Familienunternehmen, 2022b).

Ähnlich ist die Einschätzung der auslandsaktiven deutschen Wirtschaft, deren Stimmungsbild im AHK World Business Outlook erhoben wird. Im Frühjahrsbericht, der auf Befragungsdaten der Monate März und April 2022 basiert, rangiert der Fachkräftemangel zusammen mit dem Nachfragerisiko auf Platz 4 hinter den Risiken Rohstoffpreise, Energiepreise sowie wirtschaftliche Rahmenbedingungen (DIHK, 2022b).

Untersuchung – Fokus und Aufbau

Vor dem skizzierten Hintergrund – große Familienunternehmen engagieren sich einerseits in Deutschland in Aus- und Weiterbildung und andererseits besteht das Risiko des Fachkräftemangels für die auslandsaktive deutsche Wirtschaft – ermittelt diese Studie das Aus- und Weiterbildungsengagement deutscher Familienunternehmen in Mittel- und Osteuropa. Konkret werden die Potenziale und Chancen sowie Hindernisse und daraus resultierende Handlungsbedarfe beruflicher Aus- und Weiterbildung in mittel- und osteuropäischen Ländern untersucht, die für Deutschland eine große wirtschaftliche Bedeutung haben. Der Fokus liegt dabei auf dem gewerblich-technischen Bereich, da ein bedeutender Teil der deutschen Familienunternehmen in MOE industriell tätig ist und die Unternehmen daher besonders in diesem Bereich personellen Bedarf haben. Die Chancen, Potenziale, Hindernisse und Handlungsbedarfe bestehen nicht per se, sondern sie resultieren aus den gegebenen Kontextbedingungen vor Ort und die Kontextbedingungen unterscheiden sich in Mittel- und Osteuropa von Land zu Land in erheblichem Maß, auch wenn zunächst anzunehmen wäre, dass die Länder eine hohe Ähnlichkeit aufweisen. Bei genauem Blick auf die existenten rahmenden Aus- und Weiterbildungsbedingungen vor Ort ist allerdings festzustellen, dass dies nicht der Fall ist. Erforderlich war somit zunächst, die Aus- und Weiterbildungsbedingungen in den Ländern zu untersuchen.

Der Bericht beginnt entsprechend mit Länderanalysen auf der Basis von Dokumentenanalysen. Im Fokus der Studien stehen sieben ausgewählte Länder: Polen, Tschechien, Ungarn, Rumänien, Slowakei, Bulgarien und Serbien (die Auswahl wird im nächsten Teilkapitel begründet). Die Länderstudien wurden auf der Basis von Dokumentenanalysen, Interviews und der Mitwirkung nationaler Expertinnen/Experten durchgeführt.

In einem zweiten Schritt sollte geklärt werden, inwiefern sich deutsche Familienunternehmen in den sieben Ländern heute bereits in der Aus- und Weiterbildung engagieren. Es bestand die Erwartung, dass ein solches Engagement besteht, allerdings liegen für Mittel- und Osteuropa bislang keine Untersuchungen vor, was deshalb überrascht, da das Ausbildungsengagement deutscher Unternehmen im nichteuropäischen Ausland – wie zum Beispiel in den USA, Südafrika, China, Mexiko und Indien – durchaus intensiv analysiert wurde (Gessler, 2017b; Peters, 2019; Pilz & Wiemann, 2021). Daher fand eine empirische Befragung deutscher Familienunternehmen statt (N=193), die den zweiten Teil dieser Studie bildet.

Mittels dieser Befragung konnten die Strukturen des konkreten beruflichen Aus- und Weiterbildungsengagements ergründet werden. Was für ein vollständiges Bild noch fehlte, war die konkrete Ausgestaltung, also die Praxis vor Ort. Zu diesem Zweck wurden Fallstudien erstellt, welche die spezifische Umsetzung vor Ort und das erhebliche Engagement in Niederlassungen deutscher Familienunternehmen in Mittel-/Osteuropa aufzeigen. Fallstudien sind zwar nicht repräsentativ, allerdings dann das Mittel der Wahl, wenn es darum geht, einen vitalen komplexen Sachverhalt in einer vitalen komplexen Umgebung zu erfassen. In Fallstudien geht es nicht um Quantitäten, sondern um Qualitäten. In den Fallstudien wird das Engagement von Niederlassungen deutscher Familienunternehmen in MOE untersucht: Einerseits wird das Ausbildungsengagement von Familienunternehmen in Polen (Gühring), Tschechien (Mubea) und Ungarn (Festo) sowie andererseits das Engagement einer Kooperation von deutschen Unternehmen in Rumänien (unter anderem den Familienunternehmen Dräxlmaier und Schaeffler) erfasst. Die Fallstudien basieren auf acht leitfadengestützten Interviews, die mit Schul- und Firmenvertretern geführt wurden.

Aufbauend auf den Erkenntnissen der Länderanalysen, der empirischen Befragung sowie der Fallstudien werden im letzten Teil Handlungsbedarfe abgeleitet. Wo bestehen Verbesserungsbedarfe, wie könnte und sollte vor dem Hintergrund der großen Bedeutung der Länder Mittel- und Osteuropas eine politische Unterstützung aussehen: von Seiten der EU, der Regierungen und Verwaltung vor Ort wie auch von deutscher Seite? Welche Handlungsempfehlungen können den Familienunternehmen gegeben werden?

I. Deutsche Unternehmen in Mittel- und Osteuropa

Die herausragende wirtschaftliche Bedeutung von Mittel- und Osteuropa für Deutschland und deutsche Unternehmen zeigt sich unter anderem in der Handelsintensität beziehungsweise der Rangfolge der Handelspartner im Außenhandel (DeStatis, 2022a): Die Importe aus zum Beispiel Polen (Rang 4) sind heute umfangreicher als die Importe aus Italien (Rang 5) oder Frankreich (Rang 6) und die Exporte in zum Beispiel die Tschechische Republik (Rang 11) liegen wiederum höher als die Exporte zum Beispiel nach Spanien (Rang 12) oder Schweden (Rang 15). In der nachfolgenden Tabelle sind zur Verdeutlichung des Potenzials und der Bedeutung der ausgewählten Länder die Einwohnerzahl (EuroStat, 2022c), die Ränge im Außenhandel (DeStatis, 2022a), das Bruttoinlandsprodukt (EuroStat, 2022f) und das BIP pro Kopf sowie die Einwohnerzahl in Millionen aufgelistet (EuroStat, 2022j).

Tabelle 1: Kennzahlen

Land	Einwohner in Mio.	Rangfolge		BIP in Mrd. Euro	BIP pro Kopf, Euro	EU
		Export	Import			
Polen	37,8	6	4	570,21	13.480	2004
Tschechien	10,7	11	8	238,71	17.920	2004
Ungarn	9,7	13	14	154,12	13.660	2004
Rumänien	19,2	19	21	240,15	9.380	2007
Slowakei	5,4	21	19	97,12	15.660	2004
Bulgarien	6,9	44	37	67,87	6.690	2007
Serbien	6,8	49	48	53,32	5.890	2012*

*Beitrittskandidat

Das mit Abstand größte Land in dieser Studie ist Polen mit 37,8 Millionen Einwohnerinnen/ Einwohnern, gefolgt von Rumänien mit 19,2 Millionen Einwohnerinnen/ Einwohnern. Mit 570,21 Milliarden Euro weist Polen das größte BIP im Sample auf, wiederum gefolgt von Rumänien mit 240,15 Milliarden Euro. Hinsichtlich des BIP pro Kopf liegt Tschechien mit 17.920 Euro vorne. Auf Platz 2 rangiert hier die Slowakei mit 15.660 Euro. Serbien ist im Gegensatz zu den anderen Ländern, die 2004 und 2007 in die EU aufgenommen wurden, kein Mitglied der Europäischen Union. Es weist auch das niedrigste BIP im Sample auf. Serbien wurde nachfolgend dennoch berücksichtigt, da dieses Land eine wachsende Bedeutung für die deutsche Wirtschaft aufweist. Dies wird ersichtlich, wenn die Direktinvestitionen deutscher Unternehmen im Ausland betrachtet werden (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Deutsche Niederlassungen und Beschäftigte

Land	Deutsche Niederlassungen in den jeweiligen Ländern		Beschäftigte	
	Anzahl ¹	Wachstum seit 2015 ²	In Tsd. ¹	Wachstum seit 2015 ²
Polen	1.426	+8,3 %	434	+23,3 %
Tschechien	1.066	+10,0 %	346	+7,8 %
Ungarn	788	+4,8 %	213	+14,5 %
Rumänien	472	+19,2 %	224	+7,2 %
Slowakei	489	+38,9 %	139	+11,2 %
Bulgarien	162	+14,9 %	55	+27,9 %
Serbien	117	+41,0 %	52	+92,6 %

Quellen: ¹Deutsche Bundesbank, 2022; ²Deutsche Bundesbank, 2020.

In Polen und in Tschechien sind über 1.000 deutsche Niederlassungen verortet, die zudem erheblich wachsen: In Polen stieg beispielsweise die Zahl der Beschäftigten seit 2015 um 23,3 Prozent an. Mit einem Beschäftigungsplus von 14,5 Prozent wächst Ungarn ebenfalls deutlich und in Rumänien sind, ebenso wie auch in Ungarn, über 200.000 Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter beschäftigt. Die Slowakei, Bulgarien und Serbien verbindet die Tatsache, dass es Länder mit einer eher kleinen Einwohnerzahl sind (< 7 Millionen), allerdings besteht zwischen der Slowakei auf der einen Seite sowie Bulgarien und Serbien auf der anderen Seite ein quantitativer Unterschied hinsichtlich der Anzahl der Unternehmen und Beschäftigten (Deutsche Bundesbank 2020 und 2022).

Die in den Tabellen 1 und 2 aufgeführten Länder stehen nachfolgend im Fokus. Nicht berücksichtigt werden in der Analyse die EU-Mitgliedsländer mit geringer Bevölkerungszahl (Kroatien mit circa 4 Millionen und Slowenien mit circa 2,1 Millionen Einwohnerinnen/Einwohnern) sowie die mittel- und osteuropäischen Länder mit nur wenigen deutschen Niederlassungen vor Ort (u. a. Albanien, Bosnien und Herzegowina, Kosovo, Nord-Mazedonien). In die Analyse wurde hingegen Serbien deshalb aufgenommen, weil sich dieses Land durch ein beachtliches Wachstum auszeichnet: Die Zahl der deutschen Niederlassungen ist seit 2015 um 41,0 Prozent und die Zahl der Beschäftigten vor Ort um 92,6 Prozent gestiegen (Deutsche Bundesbank 2020, S. 48, und Deutsche Bundesbank 2022, S. 50).

II. Berufliche Aus- und Weiterbildung in Mittel- und Osteuropa

Bis in die 1990er Jahre hinein war die betriebsgebundene Ausbildung ein fester und angesehenes Bestandteil des Bildungssystems in Mittel- und Osteuropa, während die

Hochschulausbildung reglementiert war. Das Ende der Sowjetzeit ermöglichte den freien Zugang zur Hochschulbildung, der eine hohe Nachfrage auslöste. Den Trend verstärkten zudem politische Forderungen, unter anderem der OECD, zum Ausbau des Übergangs in die Hochschulbildung und zum Ausbau der Hochschulbildung, um die niedrige Akademikerinnen-/Akademikerquote zu erhöhen. Parallel zu dieser Entwicklung kollabierten die staatseigenen Unternehmen und mit ihnen die betriebsgebundene Ausbildung, wodurch ein qualitativer Abwärtstrend eingeleitet wurde: Die Schulen übernahmen die Aufgabe der Berufsausbildung und trotz dieser Überforderung erfuhren sie deshalb nur eine geringe politische Unterstützung, da die Allgemein- und Hochschulbildung ausgebaut werden sollten. Dadurch verringerte sich die Qualität der Berufsausbildung weiter und mit ihr die Nachfrage auf der Seite potenzieller Schülerinnen/Schüler sowie auch auf der Seite der Unternehmen (Petrescu & Negut, 2016; Wołodźko et al., 2021).

Die heute noch überwiegend geringe Attraktivität der Berufsausbildung in Mittel- und Osteuropa ist dieser Phase des Niedergangs der Berufsbildung geschuldet, die bis zur Weltwirtschaftskrise 2007 andauerte. Erst die massiv steigende Jugendarbeitslosigkeit weltweit führte zu einem Umdenken in der Politik. Im Jahr 2010 lobte die OECD erstmals die Länder mit einer dualen Ausbildung (unter anderem Deutschland), da sie aufgrund der Nähe der Ausbildung zum Arbeitsmarkt vergleichsweise niedrige Jugendarbeitslosenquoten zu verzeichnen hatten (OECD, 2010). Ebenfalls in 2010 verabschiedeten die für Berufsbildung zuständigen Ministerinnen/Minister zusammen mit den Sozialpartnern und der Europäischen Kommission das Brügge Communiqué, in welchem festgelegt wurde, dass die teilnehmenden Länder Lehrlingsysteme (apprenticeship-type training) entwickeln sollen (European Ministers for Vocational Education and Training et al., 2010). In 2015 folgten die Riga Conclusions, welche für den Zeitraum 2015 bis 2020 unter anderem als gemeinsames Ziel vorschlugen, das arbeitsbasierte Lernen in der Berufsausbildung mit besonderem Augenmerk auf die Lehrlingsausbildung (apprenticeships) und unter Einbezug der Sozialpartner, Unternehmen, Kammern und Berufsbildungsdienstleister zu stärken (European Ministers for Vocational Education and Training, 2015).

Dieses politische Commitment, die Gesetze zur Reformierung der Ausbildung (Ungarn: 2011, Bulgarien: 2015, Slowakei: 2015, Polen: 2016, Rumänien: 2016 und Serbien: 2017), die guten Einstellungschancen und die attraktiven Einstiegsgehälter von Absolventinnen/Absolventen einer Berufsausbildung leiteten ein gesellschaftliches Umdenken ein. Allerdings bestehen nach wie vor erhebliche Qualitätsprobleme (unter anderem veraltete Infrastruktur in den Schulen, Überalterung der Lehrkräfte, geringe Einbindung der Betriebe), die einer breiten gesellschaftlichen Akzeptanz (noch) im Wege stehen.

1. Schülerinnen und Schüler in berufsbildenden Programmen

In der nachfolgenden Tabelle ist die Zahl der Schülerinnen/Schüler in der Sekundarstufe mit der Aufteilung in allgemeinbildende und berufsbildende Profile für das Jahr 2020 aufgeführt.

Tabelle 3: Schülerinnen/Schüler in der Sekundarstufe

Land	Alle Sekundarstufe II	Allgemeinbildendes Profil		Berufsbildendes Profil	
		absolut	in Prozent	absolut	in Prozent
Polen	1.614.772	756.751	46,86	858.021	53,14
Tschechien	394.406	116.384	29,51	278.022	70,49
Ungarn	407.753	205.281	50,34	202.472	49,66
Rumänien	719.050	313.014	43,53	406.036 ¹	56,47
Slowakei	179.587	58.664	32,67	120.923	67,33
Bulgarien	274.024	132.989	48,53	141.035	51,47
Serbien	251.974	66.786	26,51	185.188	73,49
Deutschland	2.398.670	1.229.069	51,24	1.169.601	48,76

¹ Inklusive Personen in „Second Chance Programmes“
Quelle: EuroStat, 2022l.

In den betrachteten Ländern Mittel- und Osteuropas besucht mindestens die Hälfte eines Jahrgangs in der Sekundarstufe II einen Bildungsgang mit einer berufsbildenden Ausrichtung. Am höchsten sind mit über 70 Prozent die Quoten in Serbien und Tschechien.

2. Grundbildung der 15-Jährigen

Seit 2000 wird im Rahmen des „Programme for International Student Assessment“ (PISA) der OECD die Grundbildung von 15-jährigen Schülerinnen/Schülern in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften in den OECD-Mitglieds- und Partnerländern gemessen. Im letztmaligen PISA-Test 2018 bildete die Lesekompetenz den Schwerpunkt. Die Lesekompetenz umfasst die Fähigkeit, Texte zu verstehen, zu nutzen und über diese zu reflektieren. In der nachfolgenden Tabelle sind die Testergebnisse im Ländervergleich sowie im Vergleich der Bildungsprogramme (allgemeinbildend und berufsbildend) aufgeführt.

Die Differenz zwischen den allgemeinbildenden und berufsbildenden Programmen ist in Ungarn (117) am größten und in Tschechien (16) am niedrigsten. Zum Vergleich: Im Ranking von 37 OECD-Ländern (es fehlt Costa Rica) weisen Estland mit einem Durchschnittswert von 523 Punkten den höchsten und Kolumbien mit einem Durchschnittswert von 412 Punkten den niedrigsten Wert auf. Die Differenz zwischen erstem und letztem Platz beträgt 111 Punkte und

selbst eine Differenz von „nur“ 80 Punkten (Bulgarien) entspricht einem Rangunterschied von über 25 Plätzen (Weis et al., 2019, S. 59).

Tabelle 4: Lesekompetenz im Vergleich

Land	Berufliche Bildung (BB) ¹		Allgemeine Bildung (AB) ¹		Differenz zwischen AB und BB	Landesdurchschnitt ³
	Punktwert	K ²	Punktwert	K ²		
Ungarn	390	1	507	3	117	486
Rumänien	339	1	447	2	108	434
Serbien	416	2	506	3	91	440
Slowakei	378	1	462	2	84	458
Bulgarien	379	1	459	2	80	420
Deutschland	432	2	500	3	68	499
Tschechien	480	3	496	3	16	490
Polen	-		511		-	511

Quellen: ¹OECD, 2019c; ²Weis et al., 2019; ³OECD, 2019b; K = Kompetenzstufe.

Qualitativ entspricht der Unterschied zwischen den berufsbildenden und allgemeinbildenden Bildungsprogrammen zumeist einer Kompetenzstufe. Die in der Tabelle oben ausgewiesenen Kompetenzstufen haben folgende Bedeutung:

Kompetenzstufe 1: „Jugendliche auf dieser Stufe können die wörtliche Bedeutung von Sätzen oder kurzen Abschnitten verstehen. Sie können das Hauptthema oder die Absicht des Autors in einem Textteil zu einem vertrauten Thema erkennen und einen einfachen Zusammenhang zwischen benachbarten Informationsteilen oder zwischen den vorliegenden Informationen und dem eigenen Vorwissen herstellen.“ (Weis et al., 2019, S. 54)

Kompetenzstufe 2: „Jugendliche auf dieser Stufe können die Grundidee eines Textes von mittlerer Länge erkennen. Sie können Zusammenhänge verstehen oder die Bedeutung eines begrenzten Textteils interpretieren, wenn die Informationen nicht leicht erkennbar sind und/oder wenn einige wenige ablenkende Informationen vorhanden sind, indem sie grundlegende Schlussfolgerungen ziehen.“ (Weis et al., 2019, S. 54)

Kompetenzstufe 3: „Jugendliche auf dieser Stufe können die wörtliche Bedeutung von Texten mit einer oder mehreren Quellen wiedergeben, ohne dass explizite Inhalte oder organisatorische Hinweise vorhanden sind. Sie können Inhalte integrieren und sowohl grundlegende als auch anspruchsvollere Schlussfolgerungen ziehen.“ (Weis et al., 2019, S. 54)

Die Kompetenzstufe 1 ist aufgrund der Bedingung „sie können das Hauptthema oder die Absicht des Autors in einem Textteil ‚zu einem vertrauten Thema‘ erkennen“ (ebd.) für einen Lernerfolg in der Berufsbildung nicht ausreichend. Hieraus resultiert, dass in Ungarn, Rumänien, der Slowakei und Bulgarien die berufsbildenden Programme zunächst mit einem hohen schulischen Lernanteil (und einem niedrigen betrieblichen Lernanteil) beginnen müssten, um die Grundbildung zu verbessern. Der betriebliche Lernanteil sollte dann schrittweise auf jährlicher Basis erhöht werden. In Ungarn wurde das Problem adressiert und die bereits abgeschaffte Grundausbildung ohne betriebliche Lernanteile zu Beginn der Ausbildung wieder eingeführt. Rumänien wiederum erhöht schrittweise den betrieblichen Lernanteil. Von entscheidender Bedeutung ist, dass ein hoher betrieblicher Lernanteil zu Beginn der Ausbildung in Ungarn, Rumänien, der Slowakei und Bulgarien deshalb kontraproduktiv wäre, weil die Lerndefizite in der Grundbildung sich vergrößern und den beruflichen Lernerfolg gefährden würden.

3. Image der beruflichen Aus- und Weiterbildung

Die Quote der Jugendlichen, die sich in der Berufsausbildung befinden, ist hoch, doch welches Image hat die Berufsausbildung in den jeweiligen Ländern? Die nachfolgenden Daten in Tabelle 5 stammen aus der Studie „European public opinion survey on vocational education and training“, die von CEDEFOP, dem Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, durchgeführt wurde. Für die Studie wurden über 35.000 Personen in Europa im Alter über 15 Jahren in Face-to-Face-Interviews befragt.

Tabelle 5: Image der Berufsausbildung

Item	Polen	Tschechien	Ungarn	Rumänien	Slowakei	Bulgarien	Deutschland
Einstellungschancen: Eine Berufsausbildung ermöglicht, nach dem Abschluss schnell eine Anstellung zu finden (N=35.645)	76,0 %	72,0 %	62,0 %	71,0 %	67,0 %	64,0 %	76,0 %
Gut bezahlte Jobs: Berufsausbildung mündet in Jobs, die gut bezahlt werden (N=35.645)	76,0 %	66,0 %	54,0 %	66,0 %	60,0 %	61,0 %	77,0 %
Abraten von Berufsbildung: Hat Ihnen jemand von einer Berufsausbildung abgeraten? (N=14.242)*	34,0 %	19,0 %	51,0 %	48,0 %	23,0 %	38,0 %	16,0 %
Durchschnitt**	62,0 %	52,3 %	55,7 %	61,7 %	50,0 %	54,3 %	56,3 %

*Antworten von Personen, die sich gegen eine Berufsausbildung entschieden haben.
 **Das Item „Abraten“ wurde, um den Durchschnitt bilden zu können, umkodiert (100-x).
 Die dargestellten Prozentwerte geben jeweils die Zustimmungquote an.
 Quelle: CEDEFOP, 2017a.

Die befragten Jugendlichen stimmen zu 60 bis 70 Prozent der Aussage zu, dass mittels einer Berufsausbildung schnell eine Arbeit gefunden werden kann, wobei die Zustimmung mit 76 Prozent in Polen am höchsten und in der Slowakei mit 67 Prozent, Bulgarien mit 64 Prozent und Ungarn mit 62 Prozent am niedrigsten ist. Bei den Jugendlichen aus Polen besteht zudem weitgehend die Meinung, dass eine Berufsausbildung auf gut bezahlte Jobs vorbereitet. Alle anderen Werte befinden sich unterhalb von 70 Prozent. In Ungarn ist die Zustimmungquote mit 54 Prozent am niedrigsten.

Die Akzeptanz, eine Berufsausbildung zu beginnen, ist im sozialen Umfeld der Jugendlichen unterschiedlich ausgebildet: In Tschechien und der Slowakei ist die Akzeptanz am höchsten beziehungsweise die Ablehnung am geringsten. In Polen und Bulgarien ist die Ablehnung eher gering, während in Ungarn und Rumänien häufig von der Aufnahme einer Berufsausbildung abgeraten wird. Aufgrund der Relevanz, die der Einfluss des sozialen Umfelds auf die Entscheidungsprozesse der Jugendlichen ausübt, sind die Werte in Ungarn und Rumänien als problematisch einzuschätzen.

Die in Tabelle 5 genannten Werte ergeben – basierend auf den jeweiligen Durchschnittswerten – folgendes Ranking: Polen und Tschechien rangieren auf Platz 1, Slowakei auf Platz 3, Rumänien auf Platz 4, Bulgarien auf Platz 5 und Ungarn auf Platz 6. Während in Polen sowie in Tschechien und – mit Abstrichen – in der Slowakei der Berufsausbildung durchaus auch positive Eigenschaften beigemessen werden, ist für Jugendliche in Rumänien und Bulgarien die Berufsausbildung zwar eine Option mit allerdings deutlich niedriger Wertschätzung als in Polen, Tschechien und der Slowakei. Ungarn bildet mit Abstand das Schlusslicht im Imageranking.

Das Item „Abraten von Berufsbildung“ wurde nur Personen gestellt, die sich bereits gegen eine Berufsausbildung entschlossen haben, weshalb das Sample mit 14.242 erheblich kleiner ist als bei den anderen Fragen. Die Aussage gibt insofern nur eine Teilauskunft. Summativ kann festgestellt werden, dass jedes Land Anzeichen eines problematischen Images aufweist (Markierung fett in Tabelle 5).

In einer weiteren CEDEFOP-Untersuchung wurde das Image der Erwachsenenbildung (EB) und der beruflichen Weiterbildung (WB) untersucht. Für die Studie wurden über 40.000 Personen im Alter über 25 Jahren per Telefoninterview befragt (Tabelle 6).

Die Interessen zur Teilnahme an Weiterbildung lassen sich untergliedern in entwicklungs- und tätigkeitsbezogene Interessen (intrinsische Motivation), wie das Interesse an persönlicher Entwicklung sowie das Interesse, sich ändernde Berufsanforderungen zu verstehen und diesen gerecht zu werden, sowie in funktionale und zweckorientierte Interessen (extrinsische

Motivation), wie das Interesse, mittels Weiterbildung ein höheres Einkommen zu erzielen und bessere Bewerbungschancen zu generieren. Die Unterscheidung ist deshalb bedeutsam, da die intrinsische Motivation in der Regel nachhaltiger und stabiler ist als eine rein extrinsische Motivation: Verbessert sich zum Beispiel das Einkommen durch Weiterbildung nicht, sinkt die Motivation zur weiteren Weiterbildung erheblich. Positiv ist, dass die intrinsische Weiterbildungsmotivation in allen Ländern höher ist als die extrinsische – mit Ausnahme von Rumänien. In Rumänien überwiegt, allerdings auf einem insgesamt hohen Niveau, die zweckorientierte Motivation. Den niedrigsten Wert hinsichtlich der intrinsischen Motivation weist die Slowakei auf.

Tabelle 6: *Image der Erwachsenen- und Weiterbildung*

Item	Polen	Tschechien	Ungarn	Rumänien	Slowakei	Bulgarien	Deutschland
EB/WB ist wichtig für die persönliche Entwicklung.	66,0 %	68,0 %	67,0 %	78,0 %	63,0 %	75,0 %	73,0 %
Mein Beruf erfordert, meine Skills auf dem neuesten Stand zu halten.	62,0 %	74,0 %	71,0 %	53,0 %	51,0 %	64,0 %	70,0 %
Durchschnitt 1	64,0 %	71,0 %	69,0 %	65,5 %	57,0 %	69,5 %	71,5 %
EB/WB ist wichtig, um ein besseres Einkommen zu erzielen.	43,0 %	45,0 %	59,0 %	74,0 %	44,0 %	65,0 %	57,0 %
EB/WB ist wichtig bei der Suche nach einem neuen Arbeitsplatz.	49,0 %	57,0 %	53,0 %	74,0 %	54,0 %	62,0 %	59,0 %
Durchschnitt 2	46,0 %	51,0 %	56,0 %	74,0 %	49,0 %	63,5 %	58,0 %

Die dargestellten Prozentwerte geben jeweils die Zustimmungquote („totally agree“) an.
Quelle: CEDEFOP, 2020c.

Vor dem Hintergrund der überwiegend positiven Wahrnehmung von Weiterbildung überrascht die niedrige Beteiligung an Weiterbildung, die in nachfolgender Tabelle veranschaulicht wird. Die Daten stammen aus der EU-Arbeitskräfteerhebung (EU-AKE). Erfragt wurde, inwiefern die befragten Personen in den vier Wochen vor der Erhebung an einer formalen oder nichtformalen allgemeinen und/oder beruflichen Bildungsmaßnahme teilgenommen haben.

Auf dem Sozialgipfel in Porto im Mai 2021 erklärten die Staats- und Regierungschefs im Porto Social Commitment, dass sie in ihren Ländern die Beteiligungsquote in der Weiterbildung erhöhen werden, sodass bis 2030 mindestens 60 Prozent der Erwachsenen in jedem Jahr an einer Weiterbildungsmaßnahme teilnehmen (Portuguese Presidency of the Council of the European Commission, 2021). Die nachfolgende Tabelle zeigt, dass die Länder aktuell noch sehr weit von dieser Zielmarke entfernt sind.

Tabelle 7: Weiterbildungsbeteiligung der 25-64-Jährigen

Land	2010	2021	Unterschied in Prozent
Bulgarien	1,6 %	1,8 %	+0,2 %
Serbien	4,0 %	4,8 %	+0,8 %
Slowakei	3,1 %	4,8 %	+1,7 %
Rumänien	1,4 %	4,9 %	+3,5 %
Polen	5,2 %	5,4 %	+0,2 %
Tschechien	7,8 %	5,8 %	-2,0 %
Ungarn	3,0 %	5,9 %	+2,9 %
Deutschland	7,8 %	7,7 %	-0,1 %
EU-27 Durchschnitt	7,8 %	10,8 %	+3,0 %
Slowenien	16,4 %	18,9 %	+2,5 %
Schweden	24,7 %	34,7 %	+10,0 %

Quelle: EU-AKE, 2022.

Die Weiterbildungsbeteiligungsquote der Länder Mittel-/Osteuropas liegt deutlich unter dem EU-Durchschnitt. Dass dies auch anders möglich ist, illustriert die hohe Weiterbildungsbeteiligung in Slowenien. Es fällt zudem auf, dass sich die Weiterbildungsbeteiligung in Europa von 2010 bis 2020 im Durchschnitt um 3 Prozent erhöht hat. Ein vergleichbares Wachstum weisen in MOE nur Rumänien (+ 3,5 Prozent) und Ungarn (+ 2,9 Prozent) auf. Die restlichen MOE-Länder liegen unter diesem Durchschnitt, und zwar inklusive Deutschland, das sogar einen leichten Rückgang aufweist. Schweden wurde deshalb mit aufgenommen, um zu verdeutlichen, wie weit der Abstand zum Spitzenfeld ist hinsichtlich der absoluten Beteiligung, aber auch hinsichtlich der Verbesserung im letzten Jahrzehnt.

4. Praxiserfahrung zu Beginn einer Berufstätigkeit

Junge Erwachsene im Alter zwischen 25 und 34 Jahren, deren höchster Abschluss eine Berufsqualifikation auf Ebene der Sekundarstufe II beziehungsweise eine nichttertiäre postsekundäre Ausbildung ist, gaben in einer europäischen Arbeitskräftebefragung (EuroStat 2022e) an, dass sie häufig ohne Praxiserfahrung in den Beruf eingestiegen sind (Tabelle 8).

Berufsausbildungen in Form einer Lehre mit betrieblichen Praxisphasen werden zwar praktiziert, allerdings nur in geringem Umfang, zum Beispiel in Tschechien (25,0 Prozent), Polen (15,9 Prozent) und Ungarn (13,0 Prozent). Häufiger werden Ausbildungen hingegen in Kombination mit einem verpflichtenden Praktikum (mandatory traineeship) durchgeführt. Beispiele hierfür sind Ungarn (70,6 Prozent), die Slowakei (48,4 Prozent) oder Tschechien (38,4 Prozent). Von den befragten Arbeitskräften gaben wiederum 86,4 Prozent der befragten

Personen aus Rumänien und 70,1 Prozent der befragten Personen aus Bulgarien an, dass sie ohne Praxiserfahrung ihre Berufstätigkeit begonnen haben. An dritter Stelle folgt hier Polen mit 39,3 Prozent (EuroStat, 2022e).

Tabelle 8: Berufserfahrung während der Ausbildung

Land	Work-based learning			Keine Erfahrung
	Lehre	Praktikum	Andere Erfahrung	
Polen	15,9 %	37,0 %	7,8 %	39,3 %
Tschechien	25,0 %	38,4 %	17,8 %	18,8 %
Ungarn	13,0 %	70,6 %	11,5 %	4,9 %
Rumänien	0,0 %	10,0 %	3,6 %	86,4 %
Slowakei	11,4 %	48,4 %	7,8 %	32,4 %
Bulgarien	0,0 %	22,7 %	7,2 %	70,1 %
Deutschland	76,9 %	1,8 %	14,2 %	7,1 %

Quelle: EuroStat, 2022e.

Die dargestellten Werte verdeutlichen nicht nur, über wie viel Praxiserfahrung Berufseinsteigerinnen/Berufseinsteiger verfügen, sondern wie verbreitet eine Ausbildung in Form einer Lehre in dem jeweiligen Land ist. Dies hat folgende Konsequenzen: Zwischen der Erfahrung eines arbeitsbasierten Lernens und dem Beschäftigungsstatus besteht ein positiver Zusammenhang. Absolventinnen/Absolventen, die arbeitsbasiertes Lernen in ihrer Ausbildung erfahren haben, sind in der Regel durch eine höhere Beschäftigungsquote als Personen ohne entsprechende Erfahrungen gekennzeichnet. Einen hohen Beschäftigungsvorteil erzielen hierbei insbesondere Absolventinnen/Absolventen mit Lehrlingerfahrung (CEDEFOP, 2021b, S. 135).

In den Schulcurricula wird häufig der Begriff „work-based learning“ verwendet. Dieser Sammelbegriff kann schnell zu Missverständnissen führen, weshalb nachfolgend zwischen arbeitsorientiertem Lernen in der Schule (z. B. in Schulwerkstätten) und arbeitsbasiertem Lernen im Betrieb (z. B. in der Ausbildungswerkstatt oder im Arbeitsprozess) differenziert wird.

5. Arbeitsmarkt und Arbeitskräftepotenzial

Der Vergleich 2011 und 2021 kristallisiert heraus, dass sich alle Länder in den vergangenen zehn Jahren hinsichtlich der Arbeitslosenzahlen erheblich verbessert haben, allerdings ist die Jugendarbeitslosigkeit in der Altersgruppe 15 bis 24 Jahre in Serbien, der Slowakei und Rumänien mit über 20 Prozent noch immer sehr hoch. Die niedrigste Quote weist Tschechien mit 8,2 Prozent auf, womit Tschechien erheblich unter dem Durchschnitt der Europäischen Union von 16,6 Prozent liegt. Unter diesem hohen Durchschnittswert liegen auch Polen, Ungarn

und die Slowakei. Insgesamt ist jedoch festzustellen, dass die Jugendarbeitslosigkeit in der Altersgruppe 15 bis 24 Jahre teilweise drei- bis vierfach höher ist als die Arbeitslosigkeit in der Altersgruppe 24 bis 74 Jahre.

Tabelle 9: Arbeitslosigkeit und Arbeitskräftepotenzial

Land	Jugendarbeitslosigkeit in Prozent ¹		Arbeitslosigkeit in Prozent ¹		Personen im erwerbsfähigen Alter in Prozent der Gesamtbevölkerung		
	2011	2021	2011	2021	2011 ²	2021 ²	2035 ³
Polen	26,0	11,9	8,2	2,8	71,1	65,8	63,9
Tschechien	18,1	8,2	5,9	2,5	69,9	63,8	62,5
Ungarn	25,3	13,5	9,6	3,4	68,7	65,1	63,4
Rumänien	29,4	21,0	7,3	4,5	68,0	64,9	62,4
Slowakei	34,8	20,6	11,6	6,1	72,0	67,0	63,7
Bulgarien	28,2	15,8	11,0	4,9	68,3	63,8	61,5
Serbien	53,1	26,4	22,3	9,9	68,4	64,5	-
Deutschland	9,1	6,9	10,5	3,2	65,8	64,2	58,6

Quellen: ¹EuroStat, 2022; ²EuroStat, 2022d; ³EuroStat, 2022b.

Der Arbeitsmarkt ist in Polen, Tschechien und Ungarn mit einer Arbeitslosenquote von 2,5 bis 3,4 Prozent der Erwerbspersonen sehr angespannt. In Rumänien, der Slowakei und Bulgarien ist die Situation leicht besser. Als ungünstig ist in allen Ländern allerdings die Entwicklung des Angebots zu bezeichnen: Aufgrund des demografischen Wandels sinkt der Anteil der Personen im erwerbsfähigen Alter (15 bis 64 Jahre) in allen mittel- und osteuropäischen Ländern. Das Angebot verringert sich einerseits durch die höhere Beschäftigung und andererseits durch den demografischen Wandel, gleichzeitig erhöht sich die Nachfrage der deutschen Niederlassungen vor Ort aufgrund ihres Wachstums. Vor diesem Hintergrund wäre es zutreffender, statt von einem Fachkräftemangel von einer sich stetig verschärfenden Fachkräftekrise zu sprechen. Gangbare Wege stellen einerseits die Ausbildung und andererseits die Weiterbildung des eigenen Personals dar. Die Entwicklungschancen werden zunehmend und zukünftig in maßgeblicher Weise über die Quantität und Qualität des internen Arbeitsmarkts determiniert.

B. Länderanalysen

I. Bulgarien

In einer Unternehmensbefragung der Weltbank gaben nur 20 Prozent der befragten bulgarischen Unternehmen an, formale Trainings für ihre Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter anzubieten. Gleichzeitig bezeichneten die befragten Unternehmen „practices of the informal sector“ als das größte und „inadequately educated workforce“ als das zweitgrößte Hindernis für ihre Geschäftstätigkeit (World Bank Group, 2020b).

Vor diesem Hintergrund beeindruckt das hohe Ranking, das Bulgarien im Bereich „Innovationsoutput“ im Global Innovation Index (GII) der Vereinten Nationen erzielt: Mit Rang 27 in „Knowledge and Technology Outputs (KTO)“ sowie Rang 21 in „Creative Outputs (CO)“ erreicht Bulgarien bessere Werte als zum Beispiel Norwegen (Rang 28 in KTO und Rang 25 in CO). Die Schwäche auf der Seite des Innovationsinputs dokumentiert allerdings auch der GI: Im Bereich „Human Capital and Research“ liegt Bulgarien auf Rang 65 zwischen Uruguay auf Rang 64 und Kasachstan auf Rang 66 (WIPO, 2021). Die schlechte Personal-Performance betrifft auch den Bereich der „Digital Skills“: Bulgarien rangiert beim Indikator „Internet User Skills and Advanced Digital Skills (IUS/ADS)“ in der EU auf dem letzten Platz. Neben den IUS/ADS werden im Digital Economy and Society Index (DESI) der Europäischen Union zudem die Indikatoren „Connectivity“, „Integration of Digital Technology“ und „Digital Public Services“ erfasst. In der Summe der vier Indikatoren belegt Bulgarien den vorletzten Platz im EU-Ranking (European Union, 2021).

Ein weiteres massives Problem stellt die geringe Integrität der öffentlichen Institutionen dar: Im Corruption Perception Index (CPI) belegt Bulgarien mit 42 Punkten (von möglichen 100 Index-Punkten) den letzten Platz in der EU. Der Abstand zum Durchschnittswert in Europa (66 Punkte) beträgt 24 Punkte und dieser Unterschied ist erheblich. Zur Illustration: Der Abstand zwischen Bulgarien (42 Punkte) und der Demokratischen Republik Kongo (19 Punkte) entspricht in etwa dem Abstand zwischen dem EU-Durchschnitt und Bulgarien (Transparency International, 2022a).

Im Global Competitiveness Index (GCI) des World Economic Forums werden die genannten Kenngrößen „Human Capital“, „Innovation“ und „Institutionen“ ebenfalls berücksichtigt und die genannten Trends mittels weiterer Indikatoren (z. B. „eingeschränkte Unabhängigkeit der Justiz“) bestätigt. Im GCI belegt Bulgarien den Rang 49 – zwischen Mexiko auf Rang 48 und Indonesien auf Rang 50 (World Economic Forum, 2019). Das Gesamtranking im Global Innovation Index ist vorteilhafter: Hier belegt Bulgarien – insbesondere aufgrund des genannten

guten Innovationsoutputs – Rangplatz 35 hinter Ungarn auf Rangplatz 34 und vor Malaysia auf Rangplatz 36 (WIPO, 2021).

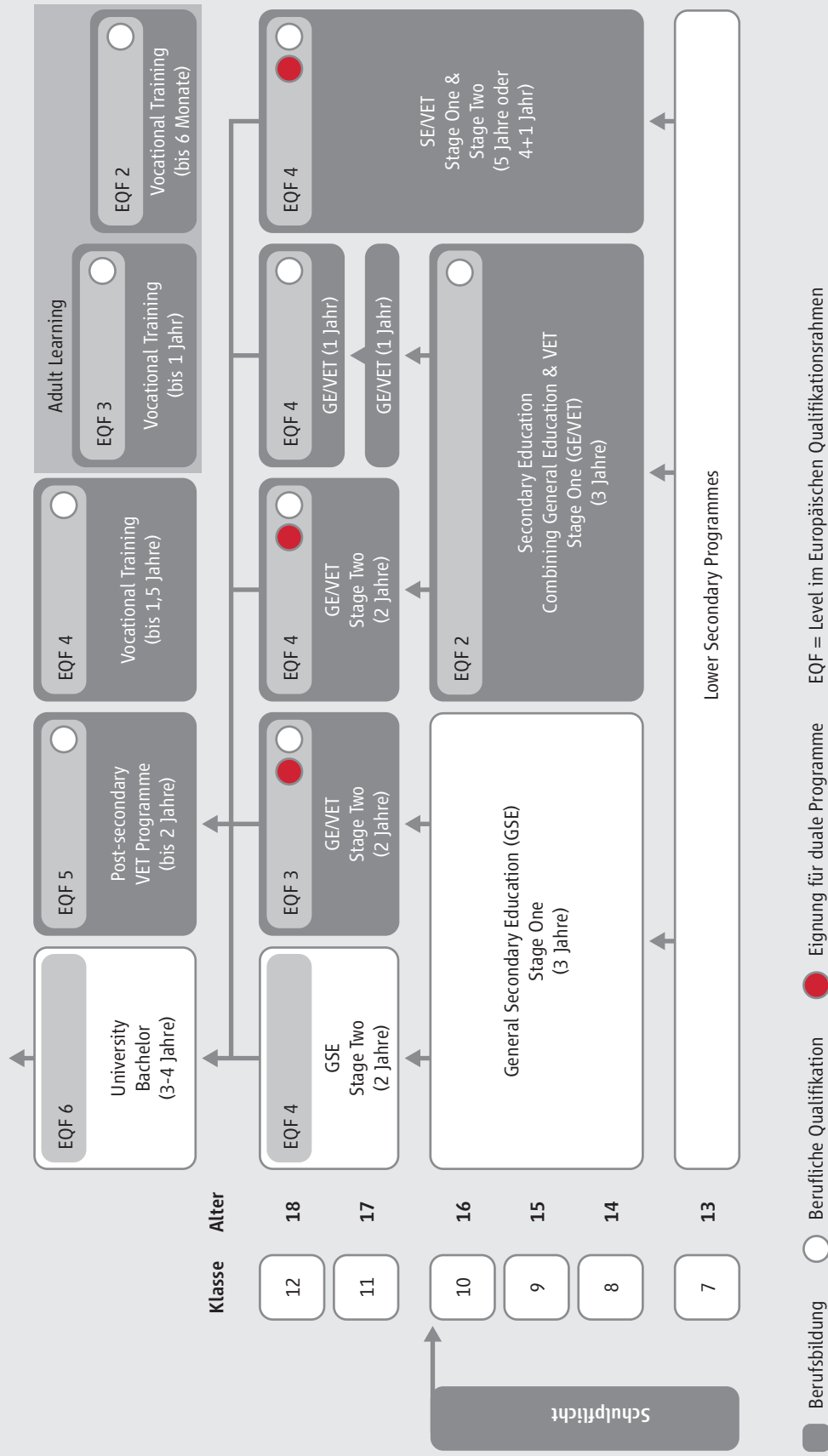
Der Rahmen zum Aufbau einer betrieblichen Aus- und Weiterbildung ist in Bulgarien entsprechend schwierig. Herausforderungen bestehen aufgrund der fehlenden etablierten betrieblichen Praxis (World Bank Group, 2020b), aufgrund der fehlenden Fachkräfte (WIPO, 2021; European Union, 2021) sowie aufgrund der fehlenden unterstützenden Strukturen (Transparency International, 2022a; World Economic Forum, 2019). Und: Eine betriebliche Ausbildung basiert grundlegend auf einem Meister-Lehrling-Verhältnis beziehungsweise einem Ausbilder-Auszubildenden-Verhältnis, womit bestehendes Erfahrungswissen, aber auch gegebenenfalls Fehlkonzepte und Wissenslücken reproduziert werden. Eine vorgängige Weiterbildung des betrieblichen und insbesondere des ausbildenden Personals ist in Bulgarien vor dem Hintergrund der oben genannten Studien nicht nur ein „Enabler“, sondern eine zwingende Voraussetzung, um eine qualitative Ausbildung überhaupt aufbauen zu können.

1. Struktur und Stellung der beruflichen Aus- und Weiterbildung

Die meisten Schülerinnen/Schüler entscheiden sich im Alter von 14 Jahren und nach dem Abschluss der 7. Klasse für einen beruflichen Bildungsgang, allerdings ist es auch möglich, nach Abschluss der Schulpflicht im Alter von 17 Jahren damit zu beginnen. Circa 75 Prozent der Schülerinnen/Schüler, die ein berufsbildendes Programm wählen, entscheiden sich für das fünfjährige berufsbildende Gymnasium, welches drei Jahre den sogenannten „stage one“ der Sekundarstufe sowie weitere zwei Jahre den sogenannten „stage two“ der Sekundarstufe umfasst. Am Ende des Programms kann eine Reifeprüfung (Matura) abgelegt werden, die den Zugang zur Universität ermöglicht. Bis 2022 bestand optional die Möglichkeit, parallel eine Berufsqualifikation zu erwerben. Das Angebot nutzte allerdings nur circa ein Drittel eines Jahrgangs, womit der in erster Linie allgemeinbildende Charakter des Bildungsgangs deutlich wird. Um ein Gleichgewicht zwischen Allgemein- und Berufsbildung herzustellen, ist seit 2022 der Erwerb einer Berufsqualifikation verpflichtend (Bergseng, 2019).

Das bulgarische Berufsbildungsangebot ist schulisch geprägt, auch wenn die ausgewiesenen Anteile des „work-based learning“ hoch sind. Im oben genannten Gymnasium beträgt dieser Anteil zum Beispiel laut Curriculum 50 Prozent, wobei das praktische Lernen fast ausschließlich in der Schule erfolgt. Seit 2014 werden in Bulgarien Programme der dualen Berufsbildung ausgebaut (siehe auch Abschnitt 3).

Abbildung 1: Berufsbildungssystem von Bulgarien



Quellen: CEDEFOP, 2021a; CEDEFOP & NAVET, 2022.

Mehr als die Hälfte der jungen Bulgarinnen/Bulgaren wählt zwar den beruflichen Bildungsweg (Tabelle 3). Auch weisen Daskalova und Ivanova (2018) darauf hin, dass die Berufsbildung grundsätzlich ein positives Image hat. Sie entkräften in ihrer Studie den weitverbreiteten negativen öffentlichen Diskurs im Land, der Berufsbildung als eine Bildung der „zweiten Wahl“ charakterisiert: Mehr als die Hälfte der bulgarischen Befragten (60 Prozent) ist der Meinung, dass berufliche Bildung ein positives Image hat (ebd.), dennoch war das Interesse an den Berufsqualifikationen so niedrig, dass diese zur Pflicht erklärt werden mussten. Offensichtlich werden die berufsbildenden Ausbildungsgänge eher in ihrer Zubringerfunktion in die Hochschulbildung gesehen als in ihrer Qualifizierungsfunktion für einen Beruf.

Die demografische Entwicklung sowie die Migrationsbewegungen ins Ausland und in die städtischen Metropolen des Landes führten zu Schulschließungen aufgrund zu kleiner Kohorten, weshalb die Anzahl der Schulen seit 2013/14 rückläufig ist. In Bulgarien gibt es derzeit circa 450 berufsbildende Schulen. Diese sind in der Regel staatliche Schulen. Nur eine kleine Anzahl berufsbildender Schulen wird privat betrieben (Bergseng, 2019).

Die berufliche Weiterbildung hat in Bulgarien einerseits ein positives Image: Laut einer Umfrage von CEDEFOP sind 75 Prozent der befragten Personen der Meinung, Weiterbildung sei wichtig für die persönliche Entwicklung und 64 Prozent geben an, dass Weiterbildung wichtig sei, um in ihrem Beruf fachlich auf dem neuesten Stand zu bleiben (CEDEFOP, 2020c). Trotz dieser Wertschätzung nahmen laut Arbeitskräfteerhebung in den vier Wochen vor der Erhebung nur 1,8 Prozent der befragten Haushalte an einer formalen oder nichtformalen allgemeinen und/oder beruflichen Weiterbildungsmaßnahme teil (EU-AKE, 2022).

Ausgewählte gewerblich-technische Ausbildungsberufe

Die Liste der bulgarischen Ausbildungsberufe (The List of Professions for Vocational Education and Training) umfasst 240 Berufe (professions) mit unterschiedlichen Schwerpunkten (specialities), die in vier Qualifikationsstufen untergliedert sind: EQF 2 (worker), EQF 3 (fitter, operator), EQF 4 (technician) und EQF 5 (technician, instructor, manager). Gewerblich-technische Berufe (siehe Tabelle 10) werden im Berufsfeld „Engineering industries, metal working and metallurgy“ ausgewiesen (NAVET, 2021).

Die Liste bildet die Grundlage für alle Berufsbildungsprogramme in Bulgarien im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Verantwortlich für die Administration und Aktualität der Liste ist die National Agency for Vocational Education and Training (NAVET), eine mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung in Deutschland vergleichbare Einrichtung. Neue Berufe oder Änderungen bestehender Berufe werden von einem Gremium entwickelt, das sich aus

Vertretern der Arbeitgeberinnen/Arbeitgeber, Arbeitnehmerinnen/Arbeitnehmer sowie des Ministeriums zusammensetzt.

Tabelle 10: Ausbildungsberufe

Beruf	Schwerpunkt (Beispiel)	EQF			
		2	3	4	5
Schweißer/in	-	×			
Schlosser/in / Metallbauer/in	-	×			
Gießerei-Arbeiter/in	-	×			
Maschinenführer/in	Zerspanungsmaschinen		×		
Maschinenschlosser/in / Industriemechaniker/in	Schweißmaschinen und -ausrüstungen		×		
Elektroniker/in	Betriebstechnik			×	
Elektroniker/in	Automatisierungstechnik			×	
Maschinenführer/in	CNC-Maschinen und -Systeme			×	
Mechatroniker/in	Mechatronik			×	
Elektrotechniker/in	Elektrische Maschinen und Geräte			×	
Techniker/in für elektronische Geräte	Industrieelektronik			×	
Automatisierungstechniker/in	Automatisierte Systeme und Robotik				×

2. Akteure und Elemente regionaler und zentraler Steuerung

Das Ministerium für Bildung und Forschung ist weitgehend für die Gestaltung, Koordinierung und Umsetzung der Berufsbildungspolitik verantwortlich. Auch das Ministerium für Arbeit und Sozialpolitik beteiligt sich an der Umsetzung der Berufsbildungspolitik, vor allem in Bezug auf die Erwachsenenbildung. Die Ministerien für Sport und Kultur sind für die berufsbildenden Schulen der jeweiligen Fachbereiche zuständig (Bergseng, 2019; CEDEFOP, 2018).

Die drei wichtigsten Instrumente, die das Berufsbildungsangebot auf nationaler Ebene steuern, sind folgende: das Verzeichnis der Berufe in der beruflichen Bildung, die staatlichen Bildungsstandards (state educational standards = SES) und die Lehrpläne. Gemeinsam regulieren diese Instrumente die Qualifikationen und Lehrprogramme der beruflichen Bildung. Das Ministerium für Bildung und Forschung ist für die Genehmigung des Verzeichnisses, die Verabschiedung der SES und die Entwicklung der Lehrpläne zuständig. Die Fachministerien (das Ministerium für Jugend und Sport, das Ministerium für Kultur und das Gesundheitsministerium), die NAVET und die Sozialpartner sind an diesen Prozessen beteiligt.

Bei der NAVET handelt es sich um eine Einrichtung unter der Verantwortung des Ministerrats und sie erfüllt zwei Hauptaufgaben: Sie koordiniert den Prozess der Entwicklung und Aufrechterhaltung von Berufsbildungsqualifikationen und ist für die Lizenzierung der Berufsbildungszentren für Erwachsene verantwortlich, die formale und nichtformale Ausbildung für Personen im Alter über 16 Jahren anbieten (Bergseng, 2019).

Die Sozialpartner spielen in der Berufsbildung auf mehreren Ebenen seit 2014 eine wichtige Rolle. Sie nehmen am Wirtschafts- und Sozialrat sowie an anderen nationalen Räten teil, um die Berufsbildungspolitik mitzugestalten (CEDEFOP, 2018). Auch die Arbeitgeberorganisationen werden immer aktiver in die Umsetzung der Berufsbildung einbezogen. Seit den Änderungen des Berufsbildungsgesetzes von 2016 können sie Änderungen an der Liste der Ausbildungsberufe vorschlagen (CEDEFOP & NAVET, 2019a). Die Vertreterinnen/Vertreter von Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften sind Mitglieder der von den Berufsbildungsanbietern eingerichteten Prüfungsausschüsse und wirken bei der Entwicklung nationaler Curricula mit.

Die berufsbildenden Schulen sind überwiegend staatliche Schulen unter der Kontrolle des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft. In den letzten 20 Jahren wurden mit Unterstützung der Europäischen Union sowie der Weltbank Reformen umgesetzt, um die dezentralen Entscheidungskompetenzen der 28 Regionen, 260 Gemeinden und über 350 Schulen zu stärken. Hier sind einerseits Fortschritte erzielt worden: Die Regionen sind heute im Auftrag des Ministeriums für die Schulinspektion verantwortlich und die Gemeinden verantworten die Finanzierung der Gebäude sowie die Ausstattung der Schulen. Andererseits wird ein Großteil der Entscheidungen, die für den täglichen Betrieb von Relevanz sind, noch immer auf nationaler Ebene getroffen, sodass die lokalen Entscheidungsräume gering sind, während daraus beim Ministerium bei Kapazitätsknappheit eine Überlastung resultiert. Das Ministerium ist unter anderem verantwortlich für die Genehmigung der schulischen Haushaltspläne, die Aktualisierung der Liste der Berufe (siehe oben), die Überarbeitung der "state educational standards" sowie die Entwicklung und Verabschiedung der Curricula (Bergseng, 2019).

Über die Hälfte der Lehrkräfte sind bereits über 50 Jahre alt und gleichzeitig sind viele Stellen nicht besetzt, was auch ein Effekt der schlechteren Bezahlung war. Zwischen 2017 und 2021 wurde das Anfangsgehalt annähernd verdoppelt und liegt jetzt 11 Prozent über dem Durchschnittsgehalt pädagogischer Fachkräfte in der EU (European Commission, 2021a).

3. Finanzierung und Qualitätssicherung

Die Mehrheit der berufsbildenden Schulen sind öffentliche Schulen (Bergseng, 2019). Bei der Finanzierung der berufsbildenden Schulen legt das Ministerium für Bildung und Wissenschaft die Mittel pro Schüler/Schülerin, die an die Schulen ausgezahlt werden, in Zusammenarbeit mit dem Finanzministerium fest (Bergseng, 2019). Diese lagen im Schuljahr 2017/2018

zwischen 1.000 und 1.500 Euro, und zwar je nach Bildungsprogramm (CEDEFOP & NAVET, 2019a). Dieser Betrag deckt beispielsweise die Kosten für Schulgebäude und -infrastruktur, Lehrergehälter und Sozialversicherung ab. Neben der Finanzierung aus dem Staatshaushalt erhalten die Schulen auch Mittel der Gemeinden und aus Spenden.

Um die Qualitätsanforderungen zu erfüllen, übernimmt das Ministerium für Bildung und Forschung den Europäischen Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung (EQAVET). Die Qualitätssicherungsverordnung von 2015 verpflichtet die Berufsbildungsanbieterinnen/Berufsbildungsanbieter dazu, eine Selbstbewertung auf der Grundlage einer Reihe von Indikatoren vorzunehmen (CEDEFOP, 2018).

Der Bulgarische Nationale Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (BQF) hat sich zum Ziel gesetzt, die Stufen des bulgarischen Bildungssystems klarer und verständlicher zu machen, indem diese in Form von Lernergebnissen beschrieben werden (CEDEFOP, 2020b). Man erhofft sich, dass diese Vorgehensweise sowohl das Vertrauen in die Qualifikationen als auch die Mobilität und Anerkennung von Qualifikationen erhöht. Gleichzeitig wird der BQF als Impulsgeber für nationale Reformen gesehen. Das Berufsbildungsgesetz wurde in den Jahren 2014 und 2018 aktualisiert und führte „learning outcomes units“ ein. Dabei handelt es sich um ein Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen, die in nichtformalem und informellem Lernen erworben wurden, sowie Regelungen für die Übertragung in die Berufsbildung und die Akkumulierung von learning outcomes (ebd.). Die staatlichen Bildungsstandards und Prüfungsanforderungen, insbesondere die für den Erwerb von beruflichen Qualifikationen, wurden aktualisiert und neue unter Verwendung des Lernergebnisansatzes entwickelt. Die NAVET konzipiert die staatlichen Bildungsstandards für berufliche Qualifikationen und ist an der Entwicklung und Aktualisierung der Liste der in den BQF aufgenommenen beruflichen Qualifikationen beteiligt.

4. Reformaktivitäten und dualisierte Ansätze

Die Gemeinden tragen die Verantwortung, das Bildungsangebot und die Nachfrage beziehungsweise den Bildungsbedarf aufeinander abzustimmen. Hierfür obliegt ihnen auch die Verantwortung für die Berufsberatung. Bildungs- und Arbeitsmarktdaten, um entsprechende Entscheidungen treffen zu können, liegen nicht vor, weshalb Angebot und Nachfrage nicht miteinander korrespondieren. Nationale abstrakte Analysen, wie zum Beispiel „Skill forecast – Bulgaria“ (CEDEFOP, 2020d), helfen nicht weiter. Mit diesem Problem sehen sich aufgrund der Marktdistanz alle schulischen Berufsbildungssysteme konfrontiert. In dualen Systemen hingegen werden Angebot und Nachfrage dezentral in den Betrieben vor Ort aufeinander abgestimmt.

Um Lernenden die Gelegenheit zu geben, echte Berufserfahrung zu sammeln, und um verstehen zu können, welche Fähigkeiten Arbeitgeber erwarten, wird seit 2014 die duale Berufsbildung forciert. Die praktische Ausbildung in einem Unternehmen wechselt sich mit der theoretischen Ausbildung in einer Schule oder bei einem anderen Berufsbildungsanbieter ab. Betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder (Mentorinnen/Mentoren) sind für die praktische Ausbildung verantwortlich. Voraussetzung für ihre Tätigkeit sind eine abgeschlossene Berufsausbildung oder ein Hochschulabschluss, der Nachweis von mindestens drei Jahren Berufserfahrung sowie eine Ausbilder-Zertifizierung (CEDEFOP, 2018).

Die gesetzlichen Ergänzungen zur Einführung der dualen Ausbildung in Bulgarien wurden im Jahr 2016 gültig. Die erste Kohorte umfasste 353 Auszubildende. In 2019/2020 waren es bereits 5.261 Auszubildende, was einerseits eine massive Erhöhung bedeutet (European Commission, 2020a). Andererseits ist das duale Modell noch ein Nischenprodukt und noch nicht systemrelevant angesichts der 141.035 Personen, die insgesamt in berufsbildenden Programmen eingeschrieben sind (Tabelle 3).

Unterstützungsangebote der Auslandshandelskammer (AHK) vor Ort

Die Deutsch-Bulgarische Industrie- und Handelskammer (DBIHK) gründete in 2005 den „Fachausschuss Aus- und Weiterbildung“, welcher in 2021 umbenannt wurde in „Fachausschuss Fachkräftesicherung und Talententwicklung“. Der Ausschuss begleitet die Reformen im System der dualen Berufsausbildung in Bulgarien, fördert den Erfahrungsaustausch zwischen den beteiligten Mitgliedern und berät Mitgliedsunternehmen in Fragen der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Seit 2020 bietet die DBIHK zudem in Zusammenarbeit mit dem Staatsunternehmen Deutsch-Bulgarisches Berufsbildungszentrum (DBBZ) eine „Weiterbildung durch duale Ausbildung“ für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Mitgliedsunternehmen der Kammer an. In den Niederlassungen Pleven, Pazardzik, Stara Zagora umfasst das Angebot elektro- und metalltechnische Berufe. Über Projekte im europäischen Programm Erasmus+ engagiert sich die DBIHK schließlich in weiteren Bereichen, wie zum Beispiel bei der Entwicklung von dualen Hochschulprogrammen von 2017 bis 2020 und der Entwicklung personeller Kapazitäten im Bereich des generationsübergreifenden digitalen Lernens von 2019 bis 2021 (AHK Bulgarien, 2022a).

Ausbildung in Kooperation mit anderen Unternehmen

Deutsche Familienunternehmen kooperieren im Rahmen der dualen Ausbildung vor Ort oftmals mit anderen Unternehmen. Ein Beispiel ist die Vocational School of Electrical Engineering and Electronics in Plovdiv, die eine duale Ausbildung in Kooperation mit dem Familienunternehmen Liebherr sowie dreizehn weiteren internationalen und nationalen Unternehmen anbietet. Gegründet wurde die Berufsschule im Jahr 1962. Sie bietet verschiedene Berufsausbildungen im Bereich Elektrotechnik an (PGEE, 2022).

Ein weiteres Beispiel ist die Vocational High School of Electronics John Atanasov in Sofia. Das Familienunternehmen Bosch führt in Partnerschaft mit vier weiteren Unternehmen an diesem beruflichen Gymnasium eine duale Ausbildung durch. Einen Schwerpunkt der 1968 gegründeten Schule bilden informationstechnische Ausbildungsgänge (AHK Bulgarien, 2021; SPGE, 2022). In Kooperation mit der Technischen Universität Sofia erprobt das Bosch Engineering Center Sofia zudem seit 2022 ein duales Studienformat im Rahmen des Bachelorstudiengangs „Intelligente Systeme und künstliche Intelligenz“ (Bulgarian Business Leaders Forum, 2022).

Laut einer Einschätzung der Auslandshandelskammer Bulgarien nutzen zum Teil auch große bulgarische Firmen kooperative Formen der Ausbildung. Kleine und mittlere bulgarische Unternehmen sind bei dieser Art der Ausbildung bislang nicht engagiert (AHK Bulgarien, 2022b).

5. EU-Projekte und Kooperationen auf Länderebene

Im Rahmen von EU-Großprojekten (Großinvestitionen im Wert von mehr als 50 Millionen Euro) als Mittel der Kohäsionspolitik wurden in den letzten Jahren insbesondere in die Bereiche der Infrastruktur und des Transports, der Informations- und Kommunikationstechnologien und der nachhaltigen Wirtschaft investiert (European Commission, 2022d). Im Bereich der Bildung wurden Projekte zur Unterstützung junger Entrepreneurs und zur Unterstützung von Roma beim Eintritt in den Arbeitsmarkt gefördert. Über den Europäischen Sozialfonds (ESF) werden zum Beispiel von sozialer Ausgrenzung bedrohte Kinder beim Lernen der bulgarischen Sprache unterstützt (European Commission, 2022b).

„ENNE“ (European National Networks for the Enhancement of VET) ist ein Erasmus+-Projekt, das durch die Errichtung von fünf nationalen Netzwerken der Berufsbildung unterstützt wird. Daran sind Anbieterinnen/Anbieter aus fünf Ländern beteiligt: Italien, Bulgarien, Deutschland, Portugal und Belgien. Das Projekt soll die Verbesserung der Qualität der Berufsbildung und deren Attraktivität fördern, und zwar mit einem spezifischen Schwerpunkt auf Mobilitätsmöglichkeiten (Enne, 2022). Ein anderes Beispielprojekt ist „CVETNET“ (Continuing Vocational Educational and Training Network), ebenfalls ein Erasmus+-Projekt, das darauf abzielt, Netzwerke von Weiterbildungsanbietern und deren Mitgliedern aufzubauen. Organisationen und Auszubildende sollen KMU bei der Umschulung und Weiterbildung ihrer Führungskräfte und Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter in Bezug auf intergenerationelles Lernen und die Anpassung an den digitalen Wandel besser unterstützen können (CVETNET, 2022).

Die bilateralen Abkommen in den Bereichen Bildung, Wissenschaft und Kultur bilden den politischen Rahmen für die Entwicklung verschiedener Stipendienprogramme und dienen der Verbesserung der Zulassungsmöglichkeiten für Studierende, der Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen, der gegenseitigen Anerkennung von Qualifikationen und Studienaufenthalten im Ausland. Die bestehende bilaterale Zusammenarbeit wird häufig durch multilaterale

Initiativen ergänzt und erreicht so sowohl eine europäische Dimension als auch einen europäischen Kontext. Ein Schwerpunkt liegt auf der Projekt- und Forschungsentwicklung.

Bulgarien hat über 20 bilaterale Abkommen zur Zusammenarbeit im Bildungsbereich geschlossen mit u. a. China, den USA, Korea und Mexiko. Weder Deutschland, Österreich noch die Schweiz praktizieren mit Bulgarien direkte bilaterale Kooperationen auf Ebene der Bildungsministerien, allerdings existieren bilaterale Rahmenabkommen: Von 2014 bis 2019 unterstützte die Schweiz das Projekt „DOMINO“ zur Implementierung einer dualen Berufsbildung in Bulgarien nach dem Schweizer Modell. Insgesamt beteiligten sich in Bulgarien an diesem Projekt 32 Schulen, 170 Unternehmen und 1.600 Schülerinnen und Schüler (DOMINO, 2019).

II. Polen

Seit dem Systemwechsel im Jahr 1989 hat Polen eine beeindruckende wirtschaftliche Entwicklung durchlaufen. Dank der raschen und umfangreichen Liberalisierung der Wirtschaft und der Akquirierung ausländischen Kapitals gehörte Polen mit durchschnittlich 4 Prozent Wirtschaftswachstum pro Jahr zu den besonders erfolgreichen Ländern Mittel- und Osteuropas. Dabei stieg das Pro-Kopf-Einkommen gegenüber dem EU-Durchschnitt von 32 Prozent zu Beginn der 1990er Jahre auf 64 Prozent im Jahr 2016 an (Europäische Kommission, 2022b). Bedingt durch den Strukturwandel (Rückgang des Bergbaus; Wachstum des Dienstleistungssektors sowie eine exportorientierte Marktwirtschaft) verlor Polens Aufholprozess an Geschwindigkeit, weshalb in 2017 ein strategisch angelegter, langfristiger Plan, der sogenannte „Morawiecki-Plan“ („Strategie für eine verantwortungsvolle Entwicklung“) beschlossen wurde (Holtemöller & Kämpfe, 2017).

Zu den größten Herausforderungen des Landes gehören der Fachkräftemangel, die niedrigen Geburtenraten, die alternde Bevölkerung und die Einschränkungen der Rechtsstaatlichkeit (Kovács & Scheppele, 2021; Flis, 2021). Eine weitere Herausforderung stellt ein nur in geringem Maß entwickeltes Innovationssystem dar: Im European Innovation Scoreboard (EIS) wird die Innovationsfähigkeit eines Landes mittels verschiedener Faktoren, wie zum Beispiel Rahmenbedingungen (u. a. Digitalisierung), Investitionen (u. a. Unternehmensinvestitionen) und Innovationsaktivitäten (u. a. internationale Patentanmeldungen) bewertet. Polen zählt im Ranking des EIS zur niedrigsten Stufe „Emerging Innovators“ von insgesamt vier Stufen (Europäische Kommission, 2021). Ausdruck findet diese Schwäche auch im Community Innovation Survey (CIS), welcher auf Unternehmensbefragungen in Europa basiert: Laut CIS 2018 haben 11,1 Prozent der polnischen Unternehmen eine Produktinnovation (Europäische Union = 19,9 Prozent) und 15,4 Prozent eine Geschäftsprozessinnovation (Europäische Union = 26,7 Prozent) durchgeführt (EuroStat, 2021).

1. Struktur und Stellung der beruflichen Aus- und Weiterbildung

Das polnische Bildungssystem umfasst eine achtjährige Grundschule, die für alle Schülerinnen/Schüler obligatorisch ist. Nach Abschluss der achtjährigen Grundschule können die Schülerinnen/Schüler zwischen drei Schultypen wählen:

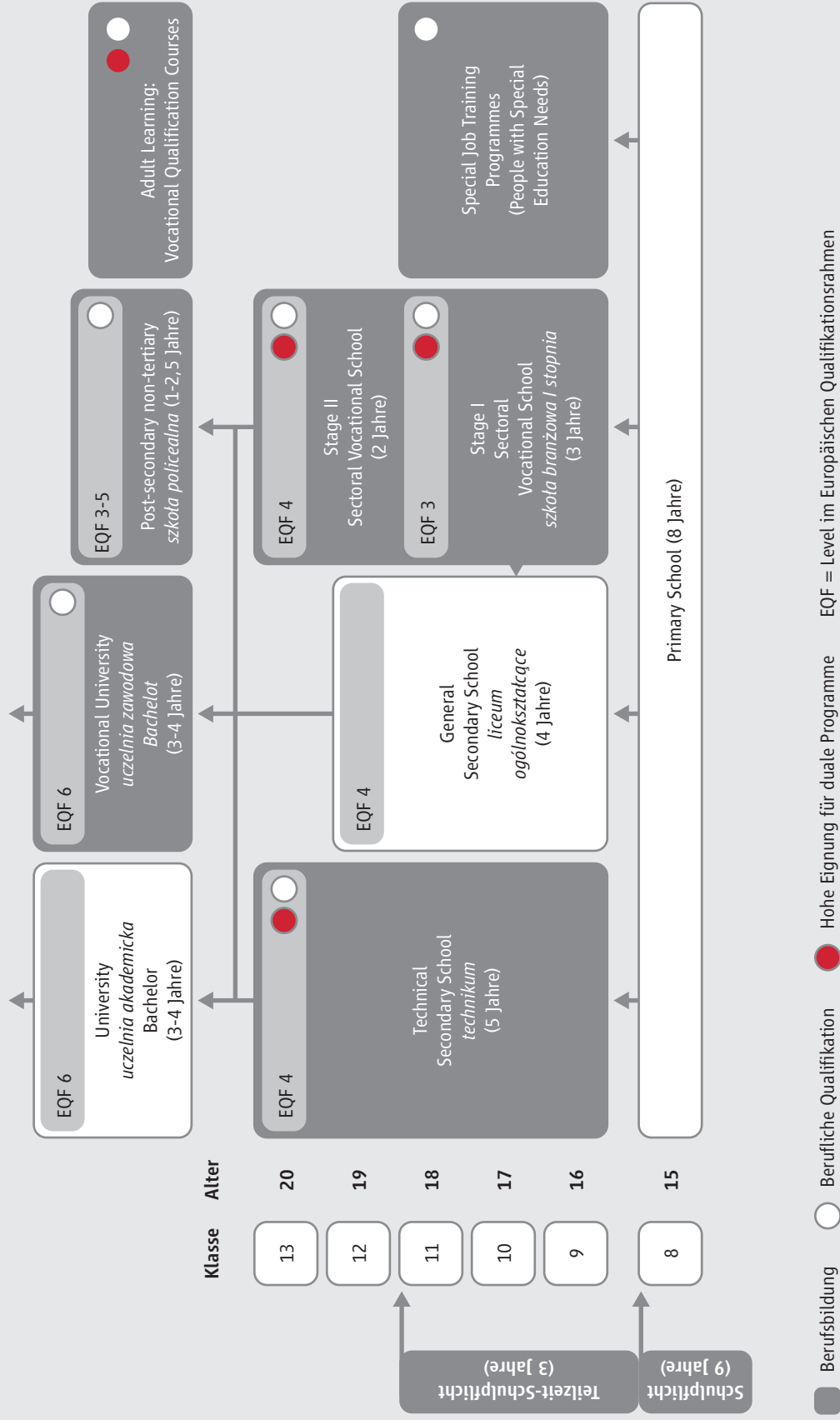
1. der vierjährigen allgemeinbildenden „general secondary school“, die zur Reifeprüfung führt;
2. der fünfjährigen berufsbildenden „technical secondary school“, die zur Reifeprüfung in Kombination mit einer Berufsprüfung führt;
3. der fünfjährigen berufsbildenden „sectoral vocational school“ der Stufe I, die mit einer Berufsprüfung abschließt. Die Ausbildung in diesem Schultyp kann dual in Kombination mit einer betrieblichen Ausbildung erfolgen.

Circa 44 Prozent der Schülerinnen/Schüler, welche die achtjährige Grundschule absolviert haben, entscheiden sich für die vierjährige weiterführende Schule, während sich 56 Prozent für einen beruflichen Weg entscheiden (circa 42 Prozent für technische weiterführende Schulen und 14 Prozent für sektorale Berufsschulen der Stufe I).

Schülerinnen/Schüler, welche die dreijährige Stufe I der Berufsschulen abgeschlossen haben, können in den Arbeitsmarkt eintreten oder die Ausbildung in den zweijährigen sektoralen Berufsschulen der Stufe II (vergleichbar mit den Fachoberschulen in Deutschland) fortsetzen. Die zweijährige Berufsschule ermöglicht es, eine Berufsprüfung in Verbindung mit einer Reifeprüfung abzulegen. Schülerinnen/Schüler, welche die Sekundarstufe II im allgemeinbildenden oder im berufsbildenden Zweig abgeschlossen haben, können sich für eine postsekundäre Schule (szkoła policealna) anmelden, die eine Berufsausbildung anbietet und zu einer beruflichen Prüfung führt.

In der Abbildung 2 sind die Berufsbildungsprogramme, die zu staatlich anerkannten Berufsqualifikationen führen, in weißen Kreisen veranschaulicht. Das Berufsbildungssystem bietet eine Ausbildung in circa 210 Berufen an (zawody). Der Inhalt der Ausbildung wird für jeden Beruf auf zwei Ebenen definiert: nationale berufliche Lehrpläne (podstawy programowe kształcenia w zawodach) und lokale Schullehrpläne. Alle berufsbildenden Schulen entwickeln ihre eigenen Schullehrpläne im Rahmen der vorgegebenen Leitlinien der nationalen Lehrpläne. Die nationalen Lehrpläne für die berufliche Bildung enthalten nur Lernergebnisse und Bewertungskriterien. Je nach Beruf sind sie circa 50 Seiten lang. Es ist die Pflicht der Berufsschulen, Curricula auf der Grundlage des nationalen Lehrplans für jeden Beruf zu erstellen.

Abbildung 2: Berufsbildungssystem von Polen



Quellen: CEDEFOP, 2021a; CEDEFOP & ERI, 2022.

In den fünfjährigen technischen Oberschulen umfasst die berufliche Bildung circa 35 Prozent der gesamten Unterrichtszeit. Die Hälfte der für die Berufsbildung reservierten Zeit ist für ein praktisches Training (work-based learning) reserviert. Dieses findet in der Regel in der Schule statt. Der Rest des Lernprogramms, also 65 Prozent, ist der allgemeinbildenden Komponente gewidmet (z. B. der polnischen Sprache, den Fremdsprachen, der Geschichte).

In den dreijährigen Berufsschulen der Stufe I macht die berufliche Komponente circa 50 Prozent des gesamten Lernprogramms aus. Der Rest des Lernprogramms ist allgemeinbildend ausgerichtet. Der berufliche Anteil umfasst circa 700 bis 800 Stunden (je nach Beruf). Von diesen entfallen 60 Prozent auf praktische Trainings (work-based learning), welche in der Regel an den Berufsschulen stattfinden.

Die Berufsbildungsprüfungen sind standardisiert: Allen Personen werden die gleichen berufsspezifischen Aufgaben gestellt. Die Prüfungen werden von einer zentralen Prüfungskommission mit Unterstützung der regionalen Prüfungskommissionen entwickelt. Bewertet werden die Prüfungen von externen Prüferinnen/Prüfern, die von den Prüfungskommissionen ausgebildet und akkreditiert werden.

Die Berufsprüfung besteht aus einem schriftlichen Teil in Form eines sechzigminütigen Tests und aus einem praktischen Teil im Umfang von zwei bis vier Stunden. Die Problemstellung des praktischen Teils ist einer realen Handlungssituation (z. B. Diagnostik und Reparatur) nachempfunden. Schüler/Schülerinnen der fünfjährigen technischen Oberschule legen in der Regel Prüfungen in zwei Qualifikationen ab, sodass die Berufsprüfung circa acht Stunden dauert.

Erwachsene, die berufliche Qualifikationen erwerben möchten, können sich (1) zu berufsqualifizierenden Kursen anmelden, welche in der Regel einige Monate dauern. Alternativ kann (2) im Rahmen eines Anerkennungsverfahrens eine außerschulische Prüfung abgelegt werden. Dies ist dann möglich, wenn die Personen über 18 Jahre alt sind, die Primar- oder Sekundarschule abgeschlossen haben und mindestens zwei Jahre in einem Beruf gelernt oder gearbeitet haben, der mit der Qualifikation, für welche die Prüfung abgelegt wird, in einem engen Zusammenhang steht. Die externen Anerkennungsprüfungen sind die gleichen, die auch die regulären Auszubildenden ablegen. Das polnische Berufsbildungssystem sieht keine anderen Validierungsmethoden für die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen (z. B. Portfolios, Beobachtung oder Dokumentenanalyse) vor. Nach erfolgreichem Bestehen der Prüfungen erhalten die Erwachsenen ein Berufszertifikat, welches mit den Zertifikaten identisch ist, die in Berufsausbildungsgängen erworben werden. Die von der/dem Antragstellerin/Antragsteller zu entrichtende Gebühr für die außerschulischen Prüfungen ist mit circa 40 EUR (13 EUR für den schriftlichen und 27 EUR für den praktischen Teil) niedrig, da der Staat dieses Verfahren

subventioniert. Durch die Offenheit des Anerkennungsverfahrens besteht die Möglichkeit, Qualifikationen in Kombination mit einer betrieblichen Tätigkeit zu erwerben.

Gesellschaftliche Akzeptanz und Verbreitung der Berufsbildung

Im Jahr 2020 entschieden sich 53 Prozent der Absolventinnen/Absolventen nach Abschluss der achtjährigen Grundschule für einen beruflichen Bildungsweg und 47 Prozent für das allgemeinbildende Gymnasium (Lyzeum). Dieser Anteil ist seit einigen Jahren weitgehend stabil. Anfang der 1990er Jahre entschieden sich allerdings noch circa 80 Prozent der Grundschulabsolventinnen/Grundschulabsolventen für eine berufliche Laufbahn.

Die Berufsbildung in Polen leidet am Ungleichgewicht der Wertschätzung im Vergleich zur akademischen Bildung. Trotz Werbekampagnen und staatlicher Aktivitäten, um das negative Image der Berufsbildung bei den Eltern und Lernenden zu verbessern, wird die Berufsausbildung lediglich als zweitbeste Option im Vergleich zum akademischen Weg angesehen. Diese Situation ändert sich erst langsam aufgrund der hohen Nachfrage nach beruflich qualifiziertem Personal (EQF 3 und EQF 4) sowie aufgrund der erzielbaren Gehälter am Arbeitsmarkt.

Ausgewählte gewerblich-technische Qualifikationen

2019 wurden die nationalen Zuschüsse, welche die berufsbildenden Schulen erhalten, um zwei Parameter erweitert: Die (1) Kostenintensität der Ausbildung in einem bestimmten Beruf und die (2) Nachfrage nach Arbeitskräften auf dem Arbeitsmarkt für einen bestimmten Beruf. Die gewerblich-technischen Berufe (u. a. Mechatronik, Elektromechanik) werden in die höchste Kostenklasse eingestuft, was bedeutet, dass die berufsbildenden Schulen, die diese Berufe ausbilden, mehr Mittel erhalten als zum Beispiel berufsbildende Schulen mit kaufmännischen Berufsbildungsangeboten. Hinsichtlich des Parameters „Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt“ ist die Situation eine ähnliche: Industriell-technische Berufe werden auf dem Arbeitsmarkt stark nachgefragt. Zuvor erhielten die Berufsschulen staatliche Mittel hauptsächlich auf der Grundlage der Zahl der Lernenden, womit ungewollt Anreize dazu geschaffen wurden, mit der Ausbildung in kostengünstige Berufe auszuweichen.

Obwohl die Auswirkungen der 2019 geänderten Finanzierungsalgorithmen noch nicht sichtbar sind, werden gewerblich-technische Berufe häufig in der Berufsbildung gewählt. Ein Grund hierfür könnte sein, dass die Absolventinnen/Absolventen entsprechender Ausbildungs- und Studiengänge auf dem Arbeitsmarkt gefragt sind und entsprechend gute Gehälter erhalten (Jasiński et al., 2017).

Nachfolgend werden die Berufsqualifikationen entsprechend der Anzahl der durchgeführten Prüfungen im Jahr 2021 aufgelistet. Die Top 20 der Berufsqualifikationen sind:

Tabelle 11: Die Top 20-Berufsqualifikationen in Polen

Rang	Berufsqualifikationen	Zahl der Prüfungen
1	Installation und Betrieb von Computersystemen, Peripheriegeräten und Netzwerken	25.211
2	Programmierung, Erstellung und Verwaltung von Websites und Datenbanken	19.290
3	Zubereitung von Speisen und Getränken	14.627
4	Organisation von Ernährungs- und Verpflegungsdiensten	10.443
5	Organisation des Transports/der Transportlogistik	10.247
6	Diagnose und Reparatur von Bauteilen und Baugruppen von Kraftfahrzeugen/Automechanikerin/Automechaniker	10.027
7	Buchhaltung	9.353
8	Erbringung von Pflege- und Betreuungsleistungen für eine kranke und abhängige Person	9.033
9	Installation, Inbetriebnahme und Wartung von elektrischen Anlagen, Maschinen und Geräten	6.918
10	Laufende landwirtschaftliche Produktion	6.877
11	Lagerdienst	6.674
12	Durchführung von Verkäufen	5.613
13	Gästebetreuung in einer Einrichtung, die Hoteldienstleistungen anbietet	5.563
14	Durchführung von kosmetischen Eingriffen	5.529
15	Installation, Inbetriebnahme und Wartung von mechatronischen Geräten und Systemen	5.411
16	Führung von Aufzeichnungen in einer Organisationseinheit	5.269
17	Organisation und Durchführung des Prozesses der Wartung von Kraftfahrzeugen	5.076
18	Bedienung und Programmierung von mechatronischen Geräten und Systemen	5.045
19	Durchführung und Kontrolle von Bau- und Ausbuarbeiten	4.464
20	Organisation und Kontrolle von Bauarbeiten und Erstellung von Kostenvoranschlägen	4.169

Quelle: Berechnungen von Horacy Dębowski, Central Examination Board (CKE), Polen.

Deutlich wird einerseits, welche Berufsqualifikationen von den Lernenden nachgefragt werden. Andererseits zeigt sich auch, dass Berufsqualifikationen in Polen enger gefasst sind als in Deutschland.

2. Akteure und Elemente regionaler und zentraler Steuerung

Im Allgemeinen werden der Inhalt des Berufsbildungsangebots mittels Lernergebnissen auf zentraler Ebene festgelegt und die Umsetzung des Bildungsangebots an die Schulen delegiert. Die nationalen Kernlehrpläne (für die Allgemeinbildung und die berufliche Bildung) werden vom Bildungsministerium festgelegt, während die Inhalte der Prüfungen von der zentralen Prüfungskommission bestimmt werden. Wie in den obigen Abschnitten bereits erwähnt, entwickeln die Schulen ihre eigenen Lernprogramme und wählen die Lehrbücher nach ihren Vorlieben und Bedürfnissen aus. Die Verwaltung ist dezentralisiert und an die Gemeinden delegiert. Die Gemeinden (Lokalregierungen) übernehmen die Verantwortung für die Verwaltung der Grund- und Sekundarschulen und erhalten zu diesem Zweck Mittel aus dem Staatshaushalt. Herbst & Wojciuk (2016) stellen fest, dass Polen eine ausgewogene Aufgabenteilung zwischen den verschiedenen Ebenen der Bildungsverwaltung vorgenommen hat: 50 Prozent der Entscheidungen wurden den Schulleiterinnen/Schulleitern überlassen und jeweils 25 Prozent den Kommunen und der Zentralregierung.

Im Rahmen des Berufsbildungssystems werden die Sozialpartner durch die Mechanismen des sozialen Dialogs in die Entscheidungen zur Stärkung der von den Schulen angebotenen Ausbildung einbezogen. Seit 2019 müssen die berufsbildenden Schulen für die Aufnahme einer Ausbildung in einem neuen Beruf die Genehmigung des Arbeitsmarktrats der Provinz (labour market council) einholen, der sich aus den lokalen Arbeitgeberinnen/Arbeitgebern, den Vertreterinnen/Vertretern der Gewerkschaften, der Handwerkskammer und den lokalen Behörden zusammensetzt. Dies ist eine bedeutsame Reform, da zuvor unverbindliche Stellungnahmen von den Arbeitsmarkträten erforderlich waren. Auf der zentralen Ebene nehmen die Sozialpartner eine institutionelle Rolle ein und können die Einführung neuer Berufe initiieren (Chłóć-Domińczak et al., 2016). Berufsverbände, Sozialpartner und andere Interessenvertretungen können dem zuständigen Minister für einen bestimmten Wirtschaftssektor (z. B. Infrastruktur, Gesundheit, Landwirtschaft) Vorschläge zur Einführung einer neuen Berufsqualifikation unterbreiten. Auf diese Weise können sie das Bildungsangebot des formalen Berufsbildungssystems auf nationaler Ebene gestalten.

Die Überwindung systemischer Hindernisse im Zusammenhang mit der Einbeziehung und den Fähigkeiten der Sozialpartner wurde kürzlich als unerlässlich erkannt, um die Qualität der Bildung zu gewährleisten, das Missverhältnis zwischen Qualifikationsangebot und -nachfrage auf dem Arbeitsmarkt zu beseitigen und eine Feedbackschleife bei der Programmgestaltung und -durchführung einzurichten. Um das Erreichen dieser Ziele zu unterstützen, sind zwei Initiativen auf zentraler Ebene erwähnenswert:

1. Mit dem Gesetz über das Integrierte Qualifizierungssystem (IQS) wurde der Stakeholder-Rat eingeführt, eine neue Institution, welche die Rolle des sozialen Dialogs stärkt. Der Rat

spielt eine beratende und unterstützende Rolle für den IQS-Ministerkoordinator (Bildungsminister) und ist ein Forum für Arbeitgeber und Gewerkschaften, um ihre Erwartungen bezüglich der Entwicklung des IQS und der Qualifizierungspolitik zu äußern. Die Position des Rates ist aufgrund seiner Gatekeeping-Macht bei der Ratifizierung des NQR-Niveaus neuer Qualifikationen im System einzigartig in der Qualifikationsbildung (Brůha et al., 2018: 402).

2. Die Sector Skills Councils (SSCs), die im Jahr 2016 eingerichtet wurden, beteiligen sich aktiv an Initiativen zur Kompetenzentwicklung im Bereich der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung, unterstützen die Erwachsenenbildung und die Entwicklung neuer Qualifikationen im IQS. Bis 2019 wurden 17 nationale SSCs geschaffen, die jeweils aus 17 bis zu 40 Mitgliedern bestehen. Die SSCs institutionalisieren den Dialog zwischen Sozialpartnern, Ministerien und anderen Akteurinnen/Akteuren, einschließlich Berufsverbänden, Bildungsanbieterinnen/Bildungsanbietern, Experten/Expertinnen und Forschungseinrichtungen. Die Auswirkungen der SSCs auf die Qualifikationspolitik und die Qualifikationsbildung sind jedoch deshalb begrenzt, da sie nicht über rechtliche Instrumente verfügen.

3. Finanzierung und Qualitätssicherung

Arbeitgeberinnen/Arbeitgeber, die Lernende (aus der dreijährigen Stufe I der sektoralen Berufsschule) als jugendliche Arbeitnehmerinnen/Arbeitnehmer beschäftigen, können eine Kostenerstattung beim „county (powiat) labour office“ von bis zu 2.000 Euro beantragen. Diese Lernorganisation (sogenannte „juvenile workers“) ist das klassische duale Modell im Rahmen der Ausbildung von Handwerkerinnen/Handwerkern. Die/der Lernende wird vom Arbeitgeber auf der Grundlage eines Arbeitsvertrags drei Jahre lang beschäftigt. Die Arbeitgeberin/der Arbeitgeber führt die praktische Ausbildung unter Aufsicht der Schule durch. Interessant ist, dass die Erstattung nur dann an die Arbeitgeberin/den Arbeitgeber vorgenommen wird, wenn die/der Lernende eine von der Zentralen Prüfungskommission organisierte externe, unabhängige Prüfung besteht; wenn er/sie eine Prüfung nicht besteht, gibt es auch keine Erstattung. Arbeitgeberinnen/Arbeitgeber können 2.500 Euro (statt 2.000 Euro) dann beantragen, wenn ein Beruf auf dem Arbeitsmarkt stark nachgefragt wird. Die Erstattungssätze werden auf nationaler Ebene gesetzlich festgelegt.

Arbeitgeber, die eine praktische Ausbildung für Lernende der technischen Sekundarstufe II organisieren, können eine Erstattung für ihr Personal, das an der Ausbildung der Lernenden beteiligt ist, oder für die während der Ausbildung verwendete Ausstattung beantragen. Die Höhe der Kostenerstattung ist zwar im Gesetz vorgesehen, aber weniger explizit als bei der dreijährigen sektoralen Berufsschule der Stufe I und bleibt der Entscheidung auf lokaler Ebene und den individuellen Vereinbarungen zwischen der Berufsschule, den lokalen Behörden auf der einen und der/dem Arbeitgeberin/Arbeitgeber auf der anderen Seite überlassen. Die diesbezügliche Praxis ist unterschiedlich ausgeprägt. Bei den für diese Studie durchgeführten

Interviews gaben einige Schulleiterinnen/Schulleiter, zum Beispiel in der Region Schlesien, an, dass die Arbeitgeberinnen/Arbeitgeber, mit denen sie zusammenarbeiten, keine Erstattung oder nur einen geringen Betrag einfordern. In der Region Wielkopolska gaben die Schulleiterinnen/Schulleiter jedoch an, dass die Arbeitgeberinnen/Arbeitgeber einen erheblichen Erstattungsbetrag verlangen, der die Kosten für die Beschäftigung zusätzlicher Lehrkräfte übersteigt. Im Allgemeinen besteht jedoch Einigkeit dahin gehend, dass die Bereitschaft auf der Seite der Arbeitgeberinnen/Arbeitgeber deutlich zugenommen hat, mit den Schulen zusammenzuarbeiten.

Instrumente der Qualitätssicherung

Alle berufsbildenden Schulen sind in externe und interne Qualitätssicherungssysteme eingebunden. Die externe Qualitätssicherung wird durch das System der pädagogischen Aufsicht gewährleistet. Die externe pädagogische Aufsicht wird von den regionalen Bildungsbehörden (kurator oświaty) unter der Verantwortung des Bildungsministeriums durchgeführt. Die pädagogische Aufsicht umfasst folgende Aspekte: Bewertung, Prüfung der Einhaltung der Rechtsvorschriften und Unterstützung. Der Leiter der regionalen Schulbehörde erstellt einen Jahresbericht über die Ergebnisse der pädagogischen Aufsicht und legt ihn dem Bildungsminister vor.

Die Schulleiterinnen/Schulleiter sind gesetzlich dazu verpflichtet, ein internes Qualitätssicherungssystem zu entwickeln und zu installieren. Sie sind frei in der Gestaltung und Umsetzung dieser Systeme. Die interne Bewertung wird jährlich durchgeführt und ihre Ergebnisse werden bei der externen Bewertung berücksichtigt.

Das System der externen Prüfungen ist ein Schlüsselement zur Sicherung und Verbesserung der Qualität der Berufsbildung und der in den Schulen erworbenen Qualifikationen. Die zentrale Prüfungskommission und acht regionale Prüfungskommissionen sind für die Organisation der externen Prüfungen zuständig. Das System der externen Prüfungen unterliegt der Aufsicht des Bildungsministers. Im Rahmen des externen Prüfungssystems lösen alle Prüflinge die gleichen Aufgaben, und zwar mit dem Ziel festzustellen, ob sie die im Kernlehrplan festgelegten Lernergebnisse erreicht haben. Ausgebildete Prüferinnen/Prüfer, die bei den regionalen Prüfungsausschüssen registriert sind, bewerten die Prüfungsergebnisse. Die Zentrale Prüfungskommission analysiert die Gesamtheit der Test- und Prüfungsergebnisse. Ergebnisse der externen Prüfungen werden sowohl bei der externen als auch bei der internen Qualitätssicherung im Rahmen der pädagogischen Aufsicht berücksichtigt.

Die Sammlung und Verbreitung von Informationen über das formale allgemeine und berufliche Schulinformationssystem sind weitere wichtige Elemente zur Sicherung der Qualität der

Qualifikationen. Jede Schule und Bildungseinrichtung muss Daten über die Anzahl und Kategorien von unter anderem Schülerinnen/Schülern, Lehrkräften, Einrichtungen sowie Ausgaben übermitteln. Die Übermittlung der Daten erfolgt durch die Schule über eine Webanwendung. Die Informationen werden auf regionaler Ebene gesammelt und dann von den regionalen Bildungsbehörden an das Bildungsministerium übermittelt. Jede Nutzergruppe (u. a. Ministerien, statistisches Zentralamt, lokale Behörden) hat Zugang zu dem für sie relevanten Teil der Datenbank. Einige Informationen sind sogar für die Öffentlichkeit zugänglich.

4. Reformaktivitäten und dualisierte Ansätze

Im Zeitraum 2017 bis 2019 wurden wichtige Änderungen in der Berufsbildung vorgenommen, die darauf abzielen, die Berufsbildung besser an die Arbeitswelt anzubinden (Dębowski & Stęchły, 2022). Die folgenden Änderungen wurden eingeführt:

1. Berufsschulen müssen für die Qualifikationen, die sie anbieten, eine formelle Zusammenarbeit mit den betreffenden Arbeitgeberinnen/Arbeitgebern organisieren, zum Beispiel durch die Teilnahme an dualen Programmen, die Ausstattung von Schulwerkstätten, Partnerschaftsunterricht oder die Organisation von Berufsprüfungen. Zuvor war eine solche Zusammenarbeit fakultativ.
2. Um eine Ausbildung in einer neuen Berufsqualifikation einrichten zu können, müssen die Berufsschulen die Genehmigung des regionalen Arbeitsmarktrates (Woiwodschaft) einholen, der sich aus lokalen Arbeitgeberinnen/Arbeitgebern, Vertreterinnen/Vertretern der Gewerkschaften, der Handwerkskammer und den lokalen Behörden zusammensetzt. Früher war das Einholen einer Stellungnahme fakultativ.
3. Es wurde eine neue Praktikumsform (staż uczniowski) eingeführt, welche die bereits bestehenden Regelungen zur verstärkten Beteiligung von Arbeitgebern am praktischen Lernen ergänzt. Ein neues Element besteht darin, dass der Umfang des schulischen Lehrplans erweitert werden kann. Außerdem können die Arbeitgeberinnen/Arbeitgeber Mittel direkt dann an die Schulen überweisen, wenn sie diese beispielsweise für den Kauf von Ausrüstung bereitstellen möchten. Zuvor mussten alle Mittel an die lokalen Behörden überwiesen werden.
4. Lehrkräfte in der beruflichen Bildung sind nun dazu verpflichtet, innerhalb von drei Jahren mindestens 40 Stunden an einer berufsorientierten Weiterbildung in Unternehmen teilzunehmen. Zuvor existierte keine solche Verpflichtung. Diese soll dazu beitragen, die Fähigkeiten und Kompetenzen der Lehrkräfte zu verbessern, und ihnen den Zugang zu neuen Technologien und Unternehmen in einem bestimmten Arbeitsmarktsektor ermöglichen.
5. Die Finanzierung der öffentlichen Berufsbildung wurde, wie bereits beschrieben, an die Nachfrage nach Arbeitskräften für bestimmte Berufe und an die Kosten der Ausbildung gekoppelt. Mit dieser Änderung sollen Anreize für Schulleiterinnen/Schulleiter und lokale

Behörden geschaffen werden, die Ausbildung in den am stärksten nachgefragten Berufen anzubieten.

Das Konzept und die spezifischen Lösungen im Zusammenhang mit den oben genannten Änderungen wurden in den Jahren 2017/2018 mit Arbeitgebern und Vertretern des Schulsektors diskutiert. Die 2019 eingeführten Maßnahmen erfuhren eine hohe Akzeptanz bei Arbeitgeberinnen/Arbeitgebern und berufsbildenden Schulen. Die politischen Spannungen in Polen beeinflussten den Dialog über die berufliche Bildung in geringerem Maße als in anderen Bereichen der Politik. Der Dialog über die Lösungen innerhalb der Berufsbildung wurde von der Politik den Fachleuten überlassen.

Unterstützungsangebote der Auslandshandelskammer (AHK) vor Ort

Die Deutsch-Polnische Industrie- und Handelskammer bietet umfangreiche Leistungen in den Bereichen Ausbildung und Qualifizierung an. Im Ausbildungsbereich sind dies insbesondere folgende Leistungen: Beratung in rechtlichen Fragen, Unterstützung der Zusammenarbeit mit lokalen Behörden, Ausbildung der Ausbilder, Auswahl von Partnerschulen, Programmentwicklung (Entwicklung des schulischen Lehrplans sowie des betrieblichen Ausbildungsplans), Unterstützung der Unternehmen bei der Suche nach Auszubildenden, Gründung von Patronatsklassen, Durchführung der DIHK/AHK-Prüfungen und Ausstellung der Zertifikate. Einen Schwerpunkt bilden hierbei gewerblich-technische Berufe, wie zum Beispiel Anlagenmechaniker/in, Elektroniker/in für Automatisierungstechnik, Konstruktionsmechaniker/in, Mechatroniker/in und Zerspanungsmechaniker/in. Im Bereich „Seminare und Workshops“ hat sich die AHK insbesondere auf folgende Themen spezialisiert: Rechts- und Steuerfragen, Marketing, Zusammenarbeit in interkulturellen Teams sowie Sprachkurse und -zertifizierung (AHK Polen, 2022).

Dualisierte Angebote

Die Zusammenarbeit zwischen den berufsbildenden Schulen und Arbeitgeberinnen/Arbeitgebern, einschließlich deutscher Unternehmen, hängt in hohem Maße von der Kooperationsbereitschaft der berufsbildenden Schule und der lokalen Behörden, die für den Betrieb der Schule verantwortlich sind, sowie der Arbeitgeber selbst ab. Im ganzen Land sind viele Beispiele für eine fruchtbare Zusammenarbeit zwischen berufsbildenden Schulen und Arbeitgeberinnen/Arbeitgebern zu verzeichnen, aber es gibt auch Beispiele, bei denen die Zusammenarbeit nicht gelingt. Die Situation verbessert sich allerdings, da die Bereitschaft der Arbeitgeberinnen/Arbeitgeber zur Zusammenarbeit zunimmt. Das ist ein Engagement, das maßgeblich durch den hohen Fachkräftemangel und -bedarf initiiert wurde (Reegård & Dębowski, 2019).

Für diese Studie wurden sieben Interviews durchgeführt mit Schulleiterinnen/Schulleitern aus der Region Großpolen und Schlesien, Vertretern des regionalen Prüfungsausschusses,

Berufsschullehrerinnen/Berufsschullehrern und der polnischen Automobilhandelskammer, die über gute Kenntnisse der polnisch-deutschen Zusammenarbeit im Automobilsektor verfügen. Die Befragten bestätigten, dass die Zusammenarbeit mit deutschen Familienunternehmen sehr gut funktioniert. In den meisten Fällen verlangen deutsche Unternehmen trotz staatlicher Förderprogramme keine Rückerstattung ihrer Kosten, wenn sie Schülerinnen/Schüler der fünfjährigen technischen Oberstufe für ein Praktikum aufnehmen. Deutsche Unternehmen organisieren Patenklassen und sind oft dazu bereit, ihre Zeit in die gemeinsame Entwicklung von Programmen mit den berufsbildenden Schulen zu investieren. Das ist ein Engagement, das in Polen noch unüblich ist.

Das Familienunternehmen Gühring in Dąbrowa Górnicza in der Region Schlesien wurde als Beispiel für ein Unternehmen genannt, das sich aktiv an der gemeinsamen Entwicklung von Programmen und der Bereitstellung von praktischer Ausbildung für Lernende in der beruflichen Bildung beteiligt. Gühring bietet auch kostenlose Deutschkurse für Lernende und Studienbesuche in Deutschland an. Der Direktor der Berufsschule kommentierte diese Situation wie folgt:

„Wir sind uns bewusst, dass das Unternehmen Mitarbeiter nicht nur für die polnische Niederlassung, sondern auch für die deutsche Zentrale einstellen könnte, aber da wir auf dem europäischen Markt tätig sind, können wir jungen Menschen nicht verbieten, ins Ausland zu gehen. Außerdem erwerben die Lernenden auf diese Weise Spitzenfähigkeiten und -kompetenzen, was sehr gut für sie ist. Wir versuchen deshalb unser Bestes, um auf die Wünsche des Unternehmens einzugehen und in dieser Hinsicht gut mit ihnen zusammenzuarbeiten.“

Im Kapitel „Fallstudien“ (Kapitel D.I) wird dieses Beispiel ausführlich vorgestellt.

5. EU-Projekte und Kooperationen auf Länderebene

Die Initiativen der Europäischen Union haben die Entscheidungsträgerinnen/Entscheidungsträger im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Polen beeinflusst, indem sie Anregungen gaben, politische Erkenntnisse vermittelten und Finanzmittel bereitstellten. Kurz nach dem Beitritt zur Europäischen Union begann Polen, der Berufsbildung als Politikbereich mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Wie Dębowski & Stechly (2015) feststellten, nimmt die Berufsbildung in Polen nach Jahren der Unaufmerksamkeit seit 2007 wieder eine stärkere Position in der nationalen Politik ein. Dies ist das Ergebnis der Veränderungen in der Berufsstruktur und der Öffnung der europäischen Arbeitsmärkte, die zu einem Anstieg der nationalen Nachfrage nach Arbeitskräften mit Qualifikationen in qualifizierten Berufen führte.

Die Instrumente der Europäischen Union, insbesondere die Empfehlung zum Europäischen Qualifikationsrahmen, aber auch die Empfehlungen zur Einführung eines europäischen Leistungspunktesystems (European Credit System for Vocational Education and Training) und zur Validierung nichtformalen Lernens wurden kurz nach dem Beitritt Polens von der EU entwickelt. Die Länder Mittel- und Osteuropas waren zusammen mit den alten EU-Mitgliedstaaten von Anfang an beteiligt. Die Instrumente ermöglichten, die unterschiedlichen Bildungssysteme miteinander vergleichbar zu machen und erhielten bei den politischen Entscheidungsträgern und Sozialpartnern in Polen große Zustimmung. In den Jahren 2010 bis 2020 führte Polen, weitgehend inspiriert von den Entwicklungen in der EU, auf Lernergebnissen (learning outputs) basierende Lehrpläne für die Berufsbildung ein. Die Berufsbildungsabschlüsse wurden in Einheiten von Lernergebnissen organisiert. In der Reform von 2019 wurden weitere bedeutende Änderungen vorgenommen, die auf die Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Arbeitgeberinnen/Arbeitgebern abzielten (siehe oben).

Die Modernisierungsbemühungen wurden weitgehend durch systemische Projekte unterstützt, die mit Mitteln der Europäischen Union finanziert wurden. In der Partnerschaftsvereinbarung zwischen Polen und der Europäischen Union für den Zeitraum 2014 bis 2020 wurde die Modernisierung der Berufsbildung als einer von elf thematischen Bereichen genannt, was auf ihre große Bedeutung hinweist. Diese systemischen Projekte wurden von den ministeriellen Agenturen (Nationales Zentrum für die Unterstützung der beruflichen Bildung und Weiterbildung, Zentrum für Bildungsentwicklung, Zentrales Prüfungsamt, Institut für Bildungsforschung) durchgeführt. Die EU-Mittel wurden auch zur Institutionalisierung des Dialogs zwischen den Akteurinnen/Akteuren der Berufsbildung und den Arbeitgeberinnen/Arbeitgebern in Form von sektoralen Kompetenzräten eingesetzt.

Die aus EU-Mitteln finanzierte Modernisierung fand auch auf lokaler und schulischer Ebene statt. Lokale Behörden, die für die Verwaltung des Schulnetzes (einschließlich des Netzes berufsbildender Schulen) zuständig sind, konnten beispielsweise Zuschüsse für die Modernisierung der Infrastruktur oder für die Finanzierung der Beteiligung von Arbeitgeberinnen/Arbeitgebern an der beruflichen Bildung in Zusammenarbeit mit berufsbildenden Schulen beantragen. Im letzteren Fall erhielten die Lernenden eine Vergütung für die Teilnahme am berufsbegleitenden Lernen und den Arbeitgeberinnen/Arbeitgebern wurden die Kosten für die Ausbildung der Lernenden erstattet. Zwischen 2014 und 2021 wurden über 4.000 Projekte im Bereich der beruflichen Bildung auf nationaler und lokaler Ebene vom Europäischen Sozialfonds mit einem Betrag von circa 2 Milliarden Euro kofinanziert.

Berufsbildende Schulen in Polen bewerben sich aktiv um Erasmus+-Zuschüsse der Europäischen Union zur Mobilität von Lernenden in der beruflichen Bildung. Die berufsbildenden Schulen in Polen gehören in diesem Feld zu den aktivsten in Europa. Nach Angaben der

nationalen Erasmus+-Agentur in Polen beantragten im Zeitraum 2014 bis 2019 mehr als 1.200 berufsbildende Schulen Mittel für die Organisation von Mobilitätsprogrammen. Im Jahr 2019 nahmen mehr als 23.000 Teilnehmerinnen/Teilnehmer aus Polen an Berufsbildungsmobilitäten im Rahmen von Erasmus+ teil.

Resümierend lässt sich sagen, dass die über verschiedene Mechanismen (Europäischer Sozialfonds, Europäische Regionalentwicklung, Erasmus+) verteilten EU-Mittel eine sehr wichtige Rolle bei der Förderung und Modernisierung der Berufsbildung auf zentraler, regionaler, lokaler und schulischer Ebene gespielt haben.

Kooperationen auf Länderebene

Derzeit wird weder eine explizite Zusammenarbeit noch eine systematische Zusammenarbeit mit einem anderen Land praktiziert. Während der Vorbereitung der Berufsbildungsreform im Jahr 2017 wurden Studienbesuche von Vertreterinnen/Vertretern des Bildungsministeriums in Deutschland organisiert, um mehr über das duale Berufsbildungssystem und die Organisation der Zusammenarbeit zwischen Arbeitgeberinnen/Arbeitgebern und berufsbildenden Schulen zu erfahren. Das während der Studienbesuche und Peer-Learning-Aktivitäten gesammelte Wissen wurde an den Länderkontext angepasst, wobei eine Anpassung an die Kapazitäten der Sozialpartner vorgenommen wurde, was zum Beispiel zu neuen Arten von Praktika führte. Während dieser Arbeit wurde die Idee erörtert, die obligatorische Mitgliedschaft der Arbeitgeberinnen/Arbeitgeber in der korporativen Selbstverwaltung auf die berufliche Bildung auszudehnen, wobei man sich von deutschen und französischen Lösungen inspirieren ließ. Die Regierung setzte diese Initiative aufgrund des Widerstands der Arbeitgeberinnen/Arbeitgeber jedoch nicht um.

III. Rumänien

In den 1980er Jahren begannen ausländische Unternehmen mit dem Aufbau von Standorten in Rumänien, allen voran die USA, gefolgt von Ländern der EU. Mit 19 Millionen Einwohnerinnen/Einwohnern stellt Rumänien den größten Markt in Südosteuropa dar, der zudem über eine zentrale Lage auf dem europäischen Kontinent sowie über zahlreiche Rohstoffe verfügt (Zeigert, 2022). In 2002 lag das Bruttoinlandsprodukt pro Kopf (BIP/Kopf) in Rumänien noch bei 4.260 Euro und zählte damit zu den niedrigsten in Europa. Heute beträgt es 9.380 Euro pro Kopf und liegt damit nunmehr bei 5.120 Euro beziehungsweise 120 Prozent höher (EuroStat, 2022j). Im Jahr 2019 stufte die Weltbank Rumänien erstmals als ein Land mit hohem Einkommen ein (World Bank Group, 2021a). Im Global Competitiveness Index hat sich Rumänien von Platz 77 im Jahr 2012 auf den Platz 51 in 2019 verbessert (World Economic Forum, 2019). Trotz dieser positiven Entwicklung wird aufgrund des hohen Haushaltsdefizits die Inanspruchnahme von EU-Mitteln für eine langfristig weitere positive Entwicklung notwendig sein. Problematisch erscheint in diesem Zusammenhang die hohe wahrgenommene Korruption. Rumänien wird im

Korruptionswahrnehmungsindex 2021 auf Rang 66 (von 180 Ländern) geführt. Im Vergleich wird die Korruption in Ungarn (Rang 73) und Bulgarien (Rang 78) allerdings noch stärker wahrgenommen (Transparency International, 2022b).

In Rumänien besteht ein erheblicher Fachkräftemangel, der verschiedene Gründe hat: (1) Die Quote der Schülerinnen und Schüler, die vorzeitig ihre Schul- oder Berufsausbildung abbrechen, ist mit 15,3 Prozent in 2021 die höchste in Europa (EuroStat, 2022g). (2) Die Erwerbsbevölkerung schrumpfte aufgrund von Migration und einer zu niedrigen Geburtenrate ($< 2,0$) von 2000 bis 2020 um 16,4 Prozent (OECD, 2022a). (3) Zwischen den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes und den verfügbaren Qualifikationen besteht eine erhebliche Diskrepanz (skill mismatch): In Unternehmensbefragungen gaben die Arbeitgeberinnen/Arbeitgeber beispielsweise an, dass 39,2 Prozent der Arbeitnehmerinnen/Arbeitnehmer fachfremd und nicht entsprechend ihrer Qualifikation eingesetzt werden (OECD, 2022a). Zudem besteht (4) eine hohe Urbanisierung, die ein Stadt-Land-Gefälle mit sich bringt: 76 Prozent der Bevölkerung, die 97 Prozent der Wirtschaftsleistung erbringen, leben in einer Stadt beziehungsweise in einer städtischen Umgebung. Das bedeutet im Gegenzug, dass 24 Prozent in einer ländlichen Umgebung leben und dort 3 Prozent der Wirtschaftsleistung erbringen (World Bank Group, 2021b). Entsprechend hoch ist mit 35,8 Prozent der Bevölkerungsanteil, der von Armut bedroht ist. Schlechtere Werte weisen in der Datenbank EuroStat nur noch Montenegro und Albanien auf (EuroStat, 2022i). Vor diesem Hintergrund begründet sich wiederum die hohe Quote der Schülerinnen und Schüler, die vorzeitig ihre Schul- oder Berufsausbildung abbrechen. Die berufliche Ausbildung wäre dazu in der Lage, das Problem des Fachkräftemangels sowie der sozialen Integration gleichzeitig zu lösen, allerdings sind teilweise unterstützende Leistungen (u. a. Unterkunft und Verpflegung, Ausgleich von Defiziten der Grundbildung, wie u. a. von Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten) unerlässlich, damit die Ausbildung nicht vorzeitig abgebrochen wird.

1. Struktur und Stellung der beruflichen Aus- und Weiterbildung

Das System der Berufsbildung in Rumänien ist in Abbildung 3 veranschaulicht. Auf Ebene der Sekundarstufe existieren vier unterschiedliche Berufsbildungsprogramme (CEDEFOP, 2021a):

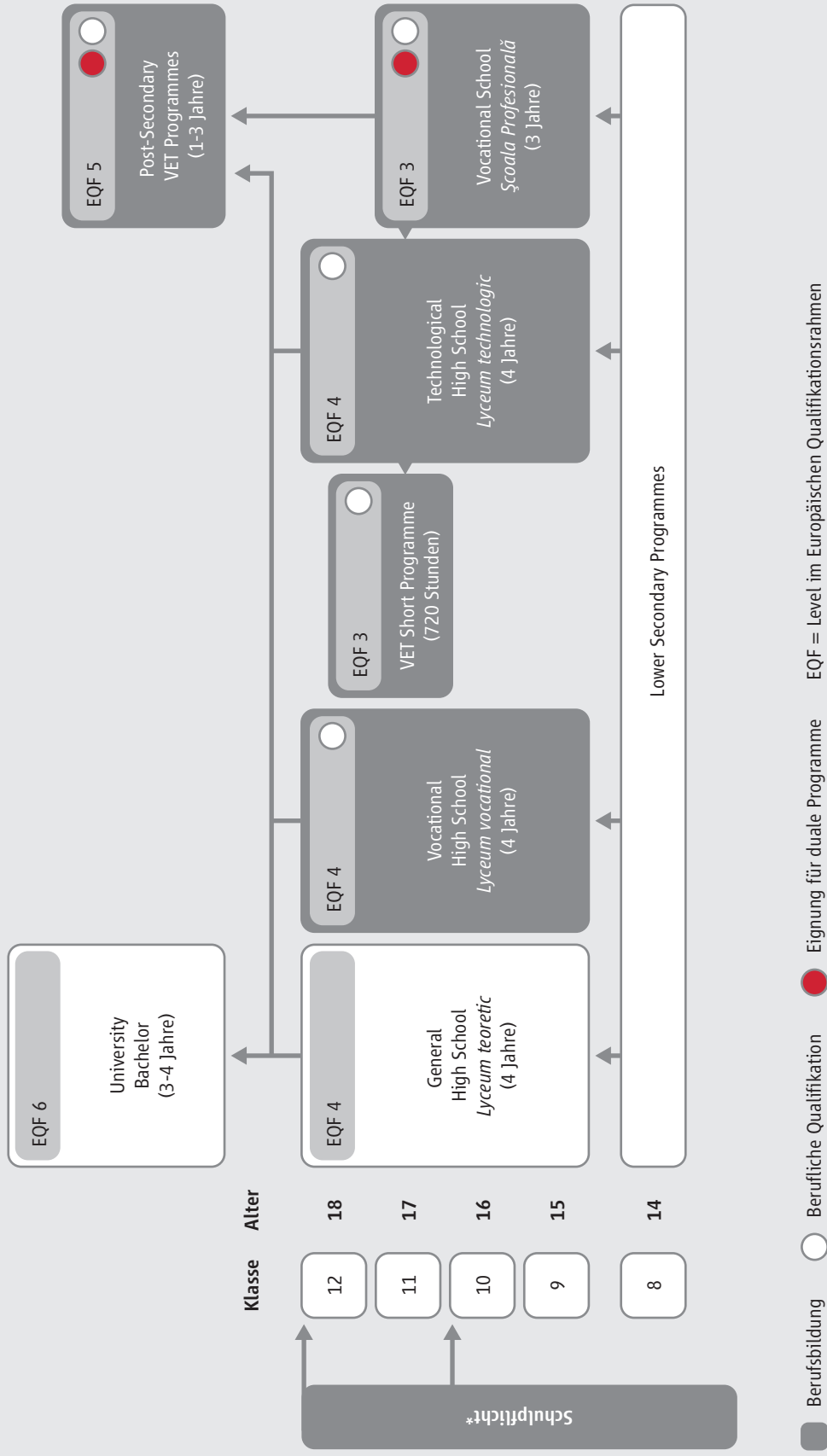
1. Der dreijährige Berufsbildungsgang (school-based VET programme) endet mit einer Berufsqualifikation auf Facharbeiter-Niveau (EQF 3). Die Ausbildung wird in Zusammenarbeit mit Arbeitgeberinnen/Arbeitgebern durchgeführt, welche ein verpflichtendes betriebliches Training anbieten, das mit praktischem Lernen in schulischen Werkstätten kombiniert wird. Zur Durchführung des Programms schließen die Berufsschulen und die Arbeitgeberinnen/Arbeitgeber eine Rahmenvereinbarung (partnership agreement) ab, welche die Zahl der Ausbildungsplätze sowie die jeweiligen Pflichten regelt. Neben dieser Rahmenvereinbarung wird zwischen den jeweiligen Beteiligten – der Berufsschule, der/dem

Arbeitgeberin/Arbeitgeber, dem/der Lernenden oder dessen/deren gesetzlichen Vertreterin/gesetzlichem Vertreter – eine Vereinbarung getroffen. Der Anteil des betrieblichen und schulischen praktischen Lernens (work-based learning) nimmt je Jahrgangsstufe zu und liegt im Durchschnitt bei 50 Prozent. Seit 2017/2018 existiert auf nationaler Ebene neben dieser Ausbildungsform eine weitere, die als „duale Berufsausbildung“ bezeichnet wird. An dieser Ausbildungsvariante ist die Gemeinde als lokale Autorität beteiligt, womit die in diesem Kontext geschlossene Partnerschaftvereinbarung eine höhere Legitimierung und Verbindlichkeit erhält. Die Unternehmen sind im dualen Modus dazu verpflichtet, den Lernenden eine monatliche Vergütung zu zahlen, welche mit 200 RON (circa 40 Euro) aber eher den Charakter eines Taschengelds hat. Mit Abschluss der dreijährigen Berufsausbildung besteht in beiden Programmen die Möglichkeit, in das dritte Jahr beziehungsweise die zweite Stufe der „technological high school“ (siehe Abbildung 3) einzusteigen und über dieses Programm das Level EQF 4 zu erreichen.

2. In den vierjährigen Berufsbildungsgängen mit technischer Ausrichtung (technological high school) erhalten die Absolventinnen/Absolventen eine Berufsqualifikation auf EQF-Stufe 4 sowie die Hochschulreife. Vergleichbar sind diese Bildungsgänge mit den Technischen Gymnasien in Deutschland. Der Anteil des praktischen arbeitsorientierten Lernens, das in der Schule erfolgt, beträgt 25 Prozent. Das Programm besteht aus zwei Stufen mit einer Länge von jeweils zwei Jahren. Nach Abschluss der ersten Stufe besteht die Möglichkeit, in ein verkürztes Berufsbildungsprogramm im Umfang von 720 Stunden zu wechseln. Absolventinnen/Absolventen, welche die Abiturprüfung bestanden haben, können ihre Ausbildung an der Universität fortsetzen.
3. In kurzen Berufsbildungsprogrammen (VET short programmes) können Lernende nach dem Besuch der 10. Klasse eine berufliche Qualifikation auf EQF-Niveau 3 erwerben. Die Programme werden von berufsbildenden Schulen koordiniert, von Arbeitgeberinnen/Arbeitgebern angeboten und adressieren sowohl Jugendliche als auch Erwachsene.
4. Das vierte Angebot ist ein weiteres vierjähriges Angebot (vocational high school), welches ebenfalls eine Berufsqualifikation auf EQF-Stufe 4 in Verbindung mit einer Hochschulreife ermöglicht. Das Angebot dieses Gymnasiums ist auf die Felder Militär, Theologie, Sport, Kunst und Pädagogik begrenzt. Der Anteil des arbeitsbasierten Lernens beträgt 15 Prozent. Absolventinnen/Absolventen dieser Schulform wechseln im Anschluss daran in der Regel an die Universität.

Die postsekundäre Berufsbildung bietet ein- bis dreijährige Berufsbildungsgänge, welche zu einer beruflichen Qualifikation auf EQF-Niveau 5 führen. Die Angebote werden von Technischen Gymnasien oder von Hochschulen/Universitäten auf Antrag (diese können auch von Unternehmen stammen) organisiert. Der Zugang zu diesen Programmen steht allen Absolventinnen/Absolventen der Sekundarstufe offen.

Abbildung 3: Berufsbildungssystem von Rumänien



*Schulpflicht bis 12. Klasse gilt nicht für die berufliche Bildung.

Quellen: CEDEFOP, 2021a; CEDEFOP & NCTVETD, 2022.

Jugendliche und Erwachsene (16+) ohne eine berufliche Qualifikation können im Rahmen des Programms „Apprenticeships at the workplace for adults“ eine ein- bis dreijährige Lehre absolvieren, die zu den gleichen national anerkannten Qualifikationen auf EQF-Level 1 bis 4 führt wie eine Erstausbildung. Der Umfang des arbeitsbasierten Lernens beträgt mindestens 70 Prozent. Dieses Programm wird von der Arbeitsagentur unterstützt und von den Arbeitgeberinnen/Arbeitgebern in Kooperation mit autorisierten Trainingsanbieterinnen/Trainingsanbietern offeriert.

Gesellschaftliche Akzeptanz und Verbreitung der Berufsbildung

Vor 1990 wurde die Berufsausbildung weitgehend von den Unternehmen getragen. Mit dem Niedergang der sozialistischen Wirtschaft und der Transformation in eine Marktwirtschaft verschwand das traditionelle System der Lehrlingsausbildung weitgehend. Der Staat übernahm die Verantwortung und gründete staatliche Schulen, die allerdings aufgrund mangelnder Qualität weder von den Unternehmen noch von der Gesellschaft geschätzt wurden. 2009 beendete die Regierung die Möglichkeit für Schüler, sich in schulische Berufsbildungsprogramme einzuschreiben, womit faktisch das Berufsbildungssystem abgeschafft wurde und der Rückgang sich weiter beschleunigte: Die Zahl der in Berufsbildungsprogrammen eingeschriebenen Personen sank von 284.412 im Jahr 2005 auf 12.382 im Jahr 2011. Mit der Eröffnung der „technological high schools“ im Jahr 2011 wurde der Abwärtstrend gestoppt. Das institutionelle Angebot hat sich mit der Gründung der dreijährigen Berufsschule in der Zwischenzeit verbreitet, allerdings hat eine praktische Berufsausbildung heute in der Gesellschaft noch immer ein geringeres Ansehen als ein theoretischer Bildungsgang im Gymnasium. Anders bewerten dies in der Zwischenzeit die Arbeitgeberinnen/Arbeitgeber: Sie sind im Durchschnitt mit den Fähigkeiten der Absolventinnen/Absolventen der beruflichen Bildungsgänge zufriedener als mit den Fähigkeiten von Absolventinnen/Absolventen der allgemeinbildenden Gymnasien (Președintele României, 2021). Der Education and Training Monitor der Europäischen Kommission bestätigt das grundsätzliche Problem, allerdings auch den positiven Trend: „The attractiveness of vocational education and training (VET) has increased, but ensuring quality and labour market relevance remains a challenge.“ (European Commission 2020d, S. 8).

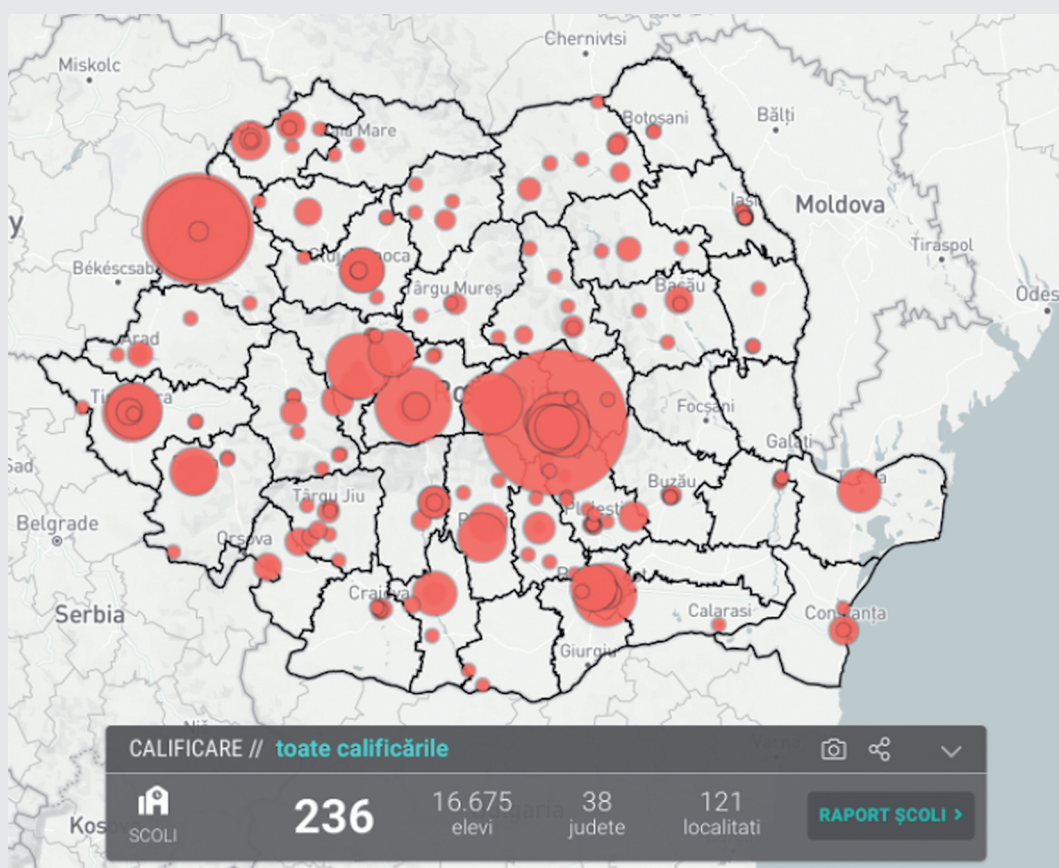
Im Schuljahr 2019/2020 betrug nach Angaben des Nationalen Instituts für Statistik der Anteil der Berufsschülerinnen/Berufsschüler an der Gesamtzahl der Schülerinnen/Schüler im Sekundarbereich II 49,4 Prozent, davon 35,4 Prozent in den vierjährigen Bildungsgängen und 14 Prozent in den dreijährigen beruflichen Bildungsgängen. Was die duale Berufsausbildung betrifft, die derzeit nur in dreijährigen Berufsausbildungsgängen angeboten wird, so ist die Zahl der eingeschriebenen Schülerinnen/Schüler jedes Jahr gestiegen: Während zu Beginn des Schuljahres 2017/2018, im ersten Jahr, in dem die duale Ausbildung auf nationaler Ebene eingeführt wurde, 2.568 Schülerinnen/Schüler in der neunten Klasse eingeschrieben waren, waren es zu Beginn des Schuljahres 2020/2021 bereits 6.916 Schülerinnen/Schüler. Auch die

Zahl der Unternehmen, die sich an der dualen Berufsausbildung beteiligen, hat sich deutlich erhöht: Von 227 im Schuljahr 2017/2018 auf 886 im Schuljahr 2020/2021.

Ausgewählte gewerblich-technische Ausbildungsberufe

Die Nichtregierungsorganisation CivicNet hat mit Unterstützung der Nationalregierung eine Plattform entwickelt, die alle dreijährigen Berufsschulen (Școală profesională), dreijährigen Dualprogramme (Învățământ dual) und Technischen Gymnasien (Liceu tehnic/Lyceum tehnologic/Colegiu tehnic) inklusive der durchgeführten Bildungsprogramme aufführt (Meserii, 2022).

Abbildung 4: *Duale Ausbildungsprogramme in Rumänien*



Quelle: Meserii, 2022.

In Abbildung 4 sind die bestehenden Berufsbildungsprogramme visualisiert, die in einem dualen Modell angeboten werden. Die Berufsschulen, die laut dieser Datenbank duale gewerblich-technische Ausbildungsprogramme anbieten, sind insbesondere die nachfolgenden:

1. Colegiul „Aurel Vijoli” Făgăraș
2. Colegiul Tehnic „Alexandru Domșa” Alba Iulia
3. Colegiul Tehnic „Emanuil Ungureanu” Timișoara
4. Colegiul Tehnic „Independența” Sibiu
5. Colegiul Tehnic „Mihai Bravu” București
6. Colegiul Tehnic „Mihai Viteazul” Oradea
7. Colegiul Tehnic „Traian Vuia” Oradea
8. Colegiul Tehnic de Transporturi „Transilvania” Cluj-Napoca
9. Colegiul Tehnic de Transporturi Brașov
10. Colegiul Tehnic Energetic „Remus Rădule” Brașov
11. Colegiul Tehnic Metalurgic Slatina
12. Colegiul Tehnic Reșița
13. Liceul Tehnologic Energetic „Regele Ferdinand I” Timișoara
14. Liceul Tehnologic „Anghel Saligny” Tulcea
15. Liceul Tehnologic „Astra” Pitești
16. Liceul Tehnologic „Dr. Ioan Șenchea” Făgăraș
17. Liceul Tehnologic „Simion Bărnuțiu” Carei
18. Liceul Tehnologic „Timotei Cipariu” Blaj
19. Liceul Tehnologic „Victor Jinga” Săcele
20. Școala Profesională Germană „Kronstadt” Brașov

Die gewerblich-technischen Ausbildungsprogramme machen circa 60 Prozent der dualen Angebote aus.

2. Akteure und Elemente regionaler und zentraler Steuerung

In Rumänien bildet die berufliche Erstausbildung seit 2013/2014 wieder einen Regelbestandteil des Bildungssystems. Die Hintergründe der zeitweisen Schließung des berufsbildenden Sektors von 2008/2009 bis 2013/2014 werden in der Fallstudie in Kapitel D.IV. erläutert.

Wie die Abbildung 3 veranschaulicht, besteht eine Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Die dreijährigen Ausbildungsgänge, die auch in dualer Form angeboten werden, beinhalten Anteile berufspraktischen Lernens, die entweder in der Berufsschule oder in einem Betrieb (dual) durchgeführt werden. Die Quote des arbeitsbasierten Lernens

(work-based learning) beträgt im ersten Jahr 20 Prozent, im zweiten Jahr circa 60 Prozent und im dritten Jahr circa 72 Prozent der Programmzeit. Diese praktischen Zeiten bestehen aus Tagesblöcken in der schulischen Variante und aus Tages- und Wochenblöcken in der dualen Variante. Die Tagesblöcke umfassen im ersten Jahr drei Stunden pro Woche. In der dualen Variante entspricht dies einem Tag im Betrieb im Abstand von zwei Wochen. Im zweiten Jahr sind zwei Tage (16 Stunden) für praktisches Training pro Woche vorgesehen und im dritten Jahr drei Tage (21 Stunden). Zusätzlich sind in der dualen Variante Wochenblöcke vorgesehen, und zwar im Umfang von fünf Wochen im ersten Jahr, neun Wochen im zweiten Jahr und zehn Wochen im dritten Jahr.

Um eine duale Variante einführen zu können, schließt die Schule Rahmenverträge mit ausbildungsinteressierten Betrieben: „These contracts establish clear responsibilities for both schools and companies for WBL provision and resources to be provided by the company for training and certification exams.“ (CEDEFOP 2019c, S. 30). In den Rahmenverträgen werden die Verpflichtungen der Unternehmen festgelegt:

1. Organisation und Durchführung des Ausbildungsprozesses zur Erlangung der beruflichen Qualifikation der Studentinnen/Studenten und Gestaltung des Ausbildungsplans der praktischen Ausbildungsphasen;
2. Gewährleistung der für arbeitsbasiertes Lernen erforderlichen technischen Voraussetzungen und Humanressourcen;
3. Gewährleistung der technischen Voraussetzungen und der personellen Ressourcen, die für die Organisation und Durchführung der Zertifizierungsprüfung für die berufliche Qualifikation der Absolventinnen/Absolventen der beruflichen Bildung erforderlich sind.

CEDEFOP (2019c) beschreibt die wichtigsten Akteurinnen/Akteure der beruflichen Erstausbildung auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene:

Das Bildungsministerium (Ministry of National Education) ist für die Entwicklung und Umsetzung der nationalen Bildungs- und Ausbildungspolitik und -strategien zuständig. Das Ministerium entwickelt die Gesetze und genehmigt die Finanzierungs- und Einschreibungspläne. Es überwacht direkt oder über die zuständigen Stellen das Bildungssystem und die Arbeit der Bildungsanbieterinnen/Bildungsanbieter. Das Bildungsministerium vergibt die Berufsbildungszertifikate in der Aus- und Weiterbildung und koordiniert die nationalen Prüfungen. Es genehmigt den beruflichen Aufstieg und die Versetzung von Lehrkräften sowie die Lehrpläne über nachgeordnete Stellen (CEDEFOP, 2019c, S. 36-37).

Das Nationale Zentrum für die Entwicklung der Berufsbildung (National Center for the Development of Vocational Education and Training) ist dem Bildungsministerium unterstellt. Die Hauptaufgaben des Zentrums sind folgende: Koordination der Entwicklung, Umsetzung und Überprüfung der nationalen Lehrpläne; Überwachung der Entwicklung von Berufsausbildungsstandards für Qualifikationen, die von sektoralen Ausschüssen (sectoral committees, koordiniert von der Nationalen Behörde für Qualifikationen) validiert und vom Bildungsministerium genehmigt werden; Entwicklung von Methoden für die Qualitätssicherung und Überwachung von Programmen; Durchführung von Programmen zur beruflichen Weiterbildung von Lehrkräften beziehungsweise Auszubildenden (CEDEFOP, 2019c, S. 37).

Die Schulaufsichtsbehörden schlagen dem Bildungsministerium in Zusammenarbeit mit beratenden Partnerschaftsgremien auf lokaler und regionaler Ebene den Berufsbildungsplan für das nächste Schuljahr vor. Die Schulaufsichtsbehörden organisieren auch die Auswahl und Einstellung von Lehrkräften.

Die lokalen Ausschüsse für die Entwicklung von Sozialpartnerschaften (local committees for development of social partnerships) sind beratende Managementgremien, welche die Relevanz und Qualität der Berufsbildung verbessern sollen. Mitglieder sind Vertreterinnen/Vertreter der lokalen Behörden, der Arbeitsagentur, der Arbeitgeberverbände, der Gewerkschaften, der Schulaufsichtsbehörden und der Nichtregierungsorganisationen. Die Aufgaben erstrecken sich auf das Monitoring der lokalen Bildungsaktionspläne, der Schulaktionspläne, auf die Bewertung des jährlichen Einschulungsplans für die Berufsbildung auf Bezirksebene und die Genehmigung des lokalen Teils der Berufsbildungslehrpläne. Die kommunale Behörde ist schließlich für den Unterhalt der Schulgebäude und die Ausstattung zuständig. In der Schule wird die Schulleitung von einem „VET school administration board“ unterstützt, das aus Vertreterinnen/Vertretern der Kommunalbehörde, der Bürgermeisterin/des Bürgermeisters und der Arbeitgeberinnen/Arbeitgeber besteht. Der Ausschuss bewilligt den Entwicklungsplan der Schule, die Curricula sowie die Lehrerausbildungspläne (CEDEFOP, 2019c, S. 39-40).

3. Finanzierung und Qualitätssicherung

Die Schulbudgets werden jährlich bewilligt auf der Basis von Pro-Kopf-Kalkulationen, die verschiedene Aspekte berücksichtigen, wie zum Beispiel Anzahl der Schülerinnen/Schüler, ländliche/städtische Gebiete, Art des Programms, Gesamtzahl der Lernenden in der Schule und Unterrichtssprache. Die bewilligten Budgets werden jährlich durch einen Regierungsbeschluss genehmigt. Die Berufsbildung an den öffentlichen Schulen ist kostenlos. Lernende in dreijährigen Berufsausbildungsprogrammen erhalten monatlich ein Berufsstipendium in Höhe von 200 RON (circa 40 Euro). Mit diesem Zuschuss können in der Regel Transport und Verpflegung finanziert werden. Lernende in dualen Ausbildungsgängen erhalten von ihren Betrieben zusätzliche 200 RON, außerdem übernehmen diese die Kosten für die Arbeitsmittel

der Lernenden, für deren Versicherung und die ärztlichen Untersuchungen, insofern dies aufgrund der beruflichen Anforderungen erforderlich ist. (CEDEFOP, 2019c)

Instrumente der Qualitätssicherung

Die Zulassung ist für jeden beruflichen Erstausbildungsgang erforderlich und wird durch Erlass des Bildungsministeriums genehmigt. Prüfungen finden in Prüfungszentren statt, und zwar mit einer vom Schulinspektor genehmigten Kommission, die aus Lehrkräften, die nicht am Unterricht/der Ausbildung der Schülerin oder des Schülers beteiligt waren, und Vertreterinnen/Vertretern der Unternehmen im Ausbildungsbereich der Schülerin oder des Schülers gebildet wird.

Ein Mitglied der Kommission ist für die Überwachung der Prüfungsqualität verantwortlich, indem es beispielsweise den Zusammenhang zwischen Output der Prüfungszentren (Anzahl Kandidatinnen/Kandidaten, Anzahl Abschlüsse, Anzahl der Kommissionsmitglieder, Anzahl beteiligter Unternehmen) und deren Input (Finanz- und Zeitbedarf, Anzahl Prüferinnen/Prüfer, Unternehmen in der Region) ermittelt.

Derzeit ist für Unternehmen, die an einer dualen Ausbildung interessiert sind, keine Eignungsprüfung und Akkreditierung erforderlich. Allerdings werden in den Verträgen, die zwischen den Lernenden, der berufsbildenden Schule und den Partnerunternehmen geschlossen werden, die Verantwortlichkeiten der Unternehmen festgelegt, die auch die Beteiligung an den Prüfungen beinhalten.

4. Reformaktivitäten und dualisierte Ansätze

Ab 2012 wurde in der beruflichen Erstausbildung in zwei Stufen ein beruflicher Bildungsweg mit berufspraktischen Anteilen eingeführt: im Schuljahr 2012/2013 zunächst eine zweijährige Berufsausbildung und ab dem Schuljahr 2014/2015 eine mindestens dreijährige Berufsausbildung nach Abschluss der achten Klasse.

Im Jahr 2016 wurde auf Antrag der Sozialpartner nach umfassenden Konsultationen die duale Berufsausbildung eingeführt, geregelt durch die Regierungsverordnung 81/2016 zur Änderung und Ergänzung des nationalen Bildungsgesetzes Nr. 1/2011. Die Ausbildung in der dualen Berufsausbildung setzt eine aktive Partnerschaft zwischen Schule und Unternehmen voraus. Geregelt wird insbesondere, dass (a) das Unternehmen die Verantwortung für die praktische Ausbildung der Studentinnen/Studenten übernimmt, (b) eine Vertreterin/ein Vertreter des Partnerunternehmens Mitglied des Verwaltungsrats der Partnerberufsschule wird und (c) die berufsbildende Schule und das Unternehmen bei der Anpassung des Lehrplans an die Bedürfnisse des lokalen und regionalen Arbeitsmarktes zusammenarbeiten.

Obwohl das nationale Bildungsgesetz die Möglichkeit vorsieht, die duale Berufsausbildung auf höheren Ebenen zu organisieren, liegen derzeit für die duale Berufsausbildung nur für Qualifikationen der EQR-Stufe 3 alle nachfolgenden Vorschriften vor (Methoden für den Zugang und die Organisation). Daher bietet die berufliche Erstausbildung nur duale Berufsausbildungsprogramme für die EQR-Stufe 3 an.

Die strategischen Ziele des Projekts „EDUCATED ROMANIA“ (2020) der rumänischen EU-Ratspräsidentschaft (2019) sind darauf ausgerichtet, duale Berufsbildungsprogramme für die Qualifikationsniveaus 4 und 5 des EQR sowie duale Berufsbildungsprogramme im tertiären Bereich zu entwickeln. Ziel ist es, in einem integrierten Berufsbildungssystem die verschiedenen EQF-Levels miteinander zu verbinden. Hierfür sollen insgesamt zehn Partnerschaftsstrukturen von der Nationalregierung finanziell unterstützt und etabliert werden, welche die Grundlage für Konsortien für die duale Ausbildung bilden werden, an denen jeweils mindestens eine berufsbildende Schule, die eine duale Ausbildung anbietet, eine technische Hochschule, Wirtschaftsakteurinnen/Wirtschaftsakteure und die jeweilige lokale Behörde beteiligt sind. Diese Konsortien werden dabei unterstützt, sich zu lokalen und regionalen industriellen Ökosystemen zu entwickeln, die auf Innovation, Kreativität und intelligente Spezialisierung ausgerichtet sind. Sie sollen die Voraussetzungen für eine solide berufsbezogene Lernkomponente der Berufsbildung schaffen, und zwar sowohl auf dem Campus als auch in den Räumlichkeiten der Unternehmen, und sie werden die Kapitalisierung von Ressourcen in Partnerschaften unterstützen. Die Konsortien sollen zudem Berufsbildungsschülerinnen/Berufsbildungsschüler aus benachteiligten Verhältnissen fördern, indem sie Stipendien und andere Formen der Unterstützung bereitstellen, um diesen ihre berufliche Ausbildung zu ermöglichen (Președintele României, 2021). Im Fallbeispiel (Kapitel D.IV.) wird die Etablierung eines solchen partnerschaftlichen Konsortiums mit Beteiligung deutscher Familienunternehmen beschrieben.

Unterstützungsangebote der Auslandshandelskammer (AHK) vor Ort

Die Deutsch-Rumänische Industrie- und Handelskammer (DRIHK) setzt sich für die Implementierung und Durchführung von dualen Ausbildungsmaßnahmen ein. Die DRIHK übernimmt hierbei die Entwicklung und Koordination von kompletten Ausbildungs- und Weiterbildungsprogrammen. In 2017 startete die AHK beispielsweise unter Beteiligung deutscher Familienunternehmen (Hornbach Rumänien, Lidl Discount, METRO Cash & Carry România) das Projekt „Școala de Carte și Meserii“, welches ihr Leistungsspektrum aufzeigt: Die AHK übernahm das Projektmanagement und hierbei insbesondere die Suche und Auswahl der Partnerschulen, die Koordination zwischen Unternehmen und Schulen, die Koordination der Informationskampagne und des Auswahlprozesses, die Abstimmung zwischen den Partnerunternehmen zu projektinternen Themen (z. B. Festlegung der betrieblichen Ausbildungsperioden, Stipendien usw.), die Qualitätssicherung des Projektes (u. a. Feedbackrunden, Workshops für Lehrer und Schüler) sowie die Organisation von Prüfungen und die Zertifizierung. In insgesamt

acht Städten bilden die beteiligten Unternehmen heute dual aus. In einem weiteren Projekt „Școala Meserie Viitor“ (Schule der Zukunft), das 2019 startete, kooperiert die AHK mit dem Kreisrat Ilfov, um die duale Ausbildung in der Region zu verbessern. Im Zentrum steht auch hier die Entwicklung von Ausbildungsprogrammen basierend auf einer Analyse des regionalen Arbeitsmarktes (AHK Rumänien, 2022).

5. EU-Projekte und Kooperationen auf Länderebene

Das „ReCONNECT“-Projekt (ReCONNECT, 2022), das von der Europäischen Kommission über den Europäischen Sozialfonds kofinanziert wurde, zielte darauf ab, einen integrierten Mechanismus für die Antizipation von Arbeitsmarkterfordernissen, für die Überwachung der Eingliederung von Absolventinnen/Absolventen der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung in den Arbeitsmarkt sowie für die Überwachung und Bewertung der öffentlichen Berufsbildungs- und Aktivierungspolitiken zu etablieren. Das Projekt wurde von den wichtigsten Institutionen mit Zuständigkeiten für berufliche Bildung und Beschäftigung auf nationaler Ebene durchgeführt: der Nationalen Agentur für Beschäftigung, dem Ministerium für Arbeit und Sozialschutz, dem Nationalen Institut für wissenschaftliche Forschung im Bereich Arbeit und Sozialschutz, dem Bildungsministerium (ME), dem Nationalen Zentrum für die Entwicklung der Berufsbildung und der Exekutiveinheit für die Finanzierung von Hochschulbildung, wissenschaftlicher Forschung, Entwicklung und Innovation (UEFISCDI). Das Projekt umfasste den Zeitraum Dezember 2020 bis November 2022.

Seit 2016 unterstützt die Europäische Kommission die Entwicklung von Qualitätssicherungsmechanismen für die Berufsbildung in den Mitgliedstaaten, indem sie begrenzte Aufforderungen an die nationalen Referenzstellen richtet, die für die Entwicklungen auf Systemebene in diesem Bereich verantwortlich sind. Nationale Referenzstellen für Qualitätssicherung wurden von den Mitgliedstaaten gemäß der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Juni 2009 zur Einrichtung eines Europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung eingerichtet (Council of the European Union, 2009). Erweitert wurde diese Empfehlung mittels der Empfehlung des Rates vom 24. November 2020 zur beruflichen Aus- und Weiterbildung für nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit, soziale Gerechtigkeit und Widerstandsfähigkeit (Council of the European Union, 2020). Bei jeder dieser beschränkten Aufforderungen hat sich Rumänien erfolgreich um Zuschüsse zur Verbesserung der Qualität der beruflichen Bildung beworben. Als Ergebnis der Umsetzung dieser Projekte wurden lokale Netzwerke von Berufsschulen eingerichtet, die Berufsbildungsprogramme in verschiedenen Sektoren anbieten (z. B. Mechanik, Elektronik, Bauwesen). Diese Netzwerke (vgl. Abbildung 4) unterstützen das gegenseitige Lernen und fördern die Zusammenarbeit mit Unternehmen, womit sie eine gute Ausgangsbasis bilden für deutsche Familienunternehmen, die die Einrichtung einer dualen Ausbildung planen. Darüber hinaus wurde mithilfe dieser Zuschüsse eine Plattform zur Erfassung und Analyse des Feedbacks von Berufsschülerinnen

und -schülern eingerichtet, die weiter ausgebaut werden soll, um künftig das Feedback aller wichtigen Berufsbildungsakteurinnen/Berufsbildungsakteure (u. a. Unternehmensvertreterinnen/Unternehmensvertreter, Lehrkräfte, lokale Behörden) erfassen zu können.

Im September 2021 wurde der rumänische Konjunktur- und Resilienzplan von der Europäischen Kommission gebilligt. Die zugewiesenen Höchstbeträge der Europäischen Kommission an Rumänien belaufen sich auf 14,2 Milliarden Euro in Form von Zuschüssen (6,5 Prozent des BIP) und 14,9 Milliarden Euro in Form von Darlehen (7 Prozent des BIP). Im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung ist eine wichtige Säule der Entwicklung der dualen Berufsbildung gewidmet, für die insgesamt 338 Millionen Euro bereitgestellt werden (Ministerul Investițiilor și Proiectelor Europene, 2021).

Kooperationen auf Länderebene

Zwischen dem 1. November 2014 und dem 31. Oktober 2016 haben das Nationale Zentrum für die Entwicklung der Berufsbildung als Antragsteller und die Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen Baden-Württembergs, Esslingen, als Partner das Projekt „National Authorities for Apprenticeship: Development of Apprenticeship Learning in IVET in Romania“ durchgeführt (DaliVET, 2022). Das Projekt wurde von der Europäischen Union im Rahmen der Erasmus+-Fonds kofinanziert. Das Ziel des Projekts war die Entwicklung eines ersten Berufsausbildungsweges, der auf arbeitsbezogenes Lernen ausgerichtet ist und in Partnerschaft mit Unternehmen realisiert wird. Die spezifischen Ziele des Projekts waren die Entwicklung des rechtlichen Rahmens für die Einführung der dualen Berufsausbildung, die Verbesserung der Fähigkeiten und Kompetenzen der Lehrkräfte und Auszubildenden, die mit dem berufsbegleitenden Lernen befasst sind, die Stärkung der Verantwortlichkeit der Hauptakteurinnen/Hauptakteure in der beruflichen Erstausbildung und die Sensibilisierung aller relevanten Interessengruppen, die einen Beitrag zu diesem neuen Weg leisten könnten. Das wichtigste Ergebnis des Projekts war die Einführung des dualen Berufsbildungsweges in das nationale Bildungssystem, zunächst durch die Regierungsverordnung 81/2016, welche 2018 durch das Bildungsgesetz bestätigt wurde. Darüber hinaus wurde ein Schulungsprogramm für Lehrerteams aus berufsbildenden Schulen und Tutoren aus Partnerunternehmen entwickelt, national akkreditiert und für 22 Lehrkräfte und 22 Tutorinnen/Tutoren erprobt.

Von 2010 bis 2019 führten das Bildungsministerium und das Nationale Zentrum für die Entwicklung der Berufsbildung in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für internationale Bildungsprojekte der Pädagogischen Hochschule Zürich (PH Zürich-IPE) das Projekt JOBS „Job Orientation Training for Businesses and Schools; Professional orientation – Training in enterprises and schools“ durch (Jobsproject, 2022). Das Projekt unterstützte Schülerinnen/Schüler der Sekundarstufe II (allgemein- und berufsbildend) dabei, eine realistische Vorstellung in Bezug auf die beruflichen Möglichkeiten in ihrer Region zu entwickeln. Mittels Besuchen in

Unternehmen sollte die Entscheidungsfähigkeit gestärkt werden. Eine enge Zusammenarbeit zwischen Schulen und Unternehmen wurde gefördert und während der Durchführung des Projekts öffneten mehr als 945 Unternehmen ihre Türen für Schülerinnen/Schüler, sodass sie in direkten Kontakt mit dem realen Arbeitsmarkt treten konnten. Ein Ausbildungsprogramm, das sich auf die Entwicklung der Fähigkeiten von Lehrkräften bei der Vermittlung von kompetenzorientiertem Lernen konzentriert, wurde entwickelt und landesweit anerkannt; bisher wurden 2.240 Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet.

Kooperationen mit Unternehmen

Die Școala Profesională Germană Kronstadt (SPGK) wurde in Brașov auf Initiative und mit Unterstützung der im Deutschen Wirtschaftsclub in Brașov zusammengeschlossenen deutschen Unternehmen (u. a. Continental, Dräxlmaier, Schaeffler und Premium Aerotec) und mit Unterstützung der örtlichen Behörden und der Schulaufsichtsbehörde gegründet. Derzeit organisiert das SPGK die duale Berufsausbildung für sechs Qualifikationen der Stufe 3 des EQF für circa 800 Schülerinnen/Schüler (SPGK, 2022).

Die Școala Profesională Germană Alba (SPGA) wurde im Schuljahr 2013/2014 innerhalb der Technischen Hochschule Alexandru Domșa Alba Iulia auf Initiative des Unternehmens SC Star Transmission SRL, einer Tochtergesellschaft der Daimler AG, gegründet. In der Zwischenzeit haben sich die rumänischen Unternehmen IPEC SA und SOLINA Romania SRL sowie das italienische Tochterunternehmen SATURN SA der Initiative angeschlossen. Derzeit organisiert die Berufsschule eine duale Berufsausbildung für 230 Schülerinnen/Schüler (SPGA, 2022).

Die Școala Duală Banat ist im König-Ferdinand-Gymnasium in Timisoara angesiedelt. Die Schule arbeitet in Partnerschaft mit 14 Unternehmen, darunter die deutschen Familienunternehmen Schaeffler und Dräxlmaier, und bietet eine duale Berufsausbildung für rund 70 Schülerinnen/Schüler pro Jahr an (SDB, 2022).

Zwei Berufsschulen in Cluj und Blaj bieten in Zusammenarbeit mit der Bosch-Gruppe jährlich circa 100 Ausbildungsplätze in dualen Berufsbildungsprogrammen in den Bereichen Elektronik, Elektromechanik, Elektrotechnik und Mechanik an.

Eine Berufsschule, die im Colegiul Aurel Vijoli angesiedelt ist, wurde im Schuljahr 2013/2014 auf Initiative der französischen Unternehmensgruppe Dediene Roumanie zusammen mit anderen Partnerunternehmen aus den Kreisen Brașov und Sibiu gegründet. Die Berufsschule wird von der französischen Botschaft in Rumänien und dem Partnerschaftsverein für Zusammenarbeit und Fortschritt unterstützt und bietet in Zusammenarbeit mit den lokalen Behörden

und der Schulaufsichtsbehörde eine duale Berufsausbildung für circa 80 Schülerinnen/Schüler pro Schuljahr an (CAV, 2022).

IV. Slowakei

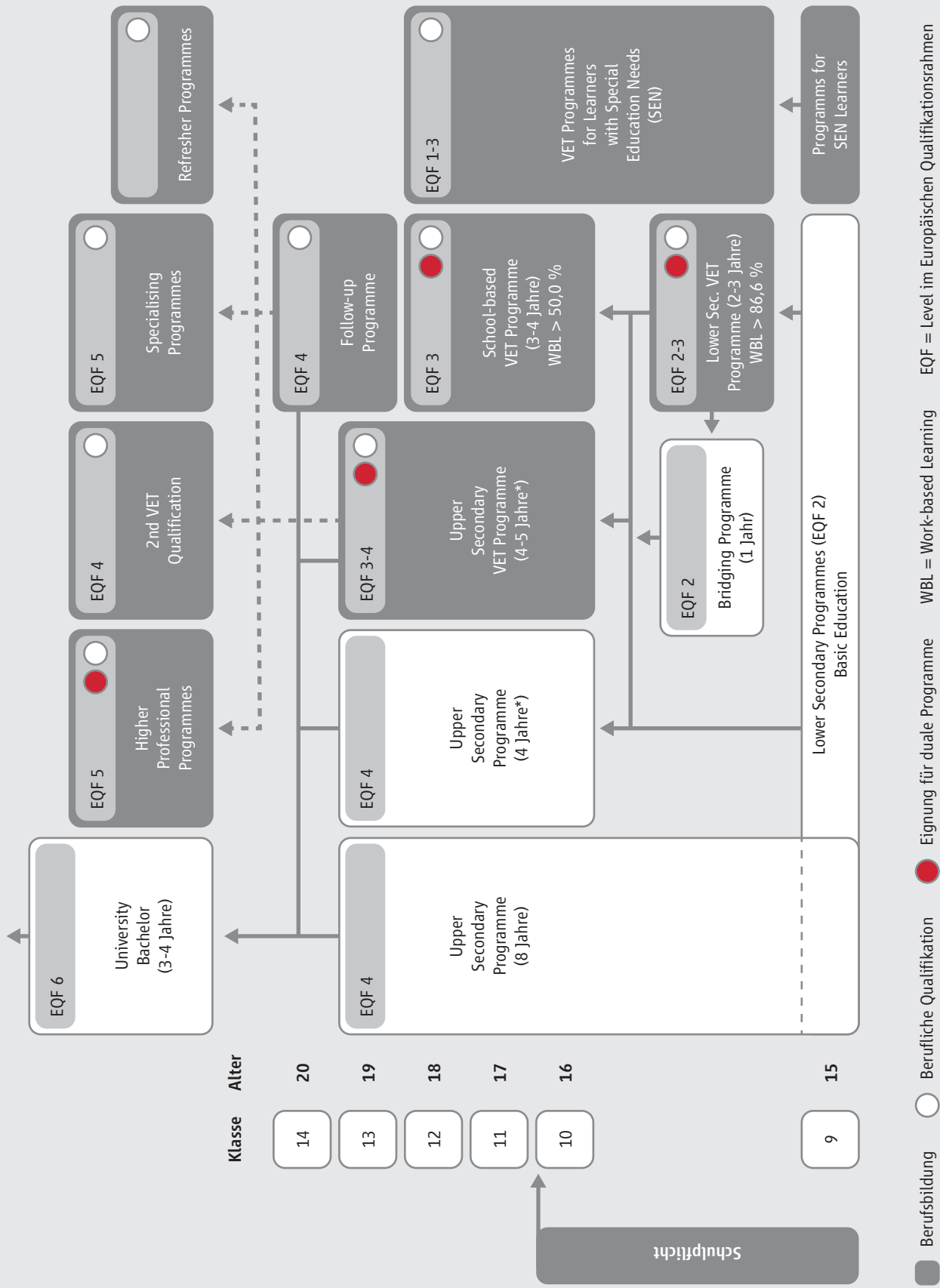
Das verarbeitende Gewerbe ist ein zentraler Wirtschaftssektor der Slowakei: Dieser Wirtschaftssektor allein macht 76 Prozent der Exportgüter und ein Viertel aller Arbeitsplätze aus (OECD, 2020d). Innerhalb dieses Sektors sticht wiederum die Automobilindustrie besonders heraus: Die Slowakei ist weltweit führend in der Pro-Kopf-Produktion von Autos (Vantuch & Jelinkova, 2019). Die Stärke der Industrie stellt allerdings zugleich auch ein Risiko dar: Für 33 Prozent der Arbeitsplätze in der Slowakei besteht laut einer OECD-Studie ein hohes Risiko der Automatisierung. Zum Vergleich: In Norwegen beträgt das Risiko nur 6 Prozent. Automatisierung bedeutet nicht zwingend, dass Arbeitsplätze gänzlich verloren gehen, allerdings werden transformierte Arbeitsplätze höhere Qualifikationen erfordern (Nedelkoska & Quintini, 2018, OECD, 2019a).

1. Struktur und Stellung der beruflichen Aus- und Weiterbildung

Die beruflichen Aus- und Weiterbildungsprogramme sind nach Qualifikationsniveaus und Zielen gegliedert (CEDEFOP, 2021a):

- Die zwei- bis dreijährigen berufsbildenden Programme vermitteln allgemeine und berufsbezogene Inhalte. Das Programm adressiert Schülerinnen/Schüler, welche die Basiserziehung ohne Abschluss beendet haben und die einen Schulabschluss (EQF 2) nachholen möchten. Es kann zudem eine national anerkannte Berufsqualifikation erworben werden, die als „certificate of apprenticeship“ (EQF 3) bezeichnet wird, obwohl kein „apprenticeship“ (Lehre) absolviert wurde.
- Die drei- bis vierjährigen berufsbildenden Programme vermitteln berufsbezogene Inhalte und weisen mit über 50 Prozent einen hohen Anteil praktischen Lernens auf. Hier besteht eine hohe Eignung für duale Ausbildungsformate. Erworben wird eine national anerkannte Berufsqualifikation (EQF 3), allerdings keine Hochschulreife. Um einen Zugang zur Hochschule zu erwerben, ist der Abschluss eines zweijährigen Follow-up-Programms (vergleichbar der Fachoberschule in Deutschland) erforderlich, in welchem neben der Hochschulzugangsberechtigung zudem eine weitere Berufsqualifikation erworben werden kann (EQF 4).
- Die vier- bis fünfjährigen berufsbildenden Programme vermitteln allgemein- und berufsbildende Inhalte. Als Abschluss werden die Hochschulzugangsberechtigung und zusätzlich eine national anerkannte Qualifikation (EQF 3-4) erworben. In diesem Rahmen werden unterschiedliche Profile angeboten: Ein Programm mit höheren Theorie- und niedrigeren Praxisanteilen und ein Programm mit höheren Praxis- und niedrigeren Theorieanteilen. Das praxisorientierte Profil weist eine Eignung für duale Ausbildungsformate auf.

Abbildung 5: Berufsbildungssystem der Slowakei



*Unterricht in Fremdsprache (Die Dauer der Ausbildung verlängert sich um ein Jahr.)

Quellen: CEDEFOP, 2021a; CEDEFOP & ŠIOV/SNO, 2022.

Bis zum Jahr 2015 war das slowakische Berufsbildungssystem schulisch organisiert. Als Ergänzung zum bestehenden System traten am 1. April 2015 die gesetzlichen Regelungen zur Umsetzung eines dualen Ausbildungsprogramms in Kraft. Unterschieden werden heute drei Typen: Vollschulisch, gemischt (basierend auf einem Kooperationsabkommen zwischen Schule und Unternehmen) sowie dual (basierend auf einem Kooperationsabkommen zwischen Schule und Unternehmen sowie einem Ausbildungsvertrag zwischen Unternehmen und Auszubildenden). 67,3 Prozent der Schülerinnen/Schüler in der Sekundarstufe II nehmen an einem der drei berufsbildenden Programme teil (Tabelle 3). Die Beschäftigungsperspektiven sind für Absolventinnen/Absolventen der Berufsausbildung (Altersgruppe 20-34 Jahre) mit 80,7 Prozent deutlich besser als für Absolventinnen/Absolventen aus den allgemeinbildenden Programmen, deren Einstellungschancen nur bei 69,3 Prozent liegen (European Commission, 2021b).

In zweijährigen Erwachsenenbildungskursen können entweder die Hochschulzugangsberechtigung nachgeholt, eine weitere Berufsqualifikation erworben (EQF 4) oder die bestehende Berufsqualifikation vertieft (EQF 5) werden. Die Anbieterinnen/Anbieter sind privat, müssen jedoch vom Bildungsministerium akkreditiert sein. Die Teilnahmequote liegt mit 3,6 Prozent deutlich unter dem EU-Durchschnitt von 10,8 Prozent. In der tertiären Bildung existieren keine Fachhochschulen. Erste duale Studienangebote werden pilotiert. Gesetzliche Regelungen für diesen Bereich sind geplant (CEDEFOP, 2021a).

Während in der Erstausbildung vielfältige Reformen umgesetzt wurden, stehen die notwendigen Reformen im Bereich der Erwachsenenbildung und Weiterbildung noch aus: „Slovakia’s adult learning and education system remains fragmented without proper policy acknowledgement, governance structure or financing.“ (European Commission, 2021b).

2. Akteure und Elemente regionaler und zentraler Steuerung

Grundlegendes Merkmal des Bildungssystems ist, dass auf nationaler Ebene der Rahmen definiert wird und die Gestaltungskompetenzen weitgehend dezentralisiert sind. Im „state educational programme“ werden beispielsweise die in den Bildungsprogrammen zu adressierenden Schlüssel- und Fachkompetenzen genannt, während die konkrete Umsetzung in Curricula beziehungsweise „school educational programmes“ in der Schule erfolgt. An der Steuerung beteiligte Institutionen sind hierbei insbesondere folgende (Vantuch & Jelínková, 2019, 2020): Auf nationaler Ebene wird die Berufsausbildung von einem National VET Council unterstützt, das dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Sport der Slowakischen Republik (MSVVaS) zugeordnet ist und aus 18 Untergruppen besteht, welche für die strategische Entwicklung und die Abstimmung des Berufsbildungssystems mit den Marktanforderungen zuständig sind. Eine Arbeitsgruppe des National VET Councils bewertet

die Arbeit der Regional VET Councils. Weitere Institutionen, die im Zuständigkeitsbereich des Bildungsministeriums begründet liegen, sind:

- A. Das Nationale Institut für Bildung (SPÛ, Státny pedagogický ústav), das im Bereich der beruflichen Bildung Unterstützung bei der Curriculumentwicklung der allgemeinbildenden Fächer an den beruflichen Schulen leistet.
- B. Das Staatliche Institut für berufliche Bildung (ŠIOV, Státny inštitút odborného vzdelávania) leistet Unterstützung bei der Entwicklung der beruflichen Schulcurricula und ist verantwortlich für die Entwicklung der nationalen Rahmencurricula.

Das Bildungsministerium ist auch für die Sektoren Weiterbildung und lebenslanges Lernen zuständig.

Die Regional VET Councils – Mitglieder sind Regierungsvertreter sowie Vertreter der Sozialpartner – üben einen hohen Einfluss aus, da die acht Landesbezirke der Slowakei über gewählte Volksvertretungen verfügen und selbstverwaltet sind. Die Regional VET Councils beraten die Landesregierung bei deren Entscheidungen (u. a. Anzahl der zur Verfügung gestellten Schulplätze, Programme).

Sector Skills Councils (SSC) wurden ursprünglich 2004 vom Arbeitsministerium als Arbeitsgruppen geschaffen, um das „Nationale System der Berufe“ aufzubauen. Heute existieren 24 SSC, die in der Alliance of Sectoral Councils organisiert sind. SSC sind freiwillige Zusammenschlüsse von Vertreterinnen/Vertretern der Arbeitgeberinnen/Arbeitgeber, Arbeitnehmerinnen/Arbeitnehmer, der Bildungseinrichtungen und der Regierung. Die Aufgabe der SSCs besteht nach wie vor darin, die Entwicklung von Berufsstandards (occupational standards) zu unterstützen. Zudem beteiligen sie sich an der Entwicklung des „Nationalen Systems der Qualifikationen“.

„Sectoral assignees“ (Branchenbeauftragte) vertreten per ministerialem Dekret zentrale Institutionen der Arbeitgeberinnen/Arbeitgeber. Hierzu zählen folgende Einrichtungen: Chamber of Commerce and Industry, National Union of Employers, Federation of Employers' Associations, Chamber of Agriculture and Food, Chamber of Trades, Chamber of Mines, Chamber of Foresters sowie die Association of Industrial Unions. Aufgabe der sectoral assignees ist die Sicherung der Ausbildungsqualität unter anderem mittels der Zertifizierung betrieblicher Ausbildungseinrichtungen und Ausbilderinnen/Ausbilder (Ausbildung der Ausbilderinnen/Ausbilder). Seit 2017/2018 prüfen die sectoral assignees die schulischen Bildungsprogramme, wenn diese dual angeboten werden und wenn die Bildungsprogramme nicht in Kooperation mit Unternehmen entstanden. Koordiniert wird die Arbeit der sectoral assignees vom Employer Council for Dual VET, dessen Arbeit von der Nationalregierung teilfinanziert wird.

Das Pendant zu den sectoral assignees auf schulischer Seite ist die staatliche Schulaufsicht (state school inspectorate), eine unabhängige staatliche Verwaltungsstelle, die vom Bildungsministerium für jeweils fünf Jahre ernannt wird.

3. Finanzierung und Qualitätssicherung

Die berufliche Erstausbildung wird, und zwar unabhängig von der Trägerschaft, aus dem Staatshaushalt finanziert. Im Jahr 2019 lag der Pro-Kopf-Betrag je nach Schulkategorie bei 1.900 bis 3.600 Euro (CEDEFOP, 2020a).

Diese Art der Pro-Kopf-Finanzierung zwingt die berufsbildenden Schulen häufig dazu, Lernende unabhängig von ihren Fähigkeiten und persönlichen Interessen aufzunehmen. Die Investitionsausgaben werden von den Trägern der Schulen (und in Notfällen vom Staat) getragen. Die Schulen müssen zusätzliche Mittel einwerben, beispielsweise können Gebühren erhoben oder Spenden eingenommen werden. Die berufliche Weiterbildung wird von Lernenden, Arbeitgeberinnen/Arbeitgebern, der öffentlichen Hand und EU-Mitteln finanziert.

Instrumente der Qualitätssicherung

Nachdem 2009 die Initiierung eines National Qualification Frameworks (NQF) beschlossen und mithilfe des ESF-Projekts „Schaffung eines nationalen Qualifikationssystems“ unterstützt wurde, wurde der Slowakische Qualifikationsrahmen (SKKR) im Jahr 2017 eingeführt (CEDEFOP, 2020a).

Die staatliche Schulaufsichtsbehörde ist ein zentraler Akteur, der die Qualität der Berufsbildung überprüft. Zudem ist das Nationale Institut für zertifizierte Bildungsmessungen (National Institute for Certified Educational Measurements) zuständig für die Entwicklung nationaler Testinstrumente und die Durchführung nationaler und internationaler Tests. Beide Einrichtungen sind hauptsächlich auf die allgemeinbildenden Fächer ausgerichtet. Es fehlen sowohl die Erfahrung als auch die Kapazitäten. Die Qualitätskontrollen sollen einerseits ausgedehnt werden, andererseits bewältigen die Einrichtungen bereits die bestehenden Aufgaben im berufsbildenden Bereich nicht. Auch aufgrund der Kapazitätsengpässe wird von den Arbeitgebervertreterinnen/Arbeitgebervertretern erwartet, sich stärker an der Qualitätskontrolle der Berufsbildung zu beteiligen (CEDEFOP, 2020a).

Gegenwärtig obliegt dem Staatlichen Institut für Berufsbildung (ŠIOV) des Ministeriums für Bildung und Forschung die Aufgabe, die Implementierung der EQAVET (European Quality Assurance in VET) sowie Empfehlungen zur Steigerung der Qualität im Bereich der Berufsbildung umzusetzen (MSVVaS, 2022).

4. Reformaktivitäten und dualisierte Ansätze

Historisch gesehen hatte die fortlaufende Unterfinanzierung der Schulen schwerwiegende negative Auswirkungen auf die berufsbildenden Schulen, die sich aufgrund dessen nicht an den technologischen Fortschritt anpassen konnten. Darüber hinaus erhielten Berufsschullehrerinnen, Berufsschullehrer und Auszubildende weder finanzielle noch institutionelle Unterstützung, um die Ausbildungsgänge an die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes anpassen zu können. Vor diesem Hintergrund wurde im Jahr 2015 eine slowakische Version der dualen Berufsbildung eingeführt, welche insbesondere von der Automobilindustrie eingefordert wurde. Die drei- oder auch vierjährige duale Ausbildung endet entsprechend im vierjährigen „upper secondary programme“ mit einer Berufsqualifikation sowie der Reifeprüfung und im dreijährigen „school-based VET programme“ mit einer Berufsqualifikation. Der Praxisanteil beträgt in der dreijährigen Ausbildung mindestens 50 Prozent. Die Betriebe schließen mit von ihnen ausgewählten Auszubildenden einen Ausbildungsvertrag. Die Auszubildenden sind keine Angestellten des Unternehmens, sondern Schüler, die aber als Studierende bezeichnet werden.

Zwei Jahre nach Beginn des dualen Programms im Schuljahr 2017/2018 befanden sich erst 2.611 Auszubildende in einer dualen Berufsausbildung, davon 1.252 in der ersten Klasse, was 3 Prozent einer Alterskohorte entspricht. Der Beginn war schwierig, so wurde beispielsweise beteiligten Schulen das Budget gekürzt, und zwar mit der Begründung, dass weniger Unterricht stattfindet. Dass duale Programme Kapazitäten für die Entwicklung und Anpassung der Curricula sowie für die Abstimmung mit den Betrieben benötigen, wurde nicht berücksichtigt. Im Schuljahr 2018/2019 wurde die Kürzung zurückgenommen. Zudem wurden im Jahr 2017 Listen mit erwünschten Bildungsprogrammen (white lists) und Listen mit weniger erwünschten Bildungsprogrammen (black lists) veröffentlicht. Programme der white lists, zu denen alle dualen Programme gehören, erhalten fortan einen Pro-Kopf-Zuschlag von 10 Prozent und Programme der black lists einen Abzug von 10 Prozent. Außer dieser Maßgabe, die nicht speziell die duale Ausbildung adressiert, erhalten die Schulen keine finanziellen Anreize. Es gilt, einerseits die Strukturen zu entwickeln und andererseits die Attraktivität der dualen Berufsbildung für die Jugendlichen, die Schulen und die Unternehmen zu erhöhen. Insbesondere die Beteiligung von KMU stellt eine Herausforderung dar. Seit 2018 werden Steuervergünstigungen als Anreiz für auszubildende Unternehmen gewährt sowie jährliche Pro-Kopf-Zahlungen für die durchgeführten Ausbildungsstunden getätigt. Im Januar 2019 hatten sich 268 Unternehmen im Zahlungssystem zur Rückerstattung von Trainingskosten registriert: 250 Unternehmen beantragten eine Rückerstattung und 215 erhielten sie. Je nach Größe des Unternehmens und Trainingsengagements wurden 50 Prozent bis 70 Prozent der förderfähigen Kosten – nominal zwischen 300 Euro und 1.000 Euro pro Lernenden – erstattet. Ein weiteres Incentive ist, dass bis zu 30 Prozent der Ausbildungsinhalte an die Bedürfnisse des Betriebs und an die lokalen Besonderheiten angepasst werden können, was eine unternehmensspezifische Ausbildung ermöglicht (CEDEFOP, 2017b; CEDE-FOP, 2020a, Geiben & Csépe-Bannert, 2019).

Die im Oktober 2017 veröffentlichten Reformthesen der „Learning Slovakia“ (Expertengruppe des MSVVaS, 2017) warnen vor einer Unterschätzung der Auswirkungen der Digitalisierung, Automatisierung und der zunehmenden Bedeutung der additiven Fertigung (beispielsweise 3D-Druck) auf die Berufsbildung. Sie stellen fest, dass die Slowakei nicht in ausreichendem Maß auf die Herausforderungen des Übergangs von der Industrie- zur Informationsgesellschaft und auf die Auswirkungen der neuen Technologien auf den Bedarf an neuen Qualifikationen vorbereitet ist. Die Auswirkungen der neuen Technologien auf die Berufsbildung werden inzwischen ernst genommen. Das Arbeitsprogramm des Staatlichen Instituts für Berufsbildung aus dem Jahr 2019 enthält beispielsweise eine Aufgabe, die darauf abzielt, die für eine Industrie 4.0 relevanten Kompetenzen zu ermitteln und neue Berufsbildungsprogramme unter Berücksichtigung der Anforderungen an eine Industrie 4.0 zu entwickeln (Vantuch & Jelínková, 2020).

Parallel zum dualen Ansatz, der sich an deutschsprachigen Modellen orientiert, wird auch das angelsächsische Gegenmodell umgesetzt. Zentrales Merkmal dieses Ansatzes ist es, Lernergebnisse in Form von Standards (occupational standards, qualification standards) zu definieren und keine Lerninhalte und -bedingungen (z. B. notwendige Infrastruktur). Die Definition der Lernergebnisse soll von „der Arbeitswelt“ vorgenommen werden, die in Sector Skills Councils/ Sectoral Councils organisiert ist. Diese sind hinsichtlich der zu leistenden Arbeit allerdings nur wenig wirksam, womit die zweite Säule des angelsächsischen Modells angesprochen ist: Geprüft und zertifiziert werden keine Berufsqualifikationen, sondern Teilqualifikationen, die sich an beruflichen Teilaufgaben (tasks) orientieren. Diese Orientierung an Teilaufgaben führt notwendigerweise dazu, dass die Gesamtzahl der Qualifikationen schnell wächst und die kontinuierliche Entwicklung und Überarbeitung dieser qualification standards nicht zu bewältigen sind. Ein im Jahr 2013 gestartetes Projekt zur Einrichtung eines National Qualification System listete nach zweijähriger Arbeit bereits über 1.000 Qualifikationen auf, die im National Qualification Register erfasst wurden (CEDEFOP, 2020a). Die Sectoral Councils (Sector Skills Councils) arbeiten derzeit unter der Aufsicht des Arbeitsministeriums an der Überarbeitung der Standards und an sektoralen Strategien zur Entwicklung der Humanressourcen im Rahmen des mit Mitteln des European Social Fonds kofinanzierten Projekts „Sector-Driven Innovations“.

Das angelsächsische Modell schafft einen zweiten Orientierungsrahmen im Berufsbildungssystem der Slowakei, welcher bereits zu Irritationen führte: Mit der Einführung der dualen Ausbildung wurden Ausbildungspläne entwickelt. Während die Schülerinnen/Schüler im dualen System auf der Basis dieser Pläne ausgebildet wurden, gab es solche für die schulbasierte Ausbildung nicht. Vielmehr orientierte sich diese weiterhin an den Lernergebnissen. Im Ergebnis führte die Komplikation dazu, dass die Entwicklung von Curricula aufgegeben wurde (Vantuch & Jelínková, 2019, 2020). Grund hierfür könnte sein, dass das angelsächsische Modell – definiert wird, was eine Person können muss, nicht jedoch, wie, wo, wann, womit und mit wem eine Person dieses Können entwickelt – präferiert wird. Wahrscheinlicher ist jedoch,

dass die Kapazitäten und gegebenenfalls Kompetenzen in den Schulen fehlten, berufsbildende Curricula zu entwickeln.

Kooperative Formen der Zusammenarbeit

In der Slowakei existieren kooperative Formen der Berufsausbildung. Ein Beispiel ist die duale Akademie, die im Bereich Mechanik, Elektrik, Informatik, Mechatronik, Maschinenbau, Maschinen- und Anlagenmechanik und Elektrotechnik unter der Beteiligung großer Konzerne (z. B. SIEMENS, Volkswagen, Newport Group) ausbildet (Duálna akadémia, 2022).

Unterstützungsangebote der Auslandshandelskammer (AHK) vor Ort

Die Deutsch-Slowakische Industrie- und Handelskammer wurde 2005 als 57. deutsche Auslandshandelskammer gegründet. Sie fördert die Wirtschaftsbeziehungen zwischen Deutschland und der Slowakei, hat circa 400 Mitgliedsunternehmen und bietet im Bildungsbereich insbesondere das Programm „DUALpro“, welches eine Anbindung der betrieblichen Ausbildung an deutsche Standards ermöglicht. Durch die Anpassung der slowakischen Ausbildungslehrpläne werden Inhalte und Abläufe geschaffen, damit Auszubildende deutsche Facharbeiterprüfungen absolvieren und ein deutsch-slowakisches Zertifikat erwerben können (bilaterales AHK-DIHK-Zertifikat). Auch die Qualifizierung der Ausbilderinnen/Ausbilder kann über die AHK Slowakei im Rahmen des viertägigen Trainingskonzepts „Ausbildung der Ausbilder International“ erfolgen. Darüber hinaus stellt die AHK durch eine einheitliche Facharbeiterprüfung fest, ob Prüflinge die berufliche Handlungsfähigkeit im Einklang mit deutschen Lehrplänen erworben haben (AHK Slowakei, 2021).

5. EU-Projekte und Kooperationen auf Länderebene

Die Entwicklung der beruflichen Ausbildung sowie die Unterstützung benachteiligter Gruppen wurden mittels Projekten ermöglicht, die unter anderem vom European Social Fonds kofinanziert wurden. Beispiele hierfür sind:

1. „Development of secondary VET“ (2013-2015) mit unter anderem den Zielen, duale Systemelemente einzuführen, Lehrqualität und Lehrmaterialien zu bewerten und die Berufsberatung zu entwickeln.
2. „Creation of the national qualification system“ (2013-2015) mit unter anderem dem Ziel, ein am angelsächsischen Modell orientiertes Register für Berufs- und Qualifikationsstandards aufzubauen.
3. „Further education and counselling for adults as a tool for increasing the chances on the labour market“ (2013-2015) mit unter anderem dem Ziel, Beratungszentren aufzubauen

und Weiterbildungen durchzuführen.

4. „Requalification Passport“, Re-Pas & Re-Pas+ (2015-2016, 2017-2018) mit unter anderem dem Ziel, kostenlose Trainings für Arbeitslose zu ermöglichen.
5. „Dual education and increasing attractiveness and quality of VET“ (2016-2020) mit unter anderem dem Ziel, die Zahl der Schülerinnen/Schüler in dualen Ausbildungsgängen signifikant zu erhöhen.

Ein Beispiel für ein Erasmus+-Projekt ist „IntVETDual“ (Introduction of Dual VET Elements), das von 2014 bis 2016 die hohe Jugendarbeitslosigkeit im Donauraum bei gleichzeitigem Mangel an qualifizierten Arbeitskräften in den Fokus nahm. Das Ziel des Projekts war darauf ausgerichtet, einen Beitrag zur Modernisierung des dualen Ausbildungssystems zu leisten und einen Impuls für andere Länder des Donauraums zu vermitteln. Die Projektkoordination lag beim Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Sport der Slowakei. Weitere Akteurinnen/Akteure waren unter anderem das Staatliche Institut für Berufsbildung der Slowakei, das Bundesinstitut für Berufsbildung, das Ministerium für Finanzen und Wirtschaft Baden-Württemberg, die Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen Baden-Württembergs, die österreichische Wirtschaftskammer, das Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (Österreich) sowie Volkswagen Slovakia (IntVETDual, 2016).

Kooperationen auf Länderebene

Mit dem Berliner Memorandum (Dezember 2012) wurde eine europäische Ausbildungsallianz zur Reformierung der Berufsbildungssysteme und der Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit begründet (Memorandum on Cooperation in Vocational Education and Training, 2012). Das Memorandum zur Schaffung eines europäischen Berufsbildungsraums wurde von den Bildungsministern Deutschlands, Spaniens, Griechenlands, Portugals, Italiens, der Slowakei und Lettlands unter Beteiligung der Europäischen Kommission unterzeichnet. Zwischen dem deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und dem slowakischen Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Sport wurde zudem im Jahr 2012 eine bilaterale Kooperation zum Thema Berufsbildung vereinbart, die in der Zwischenzeit (2015 und 2019) verlängert wurde. Des Weiteren bestehen aktuell bilaterale Beziehungen bezüglich Berufsbildung unter anderem mit den Ländern Kroatien, Dänemark, Finnland, Frankreich, Großbritannien, Indien, Indonesien, Kasachstan, Korea, Luxemburg, Mexiko und Norwegen (MSVVaS, 2021).

V. Tschechische Republik

Vergleichsweise niedrige Arbeitskosten prägten in den 1990er Jahren zunächst das Image, tschechische Industriestandorte seien die „verlängerte Werkbank“ Europas. Die schnelle Transformation der Wirtschaft in nur einem Jahrzehnt wird unter anderem aber an der Automobilindustrie und dem Ansatz einer globalen Qualitätsproduktion deutlich, welche vor Ort die Zuständigkeit für höhere Produktionssegmente beinhaltet und entsprechend lokal höhere Fähigkeiten voraussetzte (Voskamp & Wittke, 2012). Tschechien ist heute ein erfolgreiches Industrieland mit einem hohen Automatisierungsgrad. Der Fachkräftemangel (offene Stellen: 344.000, registrierte Arbeitslosigkeit: 3,3 Prozent (April 2022)), die praxisferne Ausbildung und die starke Abhängigkeit von der Kfz-Industrie gehören allerdings zu den Schwächen des exportorientierten Landes (GTAI, 2021).

Eine besondere Stärke verdeutlicht der Gini-Index, der von der Weltbank ermittelt wird, um die Gleichheit beziehungsweise Ungleichheit der Einkommensverteilung innerhalb einer Volkswirtschaft zu erfassen. Perfekte Gleichheit bestünde bei einem Wert von 0, während 100 absolute Ungleichheit anzeigt. Tschechien zählt, und zwar gemeinsam mit der Slowakei, zu den Ländern mit dem niedrigsten Gini-Index. Mit dem Wert 25,3 besteht in Tschechien eine größere Einkommensgleichheit als beispielsweise in Finnland und Norwegen (jeweils 27,7) (World Bank Group, 2022a). Im Gegensatz zu Finnland und Norwegen, die gemeinsam die Rangliste der Länder mit der weltweit niedrigsten Korruptionsrate anführen, wird Tschechien im Corruption Perception Index (CPI) auf Rang 49 von 180 gelisteten Ländern geführt (Transparency International, 2022b).

Im Global Competitiveness Index, der neben weiteren Variablen (z. B. Patentanmeldungen pro eine Million Einwohnerinnen/Einwohner) ebenfalls den Gini-Index und den CPI berücksichtigt, erreicht Tschechien Rang 32 und rangiert damit unter anderem vor Polen (Rang 37), der Slowakei (42) und Ungarn (Rang 47). Gute Werte erreicht Tschechien in diesem Ranking unter anderem in der makro-ökonomischen Stabilität und im Bereich Forschung und Entwicklung (World Economic Forum, 2020).

Eine weitere relative Stärke stellt die Bereitschaft vieler Unternehmen dar, ihre Belegschaft weiter zu qualifizieren. In einer Untersuchung der Weltbank gaben 44 Prozent der tschechischen Unternehmen an, dass sie Trainings für ihre Belegschaft anbieten. In der Slowakei ist die Quote mit 43 Prozent vergleichbar hoch, allerdings ist die Intensität in der Slowakei höher: In Tschechien erreichen die qualifizierenden Unternehmen 52 Prozent ihrer Belegschaft, während es in der Slowakei 73 Prozent sind (World Bank Group, 2020a). Eine duale Ausbildung existiert trotz dieser Trainingsbereitschaft in Tschechien nicht und obwohl 75 Prozent der Unternehmen an schulischen Aktivitäten beteiligt sind, vertreten 62 Prozent der Unternehmen die Meinung,

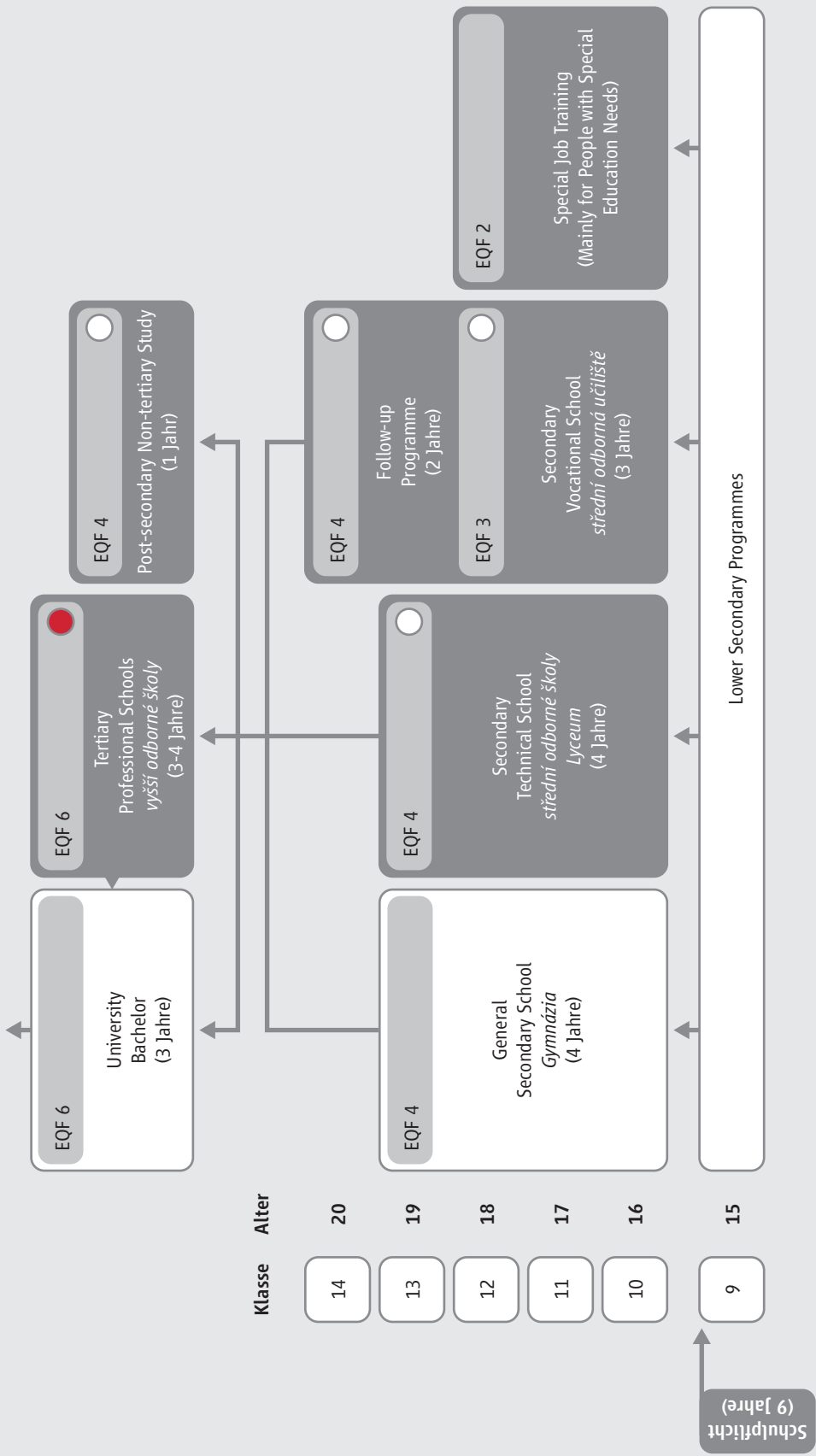
dass das Berufsbildungssystem nicht auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes ausgerichtet ist (Dlabajová, 2019).

1. Struktur und Stellung der beruflichen Aus- und Weiterbildung

Nach der Pflichtschulzeit von neun Jahren beginnen sowohl die Programme allgemeiner Bildung (vierjähriges gymnázia) als auch die Programme der beruflichen Bildung an höheren Berufsfachschulen (střední odborná škola, SOŠ) oder den berufsbildenden Sekundarschulen beziehungsweise Berufsschulen (střední odborná učiliště, SOU), deren Dauer zwischen zwei und vier Jahren beträgt. Die beiden grundlegenden Schulformen SOŠ mit einer Dauer von in der Regel vier Jahren und SOU mit einer Dauer von in der Regel zwei bis drei Jahren werden aufgrund rückläufiger Schülerinnen-/Schülerzahlen zunehmend in einer Schulform (SOŠ und SOU) zusammengelegt, womit die Unterschiede verschwinden. Ein zentraler Unterschied besteht weiterhin darin, dass der Abschluss der vierjährigen Programme die Hochschulzugangsberechtigung (maturita) beinhaltet. Die Absolventinnen/Absolventen der dreijährigen Programme können diese durch den Besuch eines zweijährigen Follow-Up-Programms erwerben. Auf tertiärer Ebene können Studierende an den höheren Berufsfachschulen (vyšší odborná škola, VOS) berufliche Bildungsgänge auf EQF-Level 6 belegen. Generell können alle Berufsschulformen als Vollzeit- oder Abendschule, als Fernkurs, als Selbststudium oder in kombinierter Form absolviert werden (Kaňáková et al., 2019).

Modelle dualer Berufsausbildung existierten bis 1989. Im Wandel hin zur Marktwirtschaft wurden diese allerdings durch eine rein schulische Ausbildung (mindestens 75 Prozent des Curriculums wird in der Schule vermittelt) mit geringen Praxisanteilen in entweder schuleigenen Werkstätten oder mittels Praktika beziehungsweise praktischer Kurzausbildungsaufenthalte in Unternehmen ersetzt. Allgemeine Fächer bilden in allen Arten von Berufsbildungsprogrammen einen wichtigen Bestandteil: Ihr Anteil variiert je nach Programm und beträgt zwischen 30 und 70 Prozent der Unterrichtszeit. Das aktuelle Bildungssystem ist in Abbildung 6 veranschaulicht.

Abbildung 6: Berufsbildungssystem der Tschechischen Republik



Berufsbildung (VET)
 Berufliche Qualifikation
 Ggf. geeignet für ein Dual Study Programm
 EQF = Level im Europäischen Qualifikationsrahmen

Quellen: CEDEFOP, 2021a; CEDEFOP & NIE, 2022.

Im Gegensatz zu allen anderen Ländern in dieser Untersuchung hat Tschechien bislang die duale Berufsausbildung nicht (wieder) eingeführt. Dies soll sich ändern. In der „Strategy for the Education Policy of the Czech Republic up to 2030+“ erklärt das Bildungsministerium, dass eine duale Ausbildung aufgebaut werden soll: „It is necessary to expand the possibilities for training pupils and students in the real working environment. Therefore, the introduction of a dual system of education in a modified form, adapted to conditions in the Czech Republic, i.e. using the broadest possible opportunities and forms of voluntary cooperation between schools and companies, will be supported.“ (Ministry of Education, Youth and Sports, 2020, Seite 36).

Gesellschaftliche Akzeptanz und Verbreitung der Berufsbildung

Die Beteiligung an der beruflichen Bildung liegt trotz eines leichten Rückgangs weiterhin deutlich über dem EU-Durchschnitt. Ihr Anteil in der Sekundarstufe II lag 2020 bei 70,5 Prozent (vgl. Tabelle 3). Das Beschäftigungsniveau der Absolventinnen/Absolventen der beruflichen Bildung blieb bei 86,8 Prozent bestehen und war damit ebenfalls höher als in anderen EU-Ländern (79,1 Prozent), und zwar trotz eines leichten Rückgangs im Vergleich zu 2018 (European Commission, 2020b). Trotz dieser guten Absolutwerte besteht der Trend, dass Jugendliche und ihre Eltern eher die allgemeine Bildung gegenüber der beruflichen Bildung bevorzugen (Kaňáková et al., 2019).

Eine der größten Herausforderungen betrifft die Verbesserung der Qualität und Attraktivität der beruflichen Bildung im Sekundarbereich durch die Förderung von praktischer Ausbildung und Praktika in Unternehmen, um den Übergang der Absolventinnen/Absolventen von der Schule ins Berufsleben zu unterstützen (CEDEFOP, 2021a). Eine weitere allgemeine Herausforderung ist die geringe Attraktivität der Lehrerberufe bis zur Hochschulebene, da der Lehrerberuf als unterbezahlt gilt: Die Gehälter von Lehrkräften aller Bildungslevel liegen weit unter dem OECD-Durchschnitt (OECD, 2020a).

Ausgewählte gewerblich-technische Ausbildungsberufe

Auf den Seiten des Nationalen Instituts für Berufliche Bildung (Národní ústav odborného vzdělávání) werden die Bildungsgänge sowie deren Berufsprofile detailliert beschrieben (NUOV, 2022).

Im Bereich „Maschinenbau und technische Produktion“ (Strojírenství a strojírenská výroba) werden fast 40 Berufsausbildungen gelistet, wie zum Beispiel Zerspanungsmechaniker/-in, 4 Jahre (Mechanik seřizovač), Maschinen- und Anlagenmechaniker/-in, 4 Jahre (Mechanik strojů a zařízení), Automechaniker/-in, 3 Jahre (Automechanik), Metallbearbeiter/-in, 3 Jahre (Obrábění kovů), Werkzeugmechaniker, 3 Jahre (Nástrojař). Im Bereich „Elektrotechnik, Telekommunikation und Computertechnik“ (Elektrotechnika, telekomunikační a výpočetní technika)

werden über 30 Berufe gelistet, wie zum Beispiel Elektroinstallateur/-in, 3 Jahre (Elektrikář), Elektronikmechaniker/-in mit verschiedenen Schwerpunkten, 4 Jahre (Mechanik elektronik) und Elektroniker/-in Automatisierungstechnik, 4 Jahre (Automatizační technika).

Während die 281 Berufsbildungsprogramme bereits eine hohe Spezifik aufweisen, listet das Nationale Register für Qualifikationen (Národní soustava kvalifikací, NSK) über 1.400 Teilqualifikationen mit allein 134 Qualifikationen im Segment Maschinen- und Anlagenbau auf. Das NSK wurde ohne Beteiligung von Vertreterinnen/Vertretern aus dem Bildungsbereich ausschließlich von Vertreterinnen/Vertretern der Wirtschaft entwickelt, weshalb bislang kein Zusammenhang zwischen den Bildungsprogrammen und dem NSK besteht. Das NSK sollte im Sinne des angelsächsischen Konzepts einer „competency-based-education“ (CBE) den Erwerb von Qualifikationen mittels einer Leistungsüberprüfung möglich machen (dem sogenannten recognition and validation of learning outcomes), ohne dass entsprechende Ausbildungspläne und Bildungsgänge hierfür vorgeschrieben oder notwendig sind. Die Entkoppelung des NSK vom Bildungssystem ist daher kein Unfall, sondern das Ergebnis der CBE-Strategie, die den Schwerpunkt statt auf Training und Ausbildung auf Assessment und Validierung setzt (Nationales Register der Qualifikationen, 2022).

2. Akteure und Elemente regionaler und zentraler Steuerung

Die Verantwortung für das Bildungswesen liegt beim Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MŠMT) begründet, welches in Fragen der beruflichen Bildung durch das Nationale Institut für Berufliche Bildung (NUOV) unterstützt wird. Das Ministerium für Arbeit und Soziales (MPSV) ist für die Bestimmung der Arbeitsmarktbedarfe zuständig.

Auf regionaler Ebene sind die Selbstverwaltungsorgane – Regionalversammlungen und Regionalräte – direkt für die Einrichtung von öffentlichen berufsbildenden Schulen zuständig (Kaňáková et al., 2019). Die Regionalversammlung verfügt über Entscheidungs- und Beratungsbefugnisse in Bezug auf Anzahl, Struktur, Angebot, Qualität und Finanzierung der Schulen. Der Regionalrat wird von der Versammlung gewählt, hat Exekutivbefugnisse und bildet beratende Fachausschüsse unter anderem im Bildungswesen. Die Berufsschulen verfügen über ein relativ hohes Maß an Autonomie. Die Schulleiterinnen/Schulleiter haben weitreichende Befugnisse bezüglich der Umsetzung der Qualität der pädagogischen Arbeit, der Verwaltung und der finanziellen Ressourcen.

Die Sozialpartner beeinflussen die berufliche Bildung auf nationaler und regionaler Ebene, insbesondere durch die Mitarbeit bei der Ausarbeitung von Lehrplänen. Ihre Vertretung in den Abschlussprüfungsausschüssen der beruflichen Bildungsgänge ist obligatorisch.

Die öffentlichen Entscheidungsträger und die Verbände privater Arbeitgeberinnen/Arbeitgeber in der Tschechischen Republik sehen sich mit dem Problem des Missverhältnisses zwischen dem Angebot an Qualifikationen und der Nachfrage nach neuen und spezialisierten Qualifikationen, die auf dem Arbeitsmarkt entsteht, konfrontiert. So wurde eine Plattform für eine systematische Zusammenarbeit eingerichtet. Die Branchenräte (Sector Skills Councils) werden von den Arbeitgeberinnen/Arbeitgebern geleitet und teilweise von der öffentlichen Hand kofinanziert. Sie leiten Expertinnen-/Expertengruppen, deren Aufgabe darin besteht, den Fachkräftemangel zu überwachen und entsprechende politische Maßnahmen (u. a. berufliche Qualifikationen, nationales Berufssystem) zu beraten (CEDEFOP, 2022). Eine direkte Beteiligung der Gewerkschaften an der schulischen Berufsausbildung, und zwar einschließlich der Lehrlingsausbildung, ist recht selten und fällt in die Kategorie der spezifischen Zusammenarbeit zwischen einzelnen Unternehmen und ihren Betriebsschulen (Association of Independent Trade Unions, 2020).

3. Finanzierung und Qualitätssicherung

Das MŠMT stellt den größten Teil des Bildungsbudgets zur Verfügung und deckt so die direkten Kosten. Die Finanzierung aus dem öffentlichen Haushalt erfolgt pro Kopf und hängt von der Schulart und dem Bildungsbereich ab (Kaňáková et al., 2019), wodurch die Schulen dazu motiviert werden könnten, viele Schülerinnen/Schüler aufzunehmen, was zu einer sinkenden Schulqualität führen kann. Im Jahr 2016 wurde eine Reform der regionalen Schulfinanzierung samt neuer Kriterien zur Bestimmung der Höhe der Finanzierung vorgeschlagen. Die neuen Vorschriften werden in den kommenden Jahren schrittweise umgesetzt.

Die tschechische Schulaufsichtsbehörde ČŠI ist die unabhängige nationale Evaluationsbehörde. Sie ermittelt und bewertet die Bildungsangebote und die Bildungsergebnisse, ihre Übereinstimmung mit den schulischen Lehrplänen und die Verbindungen zu den nationalen Lehrplänen in Form von externer Evaluation. Zusätzlich führen Schulen regelmäßig Selbstevaluationen durch (Kaňáková et al., 2019).

Die Tschechische Republik hat bislang noch nicht entschieden, ob ein Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR) entwickelt wird (CEDEFOP, 2020b). Das NSK aus 2006 findet in der Ausbildung bislang keine Verwendung, stellt aber ein unterstützendes Instrument für die Anerkennung von Fähigkeiten dar, die mittels non-formaler Trainings oder informell am Arbeitsplatz erworben wurden. Das NSK umfasst 1.447 Qualifikationen (Stand Juni 2022) in knapp 27 Bereichen auf den EQR-Niveaus 2-7. Ein Rahmen für Hochschulqualifikationen wurde ebenfalls entwickelt. Er umfasst Qualifikationen, die von Hochschulen auf den EQR-Niveaus 6 bis 8 angeboten werden.

4. Reformaktivitäten und dualisierte Ansätze

Das gegenwärtige System der Fachausbildung ermöglicht die praktische Ausbildung der Schülerinnen/Schüler direkt in den Unternehmen, dies ist aber nicht die Regel. Die Stärkung

der Rolle der Arbeitgeberinnen/Arbeitgeber und die Erhöhung ihrer Beteiligung an der Berufsbildung bilden eine der derzeitigen nationalen Prioritäten (Kaňáková et al., 2019) im Bereich der Bildungspolitik.

In jüngster Zeit wurden mehrere Maßnahmen zur Förderung der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Arbeitgeberinnen/Arbeitgebern ergriffen, darunter steuerliche Anreize für Unternehmen (Unternehmensstipendien sind steuerlich absetzbar; Steuerersparnis je Stunde der durchgeführten praktischen Ausbildung) sowie die Entwicklung von Prüfungen in Kooperation mit Arbeitgeberinnen/Arbeitgebern und eine mögliche Beschäftigung von Expertinnen/Experten aus der Wirtschaft in Schulen (CEDEFOP et al., 2019b). Die Verknüpfung von Berufsbildungsprogrammen mit den Qualifikationen im Nationalen Register für Qualifikationen dürfte ebenfalls zu einer besseren Anpassung an die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes führen. Eine Überarbeitung der nationalen Lehrpläne für die Sekundarstufe II wird derzeit vorbereitet (CEDEFOP et al., 2019b).

Eine weitere Aufgabe zur Reformierung liegt in der Koordinierung der Berufsorientierung begründet (vgl. Kaňáková et al., 2019). Die meisten Berufsberatungsdienste werden in zwei parallelen Systemen angeboten: Das eine fällt in den Zuständigkeitsbereich des Bildungsministeriums MŠMT; das andere wird vom Arbeitsministerium MPSV verwaltet.

Unterstützungsangebote der Auslandshandelskammer (AHK) vor Ort

Aufgrund der fehlenden gesetzlichen Bedingungen ist die Deutsch-Tschechische Industrie- und Handelskammer bislang – und im Gegensatz zu den anderen Auslandshandelskammern in Mittel- und Osteuropa – nicht im Bereich der Ausbildung aktiv: „Tschechien ist es (noch) nicht gelungen, die institutionellen Rahmenbedingungen für eine duale Ausbildung, resp. einen dualen Zweig der Berufsausbildung zu installieren. ... Deswegen laufen zurzeit auch keine Ausbildungen nach DIHK-Kategorien und wir nehmen keine Abschlussprüfungen ab.“ (AHK Tschechien, 2022a).

Nach Auskunft der AHK sei der Anteil der in praktischer Ausbildung verbrachten Zeit für eine Prüfung zu gering. Zudem trügen allein die Schulen die Verantwortung für den Verlauf, die Qualität und Ergebnisse der Ausbildung, einschließlich des praktischen Unterrichts, auch wenn ein geringer Teil der Ausbildung in Firmen stattfindet (AHK Tschechien, 2022b; Association of Independent Trade Unions, 2020).

5. EU-Projekte und Kooperationen auf Länderebene

EU-Großprojekte (Großinvestitionen im Wert von mehr als 50 Millionen Euro) als Mittel der Kohäsionspolitik wurden in Tschechien in den letzten Jahren insbesondere in den Bereichen

der Infrastruktur, erneuerbaren Energien und elektrischen Versorgung investiert (European Commission, 2022e).

Im Bereich der Bildung wurden beispielsweise Projekte zur Entwicklung von digital skills, zur Unterstützung des Sprachenlernens und zur Unterstützung von Roma beim Eintritt in den Arbeitsmarkt gefördert. Über den Europäischen Sozialfonds werden ebenso Projekte im Bildungsbereich gefördert, zum Beispiel zur Verbesserung des Lehrens und Lernens durch Informations- und Kommunikationstechnologien (European Commission, 2022b).

Die Tschechische Republik hat mehr als 100 bilaterale internationale Abkommen über kulturelle Zusammenarbeit abgeschlossen, die auch den Bereich der Bildung einschließen (Eurydice, 2022). Das tschechische Außenministerium informiert umfassend über Partnerländer und Aktivitäten der bilateralen Kooperation (Ministry of Foreign Affairs of the Czech Republic, 2022). Mit Deutschland unterhält die Tschechische Republik eine bilaterale Kooperation unter anderem zur Vernetzung von Forschungsstrukturen und zur Technologiekoopeation (BMBF, 2022b). Eine bilaterale Berufsbildungskoopeation zwischen den Bildungsministerien in Deutschland und Tschechien besteht bislang nicht, wäre allerdings sinnvoll und notwendig.

VI. Ungarn

Im Jahr 2000 lag das Bruttoinlandsprodukt pro Kopf (BIP/Kopf) in Ungarn noch bei 7.910 Euro, während der EU-Durchschnitt 22.450 Euro/Person betrug. Der BIP-Durchschnitt der Europäischen Union stieg bis 2021 um 5.380 Euro/Person beziehungsweise 24 Prozent und beträgt heute 27.830 Euro/Person. Eine Lücke zum EU-Durchschnitt besteht zwar heute noch, allerdings konnte diese erheblich verringert werden: Das BIP/Kopf stieg in Ungarn von 2000 bis 2021 um 7.750 Euro/Person (EU-Durchschnitt im Vergleich: 5.380 Euro) beziehungsweise 72,7 Prozent (EU-Durchschnitt im Vergleich: 24 Prozent) auf heute 13.660 Euro/Person an (EuroStat, 2022j). Ungarns Wirtschaft hatte die Coronakrise 2022 teilweise bereits überwunden. Im ersten Quartal 2022 stieg das Bruttosozialprodukt beispielsweise um 8,2 Prozent gegenüber dem Vorjahr (GTAI, 2021). Der Krieg in der Ukraine schwächt die Wachstumsdynamik jedoch ab.

Im Global Competitiveness Index 2019 des World Economic Forums (2019) erreicht Ungarn allerdings nur Rang 47 von 141 Ländern. Das schlechte Ranking resultiert unter anderem aus Defiziten in den Bereichen „Juristische Unabhängigkeit“ (Rang 102) und „Möglichkeit, qualifiziertes Personal zu finden“ (Rang 138). Im Global Innovation Index 2021 der World Intellectual Property Organization wird Ungarn auf Platz 34 von 132 Ländern geführt – und befindet sich damit auf dem Platz vor Bulgarien. Das Ranking ergibt sich aufgrund schlechter Bewertungen unter anderem in den Bereichen „Investments“ (z. B. Marktkapitalisierung) und „Business Environment“ (z. B. Schwierigkeiten bei der Unternehmensgründung), während der

Bereich „Knowledge and Technology Outputs“ (insbesondere Hightech-Fertigung, Komplexität von Produktion und Export, Hightech-Exporte) gut bewertet wird (WIPO, 2021).

Im Gegensatz zu diesem guten Wirtschaftsoutput hat Ungarn (ebenso wie auch Deutschland) ein schulisches Problem aufgrund hoher Abbrecherinnen-/Abbrecherquoten („early school leavers“): Die Quote betrug 2000 13,9 Prozent, verbesserte sich in 2010 auf 10,8 Prozent und verschlechterte sich bis 2021 wieder auf 12 Prozent (Deutschland: 11,8 Prozent). Zum Vergleich: In Polen beträgt die Abbrecherquote nur 5,9 Prozent und in Tschechien 6,4 Prozent (EuroStat, 2022g). Zu den jungen Menschen, die ohne Abschluss das (Berufs-)Schulwesen verlassen, gehören insbesondere die Roma, die größte in Ungarn lebende Minderheit. Viele von ihnen erreichen die berufliche Bildung in der Sekundarstufe II, brechen diese dann aber aufgrund ihres oftmals niedrigen Bildungsstands und ihres sozioökonomischen Status ab (CEDEFOP et al., 2019d).

Die Schülerinnen und Schüler verteilen sich heute ungefähr zu gleichen Teilen auf die allgemeinbildende und die berufsbildende Sekundarstufe. Anders formuliert: Die Hälfte eines Jahrgangs wählt in der Sekundarstufe ein berufsbildendes Programm (vgl. Tabelle 3). Die Gleichverteilung scheint zunächst ein guter Wert zu sein, allerdings besuchten im Jahr 2010 noch 66 Prozent eines Jahrgangs ein berufsbildendes Programm. Während der allgemeinbildende Bereich kontinuierlich wächst, schrumpft der berufsbildende Bereich in der Sekundarstufe, befindet sich aber (noch) auf hohem Niveau (Benke & Rachwal, 2022).

1. Struktur und Stellung der beruflichen Aus- und Weiterbildung

In den Jahren 2013, 2016 und 2019 erfolgten strukturelle Änderungen der vier- beziehungsweise fünfjährigen berufsbildenden Schulform, die ab 2013 zunächst berufliche Oberschule (Szakközépiskolának) hieß, dann als berufliche Sekundarschule (Szakgimnáziumnak nevezett) tituliert wurde und jetzt Fachschule (Technicum) heißt. Der neue Name wurde von Vertreterinnen/Vertretern der Wirtschaft vorgeschlagen, um die Attraktivität dieses Ausbildungsgangs zu erhöhen:

„Based on the feedbacks provided by the economy, the name technicum will be introduced to replace the name of ‚vocational grammar school‘, which is more clearer and even in nowadays symbolizes highquality VET for many people, so it can be a buzzword for both the parents and students.“ (Ministry of Innovation and Technology, 2019, S. 40).

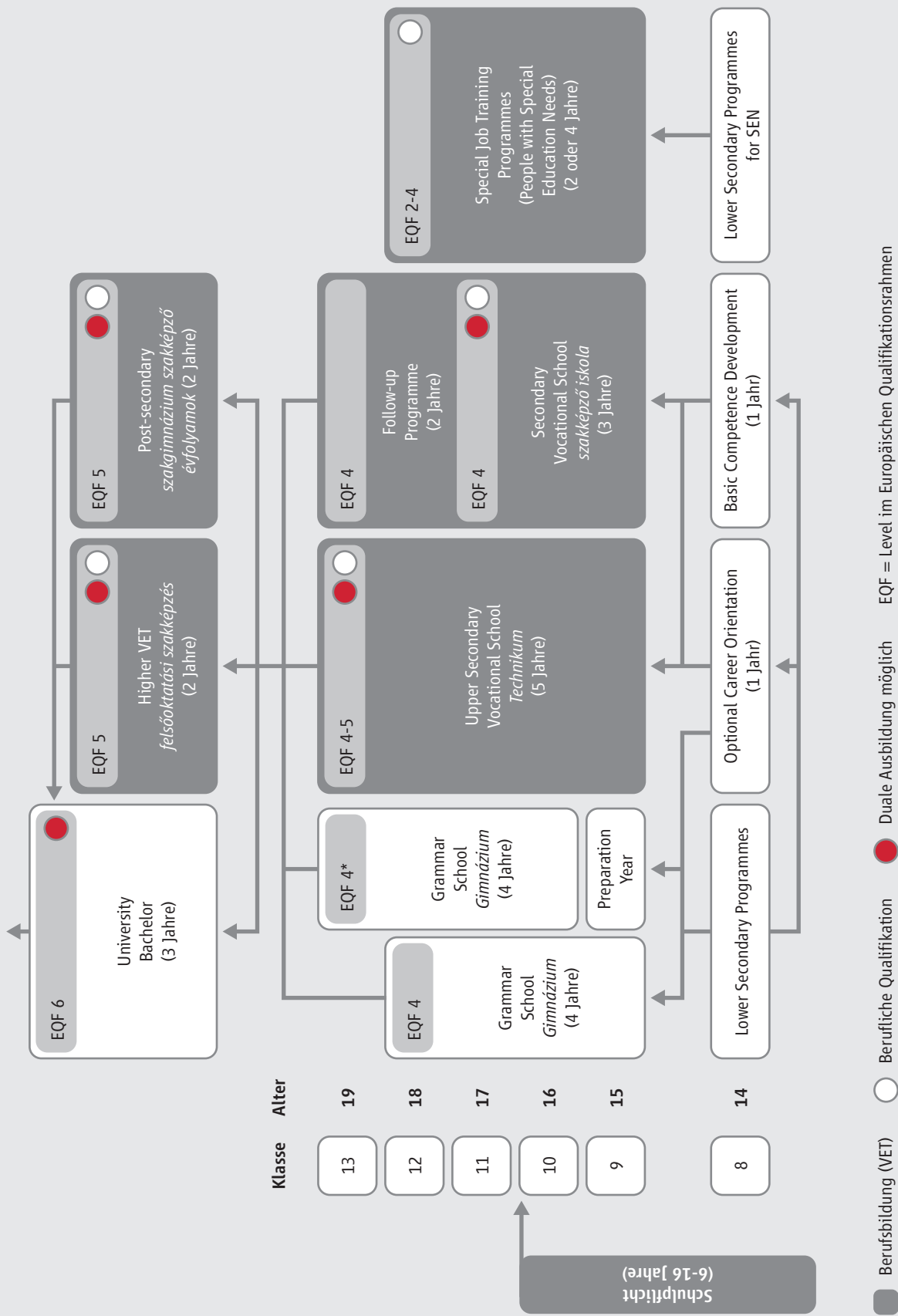
Die berufliche Ausbildung erfolgt heute ab der 9. Klasse und dauert in der Regel fünf Jahre an einer Fachschule (Technicum) oder drei Jahre an einer Berufsschule (Szakképző Iskola). Mittels eines zweijährigen Follow-up-Programms können Absolventinnen/Absolventen der Berufsschule

seit 2016 die gleichen Abschlüsse erwerben werden wie Absolventinnen/Absolventen eines Technicums. Mit den Namensänderungen wurden auch jeweils die Strukturen verändert. Der Vorgänger der Fachschule war beispielsweise in vier Jahren mit einem optionalen Zusatzjahr zu absolvieren. Dem Vorgänger der Berufsschule waren früher berufsbildende Vorbereitungen im Umfang von ein bis zwei Jahren vorgeschaltet, da vielen Schülerinnen/Schülern die notwendigen Voraussetzungen (u. a. Lesen und Schreiben) für eine Berufsausbildung fehlten. Diese Ausbildungsvorbereitung wurde in 2013 abgeschafft und die ursprünglich vier- bis fünfjährige Berufsausbildung auf drei Jahre verkürzt. Seit 2013 wurden zusätzlich die berufstheoretischen und allgemeinbildenden Inhalte gekürzt, um einen höheren praktischen Lernanteil in den Betrieben zu ermöglichen (Mártonfi, 2019). Das in 2013 abgeschaffte Ausbildungsvorbereitungsjahr wurde im Schuljahr 2020/2021 optional wieder eingeführt (CEDEFOP, 2021a). Das Problem dieses Ansatzes wird im Vergleich der Ausbildungsanfängerinnen/Ausbildungsanfänger in Deutschland und in Ungarn deutlich: In Deutschland besaßen 24,3 Prozent der Jahrgangskohorte 2020 einen Hauptschulabschluss, 41,3 Prozent einen Realschulabschluss und 29,2 Prozent eine Studienberechtigung (BMBF, 2022a, S. 58). In Ungarn liegt die Eingangsqualifikation aller Ausbildungsanfängerinnen/Ausbildungsanfänger mit dem Abschluss der 8. Klasse unterhalb des deutschen Hauptschulabschlusses.

Die häufigen Strukturänderungen werden in der Öffentlichkeit eher ungünstig aufgenommen: „Nach Ansicht der Leiter der Einrichtungen sind es vor allem diese häufigen und für die Öffentlichkeit nicht nachvollziehbaren Änderungen, die dazu führen, dass dieses Programm unter einem permanenten Popularitätsverlust leidet und im Wettbewerb mit der Sekundarstufe II immer weiter zurückfällt.“ (Mártonfi, 2019, S. 246).

In der nachfolgenden Abbildung ist das Berufsbildungssystem nach der Reform im Jahr 2019 veranschaulicht:

Abbildung 7: Berufsbildungssystem von Ungarn



In einer Fachschule kann je nach Beruf in der Regel in fünf Jahren ein Berufsabschluss erworben werden. Die Ausbildung beginnt mit einer zweijährigen Grundausbildung, die allgemeinbildende Inhalte in Verbindung mit grundlegenden berufsbezogenen Inhalten vermittelt. Nach Abschluss der Grundausbildung können die Auszubildenden eine in der Regel dreijährige duale Berufsausbildung beginnen und einen Arbeitsvertrag (Szakképzési Munkaszerződés) mit einer externen Ausbildungsstätte, einer dualen Ausbildungsstätte, abschließen. Bis 2020 wurden Ausbildungsverträge geschlossen. Der neu eingeführte Arbeitsvertrag ermöglicht, dass der/die Auszubildende eine Vergütung (60 Prozent oder mehr des durchschnittlichen Mindestlohns) erhält. Nach bestandener Abschlussprüfung erhalten die Studierenden ein Schulabschlusszertifikat mit Hochschulzugangsberechtigung (EQF 4) sowie (optional) ein technician diploma (EQF 5). Absolventinnen/Absolventen mit Technikerdiplom haben ebenfalls die Möglichkeit, ein Hochschulstudium aufzunehmen; sie werden im Zulassungsverfahren für ein Hochschulstudium im Bereich ihrer Qualifikation mit Vorrang behandelt.

Die Ausbildung an einer Berufsschule (Szakképző Iskola) dauert in der Regel drei Jahre, wobei im ersten Jahr – analog zur zweijährigen Grundbildung im Technicum – eine Grundausbildung mit allgemein- und berufsbildenden Inhalten absolviert wird. Die berufliche Spezialisierung erfolgt im zweiten und dritten Jahr. In dieser Schulform wird nach erfolgreichem Abschluss ein national anerkannter Berufsabschluss verliehen. Das Ziel der Grundausbildung ist darauf ausgerichtet, den Lernenden eine gemeinsame berufliche Basis in einem der insgesamt 24 Sektoren zu vermitteln, welche sowohl das spätere Erlernen weiterer Berufe innerhalb desselben Sektors erleichtern als auch die Entwicklung der Schlüsselkompetenzen, der Einstellung und der Ausbildungsbereitschaft fördern soll.

Der frühere Rechtsrahmen zur Regelung der beruflichen Bildung behandelte die Erwachsenenbildung noch gesondert. Mit dem neuen Berufsbildungsgesetz von 2019 (in Kraft seit 2020) werden Erwachsene, die ihre Ausbildung im Schulsystem in einem der im Berufsregister aufgeführten Berufe beginnen, wie Auszubildende geführt. Dabei können sie sich ihre bisherige Ausbildung anrechnen lassen, womit die Ausbildungszeit um bis zu ein Viertel gekürzt werden kann.

Um den Zugang zur beruflichen Bildung zu erleichtern, sieht das neue Berufsbildungsgesetz die folgenden Arten von Kursen vor:

1. Eine 6- bis 24-monatige Werkstattschule innerhalb einer Berufsschule bietet eine Ausbildung mit dem Ziel der Eingliederung in eine Berufsausbildung oder eine Ausbildung für eine Beschäftigung. Sie bietet die Möglichkeit, nur eine berufliche Teilqualifikation zu erwerben.

2. Es besteht die Möglichkeit, vor Beginn der Berufsausbildung einen Vorbereitungskurs (optional career orientation) zu besuchen. Angeboten werden unter anderem Orientierungshilfen, Sprachkurse und ein Förderprogramm.
3. Ziel des ebenfalls neu eingeführten Entwicklungsjahres (basic competence development) ist es, den Lernenden bei der Berufswahl zu helfen, die für die Berufsausbildung erforderlichen Grundfertigkeiten und Schlüsselkompetenzen zu entwickeln und sie bei der Planung ihrer beruflichen Laufbahn zu unterstützen. Bei dieser personalisierten Form der Bildung wird die Betreuung mit dem Versuch kombiniert, die Lernenden bei der Berufswahl zu unterstützen. Die Einführung eines Vorbereitungsjahres zur Berufsorientierung bedarf der Genehmigung durch den für die Berufsbildung zuständigen Minister.
4. Seit September 2020 werden die bisherigen Nachholprogramme (Híd) durch eine Sprungbrettklasse (Dobbantó) und eine Schulwerkstatt (Műhelyiskola) ersetzt. Diese Programme helfen Lernenden, eine Grundbildung und eine berufliche Teilqualifikation zu erwerben.

Gesellschaftliche Akzeptanz und Verbreitung der Berufsbildung

Die Berufsbildung in Ungarn befindet sich seit den politischen und wirtschaftlichen Veränderungen von 1989 im Umbruch. Die 2000er Jahre brachten zwei grundlegende Reformen: Die Einführung einer kompetenzbasierten, modularen Qualifikationsstruktur und die damit verbundene kontinuierliche Erneuerung der Lehrpläne sowie die Bündelung von Schulen in regionalen integrierten Berufsbildungszentren. In Tabelle 12 sind gewerblich-technische Ausbildungsberufe aufgeführt, die an diesen Berufsbildungszentren angeboten werden. Gewerblich-technische Ausbildungsberufe werden allerdings auch weiterhin an Einzelschulen angeboten.

Die Akteurinnen/Akteure der Wirtschaft sind seit langem mit der Qualität und Quantität der Fachkräfte unzufrieden. Infolgedessen hat die Berufsbildungspolitik nach 2000 die Rolle der Kammern kontinuierlich gestärkt. Seit 2010 verfolgt die ungarische Regierung das Ziel, die Berufsbildung auf die Bedürfnisse der Wirtschaft auszurichten und die duale Berufsbildung zu stärken und auszubauen. Die Regierung hat sich dazu verpflichtet, den Anteil und das Ansehen der Berufsbildung zu erhöhen, indem sie die Ausbildung von Facharbeiterinnen/Facharbeitern weniger theoretisch gestaltet und mehr in den Unternehmen durchführt. Nach 2010 hat sich die neue Regierung unter Victor Orbán dafür eingesetzt, die Rolle der Kammern weiter zu stärken und mehr Gewicht auf die praktische Ausbildung zu legen, wobei die Berufsausbildung bereits in einem früheren Alter beginnen kann. Ziel ist es nach wie vor, die Attraktivität der beruflichen Bildung zu steigern und den Anteil der Schüler (genannt Studierende) in den beruflichen Bildungsgängen zu erhöhen.

Tabelle 12: *Gewerblich-technische Ausbildungsberufe und -stätten*

Qualifikationsbedarf	Verfügbare Ausbildungen
Mechatronikai technikus (Mechatronikerin/Mechatroniker)	17 Berufsbildungszentren und 19 Schulen
Mechatronikus karbantartó (mechatronische/r Wartungstechnikerin/ Wartungstechniker)	16 Berufsbildungszentren und 18 Schulen
Elektronikai technikus (Elektronikerin/Elektroniker)	17 Berufsbildungszentren und 20 Schulen
Ipari gépez (Industriemechanikerin/Industriemechaniker)	16 Berufsbildungszentren und 20 Schulen
Ipari szerviztechnikus (Servicetechnikerin/Servicetechniker)	2 Berufsbildungszentren und 2 Schulen
Szerszám- és készülékgyártó (Werkzeugmacherin/Werkzeugmacher)	6 Berufsbildungszentren und 7 Schulen
CNC-programozó (CNC-Programmiererin/Programmierer)	16 Berufsbildungszentren und 21 Schulen
Gépi és CNC forgácsoló (Maschinen- und CNC-Bearbeitung)	35 Berufsbildungszentren und 51 Schulen

Quelle: NIVE, 2022.

Gleichzeitig entschieden sich junge Menschen, und zwar vor allem aufgrund des geringen Prestiges der Berufsausbildung und der wesentlich höheren Rendite der Allgemeinbildung (z. B. Einstiegsgehälter), nur in letzter Instanz für eine Facharbeiterin-/Facharbeiterausbildung. Auch die Weiterbildungsquoten für Erwachsene liegen nach wie vor deutlich unter dem EU-Durchschnitt. Das Attraktivitätsproblem ist deutlich am Rückgang des Anteils der berufsbildenden Ausbildungsprogramme im Verhältnis zu den allgemeinbildenden Programmen zu erkennen (vgl. nachfolgende Tabelle).

Tabelle 13: *Verschiebung der Schwerpunkte in der Sekundarstufe*

Schwerpunkt	1990/1991	1995/1996	2000/2001	2005/2006	2010/2011	2015/2016	2019/2020
Berufsbildend	76 %	70 %	67 %	66 %	66 %	60 %	54 %
Allgemeinbildend	24 %	30 %	33 %	34 %	34 %	40 %	46 %

Quelle: Benke & Rachwal, 2022.

Der Rückgang des Berufsbildungsanteils wird durch einen zweiten Trend noch verstärkt: Zwischen 2000 und 2018 nahm die Zahl der Schülerinnen/Schüler in der Elementar- und Grundschule um 24 Prozent ab (Ministry of Innovation and Technology, 2019, S. 19).

2. Akteure und Elemente regionaler und zentraler Steuerung

Von 2010 bis 2015 wurde unter der Verantwortung des Bildungsministeriums ein zentralisiertes Bildungsmanagement eingeführt. Hierzu zählte, dass alle Schulen, die zuvor von den Gemeinden oder Landkreisen unterhalten wurden, im Jahr 2013 vom Staat übernommen wurden. Im Jahr 2015 wechselte die Zuständigkeit: Das Ministerium für Nationale Wirtschaft übernahm vom Bildungsministerium die Verantwortung und damit den Unterhalt der Berufsschulen. 380 Berufsbildungseinrichtungen wurden anschließend in 44 Berufsbildungszentren zusammengefasst und diesen unterstellt. Der Grad ihrer Autonomie innerhalb der Zentren ist unklar. Ebenso unklar ist die Perspektive. Es fehlt in diesem zentralisierten Verwaltungssystem völlig die mittelfristige strategische Planung auf institutioneller, lokaler und regionaler Ebene (Radó, 2021). Im Jahr 2018 übernahm das heute noch zuständige Ministerium für Innovation und Technologie die Verantwortung für die Berufs- und Erwachsenenbildung.

Zentraler Akteur seit dem Berufsbildungsgesetz 2011 sind die Kammern, insbesondere die Hungarian Chamber of Commerce and Industry (Magyar Kereskedelmi és Iparkamara). Orientiert am deutschen Modell akkreditieren und registrieren die Kammern ausbildungsinteressierte Unternehmen, bilden betriebliche Trainerinnen/Trainer aus (seit 2018 benötigen Auszubildende in den Betrieben ein von der Kammer ausgestelltes „instructor exam certificate“ beziehungsweise eine Ausbildung der Ausbilderinnen/Ausbilder), vermitteln Ausbildungsplätze und registrieren Ausbildungsverträge, führen Berufsberatungen durch und organisieren nationale Berufsbildungswettkämpfe. In 2015 wurde die „chamber guarantee“ eingeführt. Die Kammern garantieren fortan, ausbildungsinteressierte Unternehmen zu finden, was nur teilweise gelingt. Wer in einer dreijährigen Berufsschule seit 2015 eine Ausbildung durchläuft, keinen Ausbildungsplatz findet und die praktische Ausbildung deshalb in den Werkstätten der Schulen absolviert, benötigt aufgrund der chamber guarantee eine Bestätigung der Kammern, dass kein Ausbildungsplatz zur Verfügung steht. Mit Einführung der chamber guarantee wurde die duale Ausbildung de jure zur Standardform der dreijährigen Berufsschule, auch wenn sie es quantitativ de facto nicht ist. Die Kammern waren zudem für die Entwicklung der Qualifikationsstandards und das National Qualification Register zuständig. Diese Aufgabe wurde den 2018 neu gegründeten Sectoral Skills Councils (SSC) übertragen (CEDEFOP et al., 2019d). Da die theoretische Möglichkeit einer dualen Ausbildung für alle besteht, weist Ungarn in der Statistik von EuroStat alle berufsbildenden Schülerinnen/Schüler in der Rubrik „Duale Ausbildung“ aus. Die verfügbaren Zahlen sind deshalb nicht aussagekräftig (EuroStat, 2022k).

2012 wurde das Nationale Institut für Berufs- und Erwachsenenbildung (Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, NSZFI), das bislang für die Administration und Entwicklung der Berufs- und Erwachsenenbildung in Ungarn zuständig war, mit der Agentur für Arbeit und der nationalen Arbeitsaufsichtsbehörde fusioniert und faktisch aufgelöst. Möglich war dies deshalb, weil die Verwaltungsaufgaben seit 2011 die Kammern übernahmen, die hierfür

eigene Verwaltungsstrukturen, ein eigenes Backoffice aufbauten. Dieses Backoffice wurde im Jahr 2014 in Nationales Amt für Berufs- und Erwachsenenbildung (Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal, NSZFH) umbenannt, das fortan amtliche Aufgaben übernahm. Das NSZFH ist heute unter anderem zuständig für die Ausarbeitung von Gesetzen zur Berufsbildung, den Unterhalt der 44 Berufsbildungszentren, welche die Leitung von Einrichtungen der Berufsbildung und Erwachsenenbildung bündeln, die Einführung und das Monitoring eines nationalen Qualitätsmanagementsystems und die fachliche Begleitung bei der Umsetzung von Projekten und Entwicklungen im Bereich der Berufs- und Erwachsenenbildung (Mártonfi, 2019).

Die Aufgabe der Berufsbildungszentren besteht darin, für den lokalen Bedarf der Wirtschaft zu qualifizieren. Die Abstimmung zwischen nationaler Politik und regionalem Bedarf wird von 19 „county development and training councils“ (CDTC) unterstützt. Die CDTCs bestehen aus Vertretern der Arbeitgeberinnen/Arbeitgeber, Arbeitnehmerinnen/Arbeitnehmer und der Kammer. Sie sind für die Entwicklung der Berufsbildung und die Ermittlung des Arbeitsmarktbedarfs eingerichtet worden und erfüllen eine beratende, meinungsbildende und vorschlaggebende Funktion. Der Ausschuss hat die Aufgabe, ein Entwicklungskonzept für die Berufsbildung zu erarbeiten, das einen kurz- und mittelfristigen Plan für die Einschulungsquoten enthält, in dem dargelegt wird, welche Art der Berufsbildung er im Zusammenhang mit der regionalen Arbeitsmarktsituation für erforderlich hält. Der Ausschuss legt auch die in einer Region notwendigen Qualifikationen fest und erstellt hierfür eine Liste mit „qualifications-in-demand“. Die CDTCs wurden mit dem Gesetz von 2015 zur Änderung des Berufsbildungsgesetzes von 2011 geschaffen. Vorher lag die Aufgabe, qualifications-in-demand zu identifizieren, allein bei den Kammern. Die Kammern haben einen wichtigen Beitrag zur Bewertung, Zusammenfassung und Darstellung des Ausbildungsbedarfs der in den Bezirken tätigen Unternehmen geleistet. Dieser Beitrag reichte jedoch nicht aus, um schnelle, datengestützte und auf aktuellen Informationen basierende Entscheidungen für die Ausbildungsstruktur der Region zu gewährleisten (Bükki, 2019).

1994 wurde das National Qualification Register (NQR; Országos Képzési Jegyzék, OKJ) erstmals veröffentlicht. Ab 2007 wurde der angelsächsische Ansatz modularisierter Teilqualifikationen eingeführt, womit sich die Zahl der beruflichen Qualifikationen schrittweise auf 760 erhöhte. In der aktuellen Strategie zur Neuausrichtung der Berufsbildung wird dieser Ansatz deutlich kritisiert: „Despite the multiple restructuring it is clear that the NQR contains substantially more qualifications compared to the international practice, and is not adjusted to the job system of the employers. The NQR is not transparent neither for young people choosing a vocational occupation, nor for the teachers working in career guidance.“ (Ministry of Innovation and Technology, 2019, S. 49). Das bisherige NQR wurde vom neu geschaffenen Katalog der Berufe (Szakmajegyzék) abgelöst, das aktuell 193 Ausbildungsberufe auflistet (NSZFH, 2021).

Neue Akteurinnen/Akteure im System sind die in 2017/2018 eingerichteten Sectoral Skills Councils und der Vocational Innovation Council, die das Ministerium für Innovation und Technologie unterstützen. Die Sectoral Skills Councils, die aus bis zu 19 Wirtschaftsvertreterinnen/Wirtschaftsvertretern (inkl. eines Vertreters der Gewerkschaften) bestehen, haben die strategische Aufgabe zu erfüllen, die Übereinstimmung zwischen Berufsbildungsangebot und Qualifikationsbedarf in einem Wirtschaftssektor zu verbessern. Hierfür monitoren sie die Qualifikationen des Sektors im NQR, empfehlen Zugangszahlen zu den Berufsbildungsprogrammen, die sodann zentral finanziert werden, und bewerten die Ergebnisse der Arbeitsmarktprognosen.

Im Vocational Innovation Council (VIC) werden die politischen Entscheidungen vorgeschlagen, vorbereitet, beraten und kommentiert. 38 Expertinnen/Experten von unter anderem Regierungsstellen, Bildungseinrichtungen, Kammern, Gewerkschaften, Interessenverbänden, Großunternehmen und der Ungarischen Akademie der Wissenschaften sind Mitglieder dieses nationalen Gremiums. Die Intention des Gremiums ist darauf ausgerichtet, das Ministerium und die Interessenvertreterinnen/Interessenvertreter in einen direkten Kontakt zu bringen. Konkret entwickelt wurde im VIC seit der Gründung im Jahr 2018 unter anderem die Idee zur Stärkung der Managementorientierung in den Berufsbildungszentren mittels der Einführung des Amtes eines Kanzlers/einer Kanzlerin (Csík & Szűcsné Szabó, 2020).

3. Finanzierung und Qualitätssicherung

Die Unternehmen zahlen seit 2007 einen „vocational training contribution“ (Szakképzési Hozzájárulás) beziehungsweise eine Trainingsabgabe (Levy), in Höhe von 1,5 Prozent der Lohnsumme. Die Abgabe kann seit 2011 in drei Formen erbracht werden, mittels (1) eigener Trainings im Rahmen der Erstausbildung oder der Weiterbildung, (2) mittels Praktika für Lernende von Berufs-, Fach- und Hochschulen und/oder (3) mittels der Einzahlung in den Entwicklungs- und Ausbildungsfonds des National Employment Fonds (NEF). 60 Prozent der anrechenbaren Trainingskosten können vom zu zahlenden Levy abgezogen werden. Mittelgroße Unternehmen dürfen weitere 10 Prozent und Kleinunternehmen weitere 20 Prozent abziehen. Anrechenbare Kosten sind insbesondere Lohnkosten der betrieblichen Ausbilderinnen/Ausbilder, Lohnkosten der Teilnehmenden, Kosten für Investitionen und Instandhaltung der Ausbildungswerkstätten und indirekte Kosten, wie zum Beispiel Verwaltung, Mieten und Gemeinkosten (CEDEFOP, 2022a, 2022b). Die Auszubildenden erhalten über einen „vocational employment contract“ (teilweise auch mit „student employment contract“ aus dem Ungarischen übersetzt) mindestens 60 Prozent des Mindestlohns ($457 \text{ Euro} * 0,6 = 263 \text{ Euro}$) (CEDEFOP, 2021a).

Instrumente der Qualitätssicherung

Eine Forderung der Berufsbildungsstrategie „Vocational Education and Training 4.0“ von 2018/2019 betraf die Schaffung eines professionell geführten, effizienten Schulsystems in der Berufsbildung. Die Konzentration der Berufsbildungseinrichtungen in Zentren habe die

Einführung zentraler, vereinheitlichter Managementpraktiken ermöglicht, welche durch die kürzlich erfolgte Einführung des Amtes eines Kanzlers/einer Kanzlerin professionalisiert wurde (Ministry of Innovation and Technology, 2019).

Im Berufsbildungsgesetz von 2019 wurde die Forderung aufgegriffen: Ein nationales Qualitätsmanagementsystem (QMS) mit einer zentralen Datenbank wird derzeit auf Basis der Kriterien von EQAVET (European Quality Assurance for Vocational Education and Training) entwickelt. Parallel hierzu mussten die Berufsbildungseinrichtungen ihr QMS bis zum 31. August 2022 ausgearbeitet haben; diese Forderung bestand ebenfalls für Erwachsenenbildungseinrichtungen. Der Qualitätsrahmen EQAVET umfasst einen „quality assurance circle“ (planning, implementation, evaluation, review) sowie Indikatoren für die Systemebene (wie z. B. investment in training of teachers and trainers, completion rate in VET programmes) und für die Einrichtungsebene (z. B. ongoing consultation with social partners and all other relevant stakeholders takes place to identify specific local/individual needs; staff undertake regular training and develop cooperation with relevant external stakeholders to support capacity building and quality improvement, and to enhance performance) (European Commission, 2022a).

Eine weitere Maßnahme der Qualitätsentwicklung fokussiert die Qualifikation und Weiterbildung, das Ansehen sowie die Zahl der verfügbaren Lehrkräfte und Trainerinnen/Trainer in den berufsbildenden Einrichtungen. Einerseits steht eine Pensionierungswelle bevor und andererseits liegen die Gehälter der Lehrkräfte im Durchschnitt 30 Prozent unter vergleichbaren Marktgehältern, weshalb insbesondere die Lehrkräfte aus berufsbildenden Schulen in die Industrie abwandern (Ministry of Innovation and Technology, 2019). Eine erste Intervention war darauf ausgerichtet, dass ab 2020 die Lehrkräfte und Trainerinnen/Trainer an berufsbildenden Schulen zu Arbeitnehmerinnen/Arbeitnehmern im Sinne des Arbeitsgesetzes wurden, womit die Gehälter nicht mehr dem Beamtentarifsystem zugehören und zukünftig leistungsabhängig bezahlbar sind. Entsprechend wurden für das neue QMS Kriterien für die Leistungsbewertung öffentlich beschäftigter Lehrkräfte und Ausbildender erarbeitet. Die Bewertung wird von der jeweiligen Leitung der Einrichtung durchgeführt. Während die Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen ein Gehaltsplus von 10 Prozent erhielten (European Commission, 2020c), beträgt das Plus an berufsbildenden Schulen zwischen 30 Prozent und 35 Prozent (Hungarian Insider, 2020). Eine zweite Intervention betrifft die Weiterbildung von Lehrkräften, die in den Unternehmen (in-company training) erfolgen soll (Ministry of Innovation and Technology, 2019).

Neben den genannten Maßnahmen zur Verbesserung der Qualifikation, des Ansehens sowie der Zahl der verfügbaren Lehrkräfte und Ausbildenden soll die Durchlässigkeit zwischen dem fünfjährigen Technikum und der Hochschule verbessert werden. Diese Reform wurde bereits umgesetzt. Der dritte Fokus der Qualitätsinitiative liegt auf der Schaffung eines attraktiven Lernraums in einer „21st century VET school“: „Creation of quality buildings, teaching rooms,

training workshops, sports and recreational spaces which represent a real and attractive option for young people and their parents before choosing a career.” (Ministry of Innovation and Technology, 2019). In die Renovierung der berufsbildenden Schulen investiert das zuständige Ministerium über einen Zeitraum von zehn Jahren jährlich 31,5 bis 63 Millionen Euro (CEDEFOP, 2019b).

4. Reformaktivitäten und dualisierte Ansätze

Seit 2010 ist es das Ziel der ungarischen Regierung, die Berufsbildung stärker an den Bedürfnissen der Wirtschaft zu orientieren und die duale Berufsbildung auszubauen (Laczik & Farkas, 2022). Im Zuge der „Dualisierung“ der Berufsbildung sollten die Schülerinnen/Schüler ab 2013 zwei Jahre früher als bislang, im Alter von 14 bis 15 Jahren (9. Klasse), eine praktische Ausbildung auf der Grundlage eines Ausbildungsvertrags beginnen. Dieser Ansatz zielte darauf ab, das Angebot an qualifizierten Arbeitskräften durch einen früheren Beginn der beruflichen Bildung zu sichern. Im Rahmen der Reform wurden wichtige Schritte eingeleitet: Die vier- bis fünfjährigen Berufsschulprogramme wurden durch ein einheitliches dreijähriges Programm, das sogenannte „duale Berufsbildungsmodell“, ersetzt. Der Anteil der praktischen Ausbildung in diesen neuen Programmen wurde deutlich erhöht, während der Anteil der berufstheoretischen Ausbildung und insbesondere der der Allgemeinbildung reduziert wurden. Ziel der Reform war es, durch eine praktische Ausbildung im Unternehmensumfeld den Übergang zwischen Schule und Beruf zu vereinfachen (Mártonfi, 2019).

Die Gewerkschaften im ungarischen Bildungssektor äußerten erhebliche Bedenken zu den oben genannten Reformen. Ihrer Meinung nach gefährde die ausschließliche Orientierung an den Bedürfnissen der Wirtschaft die längerfristige, wissensbasierte Zukunft der Wirtschaft und Gesellschaft (Kunert, 2016). Diese Ansicht vertreten auch Berufsbildungsforscherinnen/Berufsbildungsforscher, welche die Bedingungen in Ungarn mit den Bedingungen in Deutschland vergleichen. Ungarische Jugendliche hätten im Vergleich 20 Prozent bis 30 Prozent weniger Stunden Allgemeinbildung in der Berufsausbildung. Der negative Effekt auf die allgemeinen Fähigkeiten in Mathematik und im Leseverständnis sei bereits zwei Jahre nach der Reduzierung des Stundenumfangs der allgemeinbildenden Fächer nachweisbar, weshalb sich die langfristigen Arbeitsmarktchancen trotz des Gewinns an kurzfristiger verbesserter Arbeitsorientierung insgesamt eher verschlechtern würden (Horn, 2014). Hinzu kommt die Tatsache, dass ein erheblicher Teil der Schülerinnen/Schüler Rückstände aufweist und mit Lernproblemen zu kämpfen hat, die aus der Grundschule stammen und die in der Berufsschule nicht mehr ausgeglichen werden (Makó et al., 2016) beziehungsweise sich sogar weiter verschlimmern (Hajdu et al., 2015).

Hierauf wurde in der Reform von 2019 reagiert: Die Schülerinnen/Schüler beginnen ihre Ausbildung mit einer sektoralen Grundausbildung (im Technicum zwei Jahre und in der

Berufsschule ein Jahr), welche mit einer sektoralen Grundprüfung abgeschlossen wird. Erst nach Bestehen dieser Prüfung ist die Aufnahme einer dualen Berufsausbildung möglich. Um den Übergang in die duale Ausbildung zu vereinfachen, wurde parallel die Möglichkeit geschaffen, „pre-apprenticeship contracts“ mit Schülerinnen/Schülern zu schließen, die sich noch in der sektoralen Grundbildung befinden (Bükki, 2019).

Ein mit dem Berufsbildungsgesetz 2019 verändertes Element ist der vocational employment contract (befristeter Arbeitsvertrag mit dem Ziel der Berufsausbildung), der den bisherigen apprenticeship contract (Ausbildungsvertrag) ersetzt. Idee der Reform ist einerseits, kleineren Betrieben den Verwaltungsaufwand zu reduzieren. Verbunden wird mit dem Arbeitsvertrag andererseits die Hoffnung, dass die/der Auszubildende sich stärker dem Betrieb zugehörig fühlt, leistungsbereiter ist und sich zudem das Commitment des Betriebs erhöht, womit der Übergang in Arbeit nach der Ausbildung vereinfacht werden soll. Mit dem Vertragswechsel wird insbesondere das Ziel verfolgt, die Ausbildungsvergütungen stärker an die Leistungen der Auszubildenden zu koppeln (Ministry of Innovation and Technology, 2019). Die Auszubildenden erhalten über einen vocational employment contract mindestens 60 Prozent des Mindestlohns (457 Euro * 0,6 = 263 Euro). Vocational employment contracts können seit dem 1. September 2020 nur noch für die Ausbildung in einem im Berufsregister eingetragenen Beruf abgeschlossen werden. Diese Regel gilt gleichermaßen sowohl für Jugendliche als auch für Erwachsene.

Kooperative Formen der Ausbildung

Das Berufsbildungsgesetz 2019 ermöglicht die Einrichtung von sogenannten „sectoral training centres“ (STCs). Hintergrund des Konzepts ist unter anderem, dass insbesondere kleine Betriebe nicht dazu in der Lage sind, eine Ausbildung zu gewährleisten (fehlende Infrastruktur, fehlendes Personal). STCs schließen mit den Auszubildenden den vocational employment contract. Im Rahmen dieses Vertrags können sie „Organisator“ sein, indem sie organisieren, in welchen Betrieben (und in welcher berufsbildenden Einrichtung) der/die Auszubildende wann und wie lange sein wird, oder „Organisator + Anbieter“ sein, indem sie selbst praktische Ausbildungen durchführen und zudem organisieren, in welchen Betrieben (und in welcher berufsbildenden Einrichtung) sich der/die Auszubildende wann und wie lange aufhält. Ziel des STC-Konzepts ist es, eine Ausbildung in einem modern ausgestatteten Umfeld anzubieten und kleinen Unternehmen, die nur einen Teil der Ausbildung für einen bestimmten Beruf anbieten können, die Möglichkeit zu eröffnen, eine gemeinsame, institutionalisierte Ausbildung durchzuführen. Das sektorale Ausbildungszentrum kann gegründet werden von (1) mindestens vier Kleinst- oder Kleinunternehmen, (2) mindestens zwei mittleren oder großen Unternehmen oder (3) mindestens einem Unternehmen in Kooperation mit einem Berufsbildungszentrum. Die STCs können folgende Aktivitäten ausüben: Berufsausbildung (sektorale Grundausbildung mit schulischer Verantwortung), Erwachsenenbildung, Weiterbildung von Lehrkräften, betriebliche

Ausbildungsdienste, Ausbildungsorganisation, Produktionstätigkeiten (ReferNet Hungary, & CEDEFOP, 2022).

Unterstützungsangebote der Auslandshandelskammer (AHK) vor Ort

Das duale Ausbildungssystem wird in Ungarn von der Hungarian Chamber of Commerce and Industry gesteuert, was vorteilhaft für die Arbeit der AHK in Ungarn ist: Die Deutsch-Ungarische Industrie- und Handelskammer (DUIHK) ist beispielsweise Mitglied im nationalen Innovationsrat für Berufsbildung, welcher das zuständige Ministerium berät. In dieser Rolle beteiligte sich die AHK an der Entwicklung der Strategie „Vocational Education and Training 4.0“, welche per Dekret von der Regierung angenommen wurde (Ministry of Innovation and Technology, 2019). Die DUIHK wirkte außerdem an der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes mit und beteiligt sich an verschiedenen thematischen Arbeitsgruppen zur Verbesserung dualer Systemelemente. Über Pilotprojekte unterstützt die DUIHK zudem die Implementation und Durchführung dualer Ausbildungs- und Weiterbildungsprogramme. Seit 2017 nimmt die DUIHK Abschlussprüfungen ab im Rahmen des dualen Ausbildungsprogramm zum/zur Industriekaufmann/-frau der AUDI Hungaria Deutsche Schule Győr. In Kooperation mit dem Trainingszentrum der Siemens Energy Kft. wurden von 2018 bis 2022 verschiedene Gestaltungselemente (u. a. Aufnahme von Auszubildenden, Ausbildungsinhalte, Schulungen, Prüfungswesen) für industrielle Metallberufe entwickelt, erprobt und etabliert. Eine Industriemeisterausbildung nach deutschem Vorbild wird mit den Unternehmen Körber Hungária und Mercedes-Benz Manufacturing Hungary Kft. durchgeführt (AHK Ungarn, 2022).

5. EU-Projekte und Kooperationen auf Länderebene

Nach Auskunft des Nationalen Amtes für Berufs- und Erwachsenenbildung wurden und werden unter anderem die unten genannten EU-Projekte und Initiativen zur Verbesserung der Berufsbildung in Ungarn durchgeführt:

1. Entwicklung von Kompetenzen für den digitalen Arbeitsmarkt in der Region Zentralungarn
2. Unterstützung der Ausbildung am Arbeitsplatz: Berufsförderungsprogramm für Beschäftigte von Kleinst-, Klein- und Mittelbetrieben sowie von Großunternehmen
3. Verringerung der Zahl der Personen, die eine Berufsausbildung ohne Abschluss verlassen
4. Verbesserung der Qualität und der Inhalte der Berufs- und Erwachsenenbildung des 21. Jahrhunderts
5. Entwicklung digitaler Lehrpläne für exemplarisch ausgewählte Berufe
6. IT-Schulungen zur Unterstützung des Strukturwandels
7. Eine elektronische Plattform für die Erwachsenenbildung in Europa

Die bilateralen zwischenstaatlichen Beziehungen im Bereich der beruflichen Bildung haben sich mit der Strategie der ungarischen Regierung zur Öffnung nach Osten im Jahr 2011 und mit der im Jahr 2015 angekündigten Öffnung nach Süden verstärkt und intensiviert. Neben den Anfragen des Außenministeriums in östlich gelegenen Staaten nach der strategischen Öffnung ist der Eingang von Anfragen aus verschiedenen Partnerländern als neuartig zu bezeichnen, insbesondere im Bereich der Berufsbildungsk Kooperationen. Im Mittelpunkt des Interesses stehen das Struktur- und Managementmodell der dualen Ausbildung, das Nationale Qualifikationsregister und die berufliche Bildung, Letztere insbesondere auf der Grundlage der seit 2015 neu organisierten Berufsbildungszentren. Einige Berufsbildungszentren sind bereits auf dem Gebiet der internationalen Zusammenarbeit aktiv, vor allem im Rahmen des Erasmus+-Programms der Europäischen Union. Die Mobilität der Auszubildenden ist dennoch niedrig: Im Jahr 2020 befanden sich 202.472 Personen in einer beruflichen Erstausbildung (vgl. Tabelle 3), von denen lediglich 3.959 Personen an der Erasmus-Mobilität teilnahmen (Tabelle 18). Das entspricht einer jährlichen Mobilitätsquote von nur 1,95 Prozent.

Weitere Beispiele für eine Kooperation auf Landesebene sind einerseits das Projekt „Learning by Doing“ sowie andererseits das Projekt „Entwicklung der Berufsbildung im Karpatenbecken“. Das Projekt „Learning by Doing“ wurde von der Industrie- und Handelskammer Budapest im Rahmen des „INTERREG Danube Transnational Programme“ mit finanzieller Unterstützung der Europäischen Union initiiert. Die Projektpartner vertraten alle 14 Länder des Donauraums: Österreich, Bosnien und Herzegowina, Bulgarien, Kroatien, Tschechische Republik, Deutschland, Ungarn, Moldawien, Montenegro, Rumänien, Serbien, Slowakei, Slowenien und Ukraine. Das Projekt zielte darauf ab, die Kapazitäten aller relevanten Berufsbildungsakteurinnen/Berufsbildungsakteure durch die Stärkung regionaler, nationaler und transnationaler Partnerschaften zu verbessern, um den Übergang zu stärker unternehmens- und praxisorientierten Formen von work-based learning in der Berufsbildung in den Donauländern zu erleichtern. Das Projekt lief vom 1. Januar 2017 bis zum 30. Juni 2019 mit einem Gesamtbudget von 2,3 Millionen Euro. Das Programm „Entwicklung der Berufsbildung im Karpatenbecken“ verfolgt das Ziel, die Berufsausbildung der ungarischen Bevölkerung im Karpatenbecken zu verbessern und eine einheitliche wirtschaftliche und arbeitsmarktpolitische Zusammenarbeit in der Region zu gewährleisten. Gefördert wird das Programm vom ungarischen Ministry of Human Capacities. Träger der Initiative sind die Berufsbildungszentren, die regelmäßig grenzüberschreitende Programme mit den berufsbildenden Schulen aus Košice, Dunajska Streda (Slowakei), Baia Mare, Miercurea-Ciuc (Rumänien) und Bečej (Serbien) vereinbaren.

VII. Serbien

Serbien ist seit dem Jahr 2012 Beitrittskandidat der Europäischen Union. Internationale Handelsabkommen (z. B. Central European Free Trade Agreement; European Free Trade Association) sorgen für einen weitestgehend zollfreien Handel. Die serbische Wirtschaft erholte

sich gut von einer leichten Rezession im Jahr 2020, resultierend aus den Folgen der COVID-19-Pandemie. Die Wirtschaft wuchs im Jahr 2021 um 7,4 Prozent, hauptsächlich angetrieben durch den privaten Konsum sowie aufgrund eines Anstiegs der Gehälter und Verbraucherkredite (World Bank, 2022b). Die durchschnittlichen Bruttomonatslöhne liegen in Serbien trotz des steigenden Lohnniveaus bei circa 700 Euro und somit unterhalb der Löhne von Bulgarien, des EU-Landes mit dem niedrigsten Einkommen (EuroStat, 2022h).

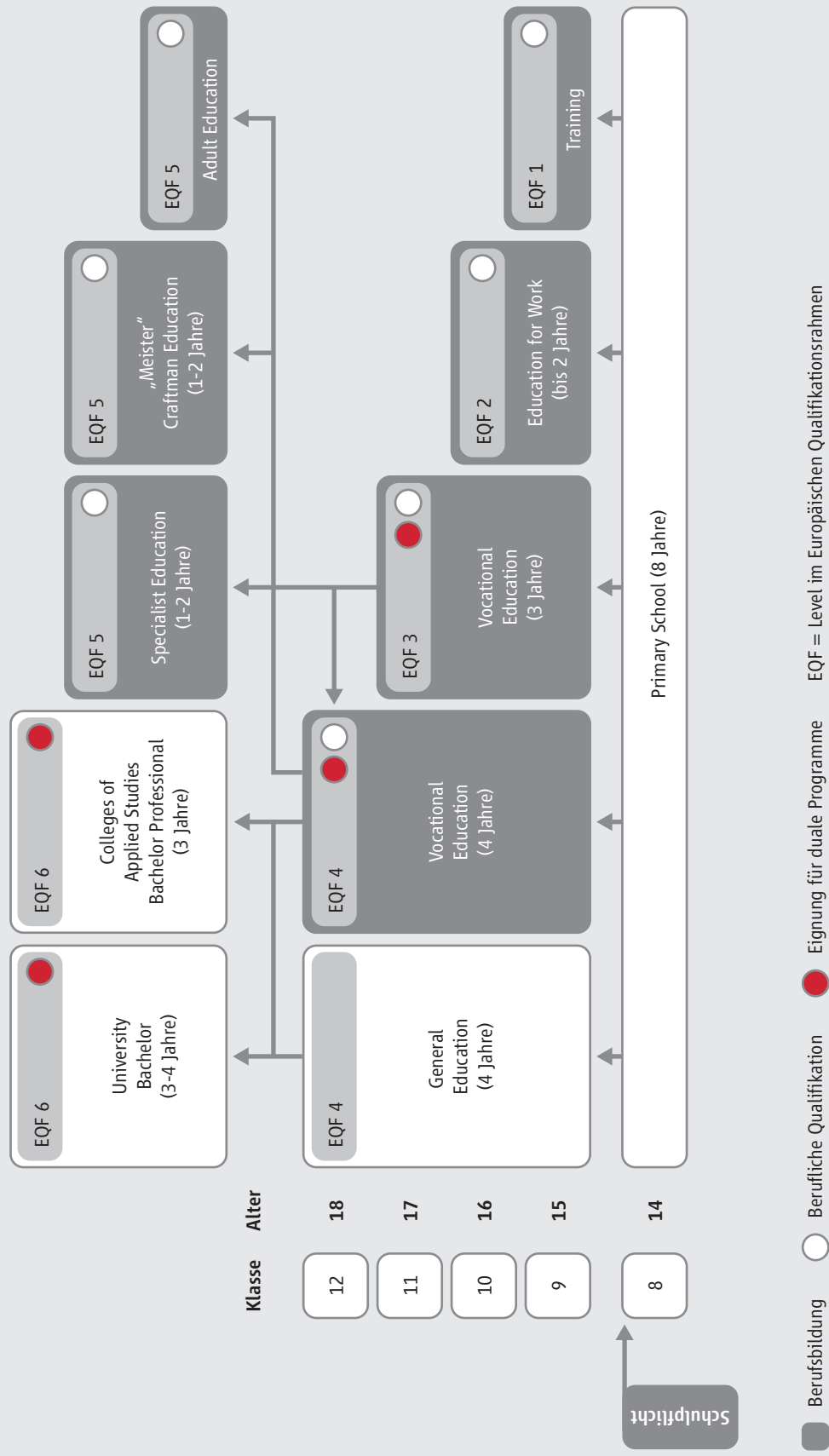
Die großen Herausforderungen des Landes betreffen die Migration junger Serbinnen/Serben ins Ausland und die niedrigen Geburtenraten: Die hohe Arbeitslosenquote, insbesondere unter jungen Erwachsenen und Hochschulabsolventinnen/-absolventen, führt zur Abwanderung, da qualifizierte junge Menschen im Ausland nach besseren Möglichkeiten suchen, und stellt in Verbindung mit der schrumpfenden Bevölkerung Serbiens ein Risiko für die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit dar (Morina, 2021). Serbien liegt im Global Competitiveness Ranking des World Economic Forum auf Rang 72 von 141 und ist somit schwächer als jedes andere Land der Europäischen Union (World Economic Forum, 2019). In dem Zusammenhang fällt beispielsweise der Bereich „Skills of Current Workforce“ auf, in welchem Serbien noch weiter zurückliegt (Rang 75 von 141). Im Enterprise Survey der Weltbank (World Bank Group, 2019) geben befragte Unternehmen an, dass ein starker informeller Sektor sowie unzureichend ausgebildete Arbeitskräfte die größten Hindernisse im serbischen Geschäftsumfeld darstellen. Allerdings: 38 Prozent der Unternehmen, mehr als der Durchschnitt von Europa und Zentralasien (33 Prozent), bieten formale Trainingsangebote an, um dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken.

Ebenfalls von der Weltbank ermittelt wird der Gini-Index, der die Verteilung des Einkommens innerhalb einer Volkswirtschaft angibt. Perfekte Gleichheit bestünde bei einem Wert von 0, während 100 absolute Ungleichheit anzeigt. Serbien weist mit einem Wert von 34,5 eine ähnliche Ungleichheit wie Deutschland (34,4) auf (World Bank, 2022a).

1. Struktur und Stellung der beruflichen Aus- und Weiterbildung

Das ehemalige Jugoslawien zeichnete sich traditionell durch ein gut entwickeltes System der allgemeinen und beruflichen Bildung aus (Castejon et al., 2011) und auch heute hat Serbien kein Problem mit der Beteiligung an der beruflichen Bildung. Im Jahr 2020 waren 73,49 Prozent der Schülerinnen/Schüler der Sekundarstufe in der technischen und beruflichen Bildung eingeschrieben (EuroStat, 2022k). Dennoch sieht sich das serbische Berufsbildungssystem mit Herausforderungen konfrontiert, wie beispielsweise mit der Anpassung der Lerninhalte an die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes, mit der Beteiligung von Unternehmen an der Berufsbildung sowie mit einer reformbedürftigen Lehrerinnen-/Lehrerbildung. Angesichts dieser Defizite hat Serbien Ende 2017 das Gesetz über die duale Ausbildung verabschiedet, mit dem das duale Ausbildungsmodell in das nationale Berufsbildungssystem eingeführt wird.

Abbildung 8: Berufsbildungssystem von Serbien



Quelle: Maghnouj et al., 2020.

Nach der achtjährigen allgemeinbildenden Schule kann der Übergang in die berufliche Bildung erfolgen. Hier sehen die Curricula 30 bis 40 Prozent allgemeinbildende und 60 bis 70 Prozent berufsbildende Anteile vor. Bei Praktika und auch bei der dualen Ausbildung in Unternehmen werden Verträge mit den Schulen abgeschlossen, die alle Fragen des Arbeitseinsatzes, der Entlohnung, der Betreuung durch MitarbeiterInnen/Mitarbeiter des Unternehmens festlegen (Renold et al., 2019).

2. Akteure und Elemente regionaler und zentraler Steuerung

Als Schlüsselakteur wird in der Literatur das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Technologische Entwicklung (MoES, Ministry of Education, Science and Technological Development) benannt. Das MoES fungiert als oberste Behörde, die für alle Bildungsgrade in Serbien zentral zuständig ist. Innerhalb des MoES sind regionale Schulbehörden für Monitoring und Evaluation in den Schulen sowie für Lehrerinnen-/Lehrerfortbildung und die Finanzierung der Schulen verantwortlich (Pešikan & Ivić, 2021; KOF, 2017).

Der Nationale Bildungsrat (Nacionalni prosvetni savet, NPS; National Education Council) wurde im Jahr 2004 gegründet. Er ist (gemeinsam mit dem Nationalen Rat für Berufs- und Erwachsenenbildung) für die nationale Administration von Berufsbildung zuständig.

Der Nationale Rat für Berufs- und Erwachsenenbildung (Savet za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih; National Council for Vocational and Adult Education) wurde im Jahr 2009 gegründet und besteht aus 21 Mitgliedern (KOF, 2017). Er ist gemeinsam mit dem MoES für die beruflichen Fächer an den Berufsschulen verantwortlich und versucht, die Qualität des Berufsbildungssystems durch Koordination der Bedarfe des Arbeitsmarkts und Bildung zu verbessern. In Ergänzung zum NPS betrachtet der Rat für Berufs- und Erwachsenenbildung die Berufsschulinhalte aus der Perspektive der Berufe und der Bedarfe der Wirtschaft und ist für die berufsbildenden Inhalte zuständig.

Im Jahr 2004 wurde das Institut für die Verbesserung der Bildung (Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, Institute for the Improvement of Education, IIE) gegründet, an welches das Zentrum für Berufs- und Erwachsenenbildung (Centar za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih) angegliedert ist (Republik Serbien, 2022b). Das Zentrum für Berufs- und Erwachsenenbildung ist in die Akkreditierung von Curricula der informellen Erwachsenenbildung involviert. Das IIE ist, und zwar gemeinsam mit dem MoES, für die Überarbeitung bestehender Curricula sowie für die Entwicklung neuer Ausbildungsgänge zuständig. Hier entwickeln IIE und das MoES (auf Initiative eines interessierten Akteurs hin, zum Beispiel Schule, Unternehmen, Gemeinden) Berufsprofile samt Aufgabenbeschreibungen und beruflichen Standards und organisieren Expertinnen-/Expertenworkshops, um diese einschätzen zu lassen (KOF, 2017).

Die serbische Industrie- und Handelskammer (Privredna komora Srbije, PKS) vertritt die Interessen der Arbeitgeberinnen/Arbeitgeber und bildet die Schnittstelle zwischen Beschäftigungssystem und Regierung. Die PKS ist in die Handelskammer Belgrad und in die regionalen Handelskammern unterteilt. Mit dem dualen Modell der Berufsausbildung wurde – dem deutschen Modell folgend – die Rolle der Industrie- und Handelskammern in der Ausbildung gestärkt (Pešikan & Ivić, 2021; ETF, 2020).

Die Gewerkschaften spielen, auch nach eigenem Empfinden, eine untergeordnete Rolle im serbischen System der Berufsbildung: „The Chamber of Commerce and Industry Serbia avoided including unions in the public debate about dual education, even though we had various comments and critiques about dual education and the law. We are informed through documents we receive to our more specific unions ... but we are not heard“ (Renold et al., 2019, 11).

3. Finanzierung und Qualitätssicherung

Die meisten Berufsschulen sind staatliche Schulen. Sie werden von der Zentralregierung sowie von den örtlichen Kommunen finanziert. Die Gehälter der Lehrkräfte und der Schulverwaltung werden mit den Geldern der Regierung finanziert, wohingegen die Kommunalverwaltung für die Instandhaltung von Gebäuden, Materialien und Ausstattung sowie für die Weiterbildung der Lehrkräfte verantwortlich ist (GIZ, 2015; KOF, 2017).

Insgesamt werden die Investitionen in das serbische Berufsbildungssystem als niedrig und ineffizient eingestuft. Insbesondere gilt dies für die Lehre der praktischen Inhalte, da die Lehrkräfte hierfür nicht ausgebildet sind und die technische Ausstattung veraltet ist sowie weit hinter den Standards der Industrie zurückliegt (OECD, 2022b).

Instrumente der Qualitätssicherung

Seit 2015 unterliegen die berufsbildenden Schulen in Serbien dem Qualitätssicherungssystem, das für die gesamte Grund- und Sekundarschulbildung gilt. Darüber hinaus gelten für sie zusätzliche Qualitätsstandards für die berufliche Bildung und ein Pilot-Selbstbewertungssystem. Die staatliche Behörde zur Qualitätsüberwachung heißt Kommission für Akkreditierung und Qualitätssicherung (KAPK). Die europäischen Qualitätssicherungsindikatoren für die Berufsbildung (EQAVET) werden noch nicht auf der Systemebene verwendet, Elemente dieser Indikatoren finden jedoch in mehreren Initiativen im Bereich der Qualitätssicherung Anwendung. Serbien beteiligte sich nicht am EQAVET-Netzwerk, wurde aber über EU-Projekte informiert und nutzte die EU-Instrumente zur Qualitätssicherung in der Berufsbildung. In Serbien werden bislang keine systematischen Tracer- beziehungsweise Verbleibsstudien über Berufsbildungsabsolventinnen/-absolventen durchgeführt. Auch gibt es kein System zur Überwachung der Beschäftigungsfähigkeit oder des Übergangs in den Arbeitsmarkt. Zudem

werden keine staatlichen Mittel für die Entwicklung oder Einführung eines solchen Systems bereitgestellt (ETF, 2020). Um die Auswirkungen der Berufsbildungsprogramme bewerten und überwachen zu können, ist es unerlässlich, über fundierte Daten sowohl zur Schulbildung als auch zu den Arbeitsmarktergebnissen zu verfügen. In Serbien bestehen allerdings große Lücken bei den Daten, die von den Schulen und im gesamten Bildungssystem erhoben werden sollten (ETF, 2021). Zusätzlich wird die mangelnde Unabhängigkeit der KAPK vom MoES kritisiert (ETF, 2020; Pešikan & Ivić, 2021).

4. Reformaktivitäten und dualisierte Angebote

Mit den Initiativen „SKILLS 2020 Serbia“ und der „Strategy for Education Development in Serbia 2020“ (Ministry of Education, 2012) hat Serbien in jüngerer Zeit zu den gesetzlichen Grundlagen weitere strategische Rahmen für bildungspolitische Initiativen und Gesetze vorgelegt.

Das Gesetz über die duale Ausbildung wurde Ende 2017 verabschiedet. Es formalisiert und regelt die duale Berufsausbildung in der Sekundarstufe II auf nationaler Ebene, und zwar im Gegensatz zum vorherigen System, in dem berufsbildende Schulen und Unternehmen eher auf Ad-hoc-Basis zusammenarbeiteten. Das Gesetz führt ein neues Matchingverfahren von Auszubildenden und Unternehmen ein und regelt beispielsweise die Lernzeiten am Arbeitsplatz, die Vergütung der Auszubildenden, die Beteiligung der Unternehmen an der Berufsberatung und -orientierung, die Ausbildungszertifizierung für Unternehmen und die Lizenzierung von Ausbildenden in Unternehmen (Caves & Osterwalder-Egg, 2020; Grujić, 2021).

Die Arbeit an der vollständigen Umsetzung läuft seit dem Schuljahr 2019/2020. Das Modell der dualen Ausbildung basiert auf der gemeinsamen Steuerung durch das MoES mit Verantwortung für das schulische Lernen sowie der PKS mit Verantwortung für das betriebliche Lernen. Die PKS ist unter anderem zuständig für die Akkreditierung von Arbeitgeberinnen/Arbeitgebern für das berufsbegleitende Lernen, für die Ausbildung sowie die Zulassung von Auszubildenden und für die Verwaltung der Register von Arbeitgeberinnen/Arbeitgebern und dualen Ausbildungsverträgen. Gebietsweise wird das duale Ausbildungsgesetz von Regionalbüros des Bildungsministeriums, den sogenannten regionalen Schulverwaltungen, und von Regionalbüros der Handelskammer umgesetzt (Caves & Osterwald-Egg, 2020; ETF, 2020).

Der Umfang des Lernens am Arbeitsplatz beträgt mindestens 20 Prozent und höchstens 80 Prozent der Gesamtstundenzahl der beruflichen Fächer gemäß dem entsprechenden Lehrplan (Pešikan, A., & Ivić, 2021). Für das Schuljahr 2019/2020 wurden 2.533 Schülerinnen/Schüler im ersten Jahrgang der dualen Ausbildungsgänge eingeschrieben, während sich die Gesamtzahl aktuell auf über 7.000 beläuft. Insgesamt gibt es derzeit 37 duale Ausbildungsprofile, 104 duale Berufsschulen und 880 interessierte Unternehmen, die sich im Akkreditierungsverfahren befinden (Republik Serbien, 2022a). Seit Einführung des Gesetzes zur dualen Ausbildung

entwickeln diese Zahlen sich stetig steigend. Gleichzeitig ist anzumerken, dass das serbische Modell dualer Ausbildung keinen sozialpartnerschaftlichen Ansatz darstellt: Die Arbeitnehmerinnen-/Arbeitnehmerseite findet im Prozess keine Berücksichtigung (Grujić, 2021). Die Art der Reform ist eine Top-Down-Reform in Form eines formalen Prozesses, beginnend mit einem neuen Gesetz (Caves & Osterwalder-Egg, 2020). Durch Änderungen der Rollen des Nationalen Bildungsrats und des Nationalen Rates für Berufs- und Erwachsenenbildung zur Umsetzung der Bildungspolitik wurden deren Status und Zuständigkeiten grundlegend verändert: Zuvor stellten sie die Vertreterinnen/Vertreter der Interessengruppen dar, die von der Nationalversammlung gewählt wurden; jetzt schlägt das MoES potenzielle Kandidatinnen/Kandidaten vor, die von der Regierung ernannt werden. Dies schränkt die Unabhängigkeit der Räte vom MoES ein und ihre Rolle hat sich von der eines Entscheidungsträgers hin zu der eines Beratungsgremiums verändert (Pešikan & Ivić, 2021).

Zusätzlich zur Reform der dualen Berufsausbildung wurde im Jahr 2019 das Gesetz über das duale Studienmodell in der Hochschulbildung verabschiedet. Es wurde initiiert, dass jede Hochschuleinrichtung einen Arbeitgebererrat einrichtet, und zwar mit dem Ziel, sowohl Expertinnen und Experten als auch praktisches Wissen bei der Erstellung von Lehrplänen einzubeziehen, um diese stärker an die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes anzupassen (Burns et al., 2020).

Serbien verabschiedete im Jahr 2020 einen Bericht über die Angleichung seines nationalen Qualifikationsrahmens an den Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen und Selbstzertifizierung des Europäischen Hochschulraums. Nach der Verabschiedung des NQF-Gesetzes (2018) wurde eine Rechtsgrundlage für die Bildung von Organisationen und Gremien geschaffen, die für dessen Umsetzung zuständig sind. 2018 wurden die Mitglieder des NQF-Rates ernannt, eine Qualifikationsagentur eingerichtet und zwölf Sector Skills Councils geschaffen (HOKC, 2022). Auf der Grundlage der laufenden Entwicklungen, Erfahrungen und Analysen und mit Unterstützung europäischer Projekte zur Umsetzung des NQF und der Arbeit für die Sector Skills Councils ist die Entwicklung und Einführung eines sogenannten Sektorprofilmodells geplant (ETF, 2020), welches zentrale Daten eines Sektors (u. a. Beschäftigtenzahlen, Qualifikationsprogramme, Entwicklung des Sektors) erfasst und darstellt (Republic of Serbia 2020).

Im verarbeitenden Gewerbe wird der Verlust von mehr als 400.000 Arbeitsplätzen erwartet, so viele wie in keinem anderen Sektor in den nächsten zehn Jahren (Pešikan & Ivić, 2021). Daher ist Serbien umso mehr darauf angewiesen, dass ein Ziel auf die Umschulung, Weiterbildung und Zusatzqualifizierung ausgerichtet wird, um dieser Veränderung wirksam begegnen zu können. Des Weiteren gehören zu den wichtigen offenen Punkten die Reformierung der Qualität der Lehrerinnen-/Lehrer-Ausbildung sowie der Ausbau von Berufsberatung und -orientierung (OECD, 2022b; Morina, 2021; Burns et al., 2020).

Unterstützungsangebote der Auslandshandelskammer (AHK) vor Ort

Die Deutsch-Serbische Wirtschaftskammer ist mit über 350 Mitgliedern eine große und wichtige bilaterale Interessensvertretung (AHK Serbien, 2021). Im Juni 2021 gründete die AHK die Arbeitsgruppe „Duale Ausbildung“. In dieser Gruppe werden Herausforderungen, Angebote und Lösungsoptionen mit dem Fokus duale berufliche Bildung, duales Studium und duale Qualifizierung thematisiert. Ziel der Arbeitsgruppe ist es, den Informationsfluss unter den Mitgliedern zu verbessern. Neben diesem Angebot berät die AHK Unternehmen zum Einstieg in eine duale Ausbildung und zur Kooperation mit einer Berufsschule (AHK Serbien, 2022).

5. EU-Projekte und Kooperationen auf Länderebene

In Serbien wurden im letzten Jahrzehnt unter anderem zu den Themen Entrepreneurship, Tourismus, Wassermanagement und Automobilinformatik EU-Projekte durchgeführt. Offiziell sind im Themenbereich „Social Inclusion, Jobs, Education & Training“ Projekte zur Palliativarbeit und medizinischen Versorgung von Kindern geplant (European Commission, 2021c). EU-Großprojekte (Großinvestitionen im Wert von mehr als 50 Millionen Euro) sowie ESF-Projekte wurden in Serbien noch nicht durchgeführt.

Im Bereich der beruflichen Bildung unterhält Serbien im Rahmen der Berufsbildungszusammenarbeit bilaterale Kooperationen mit unter anderem Österreich und der Schweiz, und bis 2017 auch mit Deutschland (GOVET, 2018). Derzeit werden von verschiedenen Akteurinnen/Akteuren Projekte zur Verbesserung des serbischen Berufsbildungssystems durchgeführt, wobei meist versucht wird, ein duales System mit einer bedeutsamen berufsbezogenen Komponente einzuführen. Zu ihnen gehören die Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ), die Österreichische Entwicklungsagentur (ADA, gemeinsam mit der WKÖ) und die Schweizerische Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit (DEZA). Darunter befinden sich Projekte, wie das Projekt „From Education to Employment“ (E2E, 2021), mit dem Ziel, die Beschäftigungsfähigkeit junger Menschen in Serbien auf sozial integrative und nachhaltige Weise zu verbessern (KOF, 2017; ETF, 2020).

Seit 2019 ist Serbien offizielles Programmland in Erasmus+. Ein Beispielprojekt ist „Implementation of Dual Education in Higher Education of Serbia“, das sich mit der Entwicklung eines flexiblen Modells der dualen Hochschulbildung befasst, um die unterschiedlichen Bedürfnisse und Interessen von Arbeitgeberinnen/Arbeitgebern, Hochschuleinrichtungen und Studierenden in den verschiedenen Industrie- und Wirtschaftssektoren zu unterstützen und Empfehlungen für die Umsetzung der dualen Hochschulbildung auszusprechen (DualEdu, 2021).

C. Unternehmensbefragung

An der durchgeführten Umfrage nahmen 193 Familienunternehmen teil, wobei es sich hierbei insbesondere um große Familienunternehmen mit 250 und mehr Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern handelt. Die Befragung fand online mithilfe der Plattform Questback/UniPark von September 2021 bis Dezember 2021 statt. Der verwendete Fragebogen basiert auf der Untersuchung „Fachkräftesicherung deutscher Unternehmen im Ausland“ (Jansen & Pierenkemper, 2019). In nachfolgender Tabelle ist das Datensample aufgelistet.

Tabelle 14: Datensample

Staat	Mitarbeitende	bis 249	250 und mehr	Gesamt
Bulgarien		9	11	20
Polen		0	45	45
Rumänien		5	23	28
Serbien		0	23	23
Slowakei		0	19	19
Tschechien		0	33	33
Ungarn		0	25	25
Gesamt		14	179	193

Quelle: Unternehmensbefragung des Instituts Technik und Bildung, Universität Bremen.

92,7 Prozent der beteiligten Familienunternehmen zählen mit 250 und mehr Mitarbeitenden zur Kategorie der Großunternehmen. 169 der befragten Personen beziehungsweise 87,6 Prozent verfügen über Führungsverantwortung und 135 beziehungsweise 69,9 Prozent arbeiten seit mehr als fünf Jahren im entsprechenden Unternehmen.

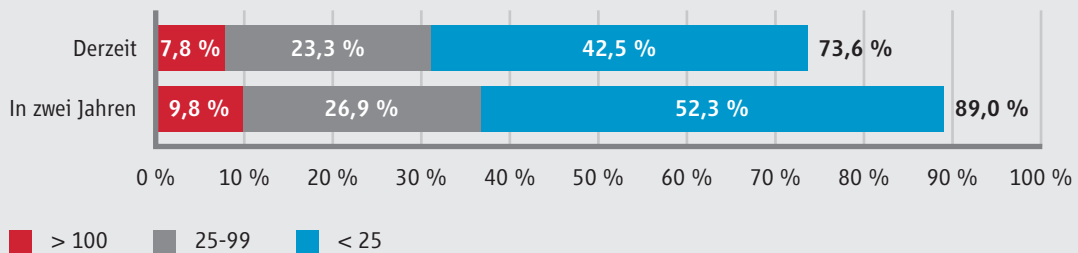
Der größte Anteil der Unternehmen zählt zum verarbeitenden Gewerbe (54,4 Prozent), gefolgt vom Handel inklusive Instandhaltung und Reparatur von Kraftfahrzeugen (12,4 Prozent). Mit etwa gleichen Anteilen sind die Branchen Baugewerbe, Transport/Logistik, Energieversorgung und Dienstleistungen (insgesamt 23,3 Prozent) vertreten. Die restlichen Unternehmen zählen zur Gruppe „Andere Branchen“ (9,9 Prozent).

I. Aus- und Weiterbildungsengagement

Das Engagement der befragten Unternehmen im Ausbildungsbereich ist mit 73,6 Prozent als hoch zu bezeichnen und wird sich nach Auskunft der Unternehmen bis Ende 2023 auf 89,0 Prozent weiter erhöhen.

Abbildung 9: Ausbildungsengagement

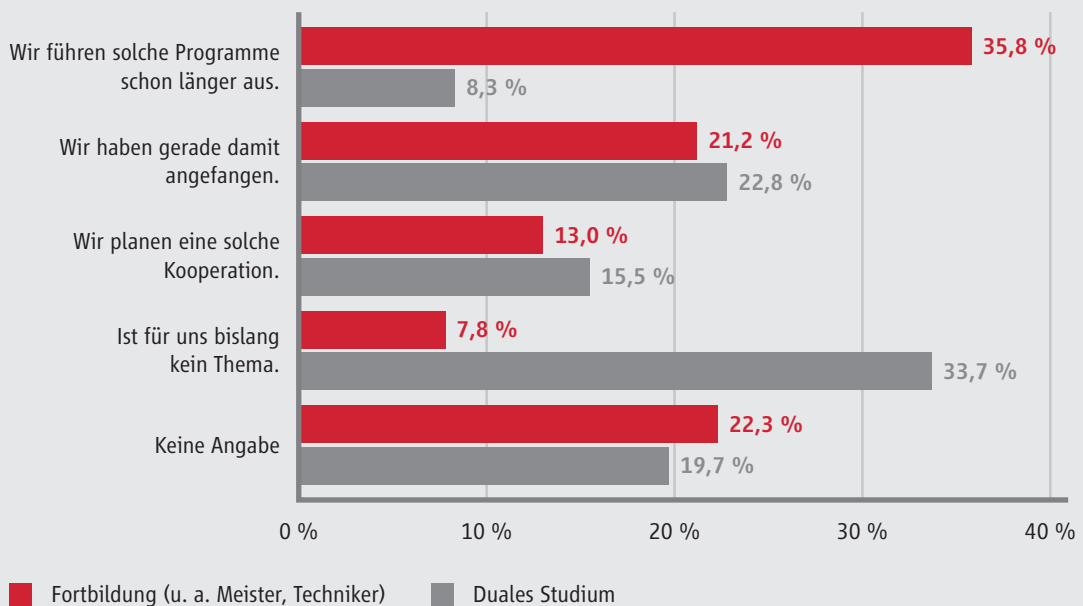
Wie viele Auszubildende bilden Sie derzeit in Ihrem Unternehmen vor Ort aus und wie viele werden Sie voraussichtlich in zwei Jahren ausbilden?



Quelle: Unternehmensbefragung des Instituts Technik und Bildung, Universität Bremen.

Abbildung 10: Berufliche Fortbildung und Duales Studium

Wie ist der aktuelle Status im Bereich der beruflichen Fortbildung auf Ebene einer Meister-/Technikerqualifizierung sowie dualer Studiengangebote?



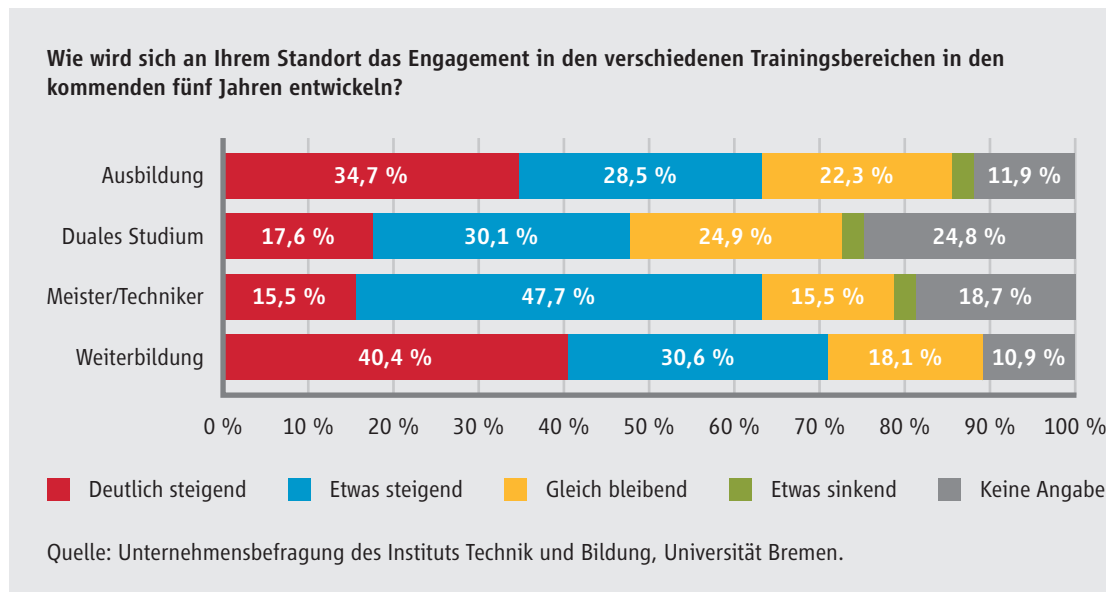
Quelle: Unternehmensbefragung des Instituts Technik und Bildung, Universität Bremen.

Ein hohes Engagement besteht bereits seit längerem, wenn auch in geringerem Umfang, im Bereich der beruflichen Fortbildung (35,8 Prozent), der sich zudem in der Entwicklung befindet: Ein großer Anteil der Unternehmen hat kürzlich mit der Umsetzung eines Programms begonnen (21,2 Prozent) oder plant ein entsprechendes Programm (13,0 Prozent). Im Bereich dualer Studienangebote stellt sich die Situation etwas anders dar: Entsprechende Programme wurden entweder gerade gestartet (22,8 Prozent) oder befinden sich in der Planung

(15,5 Prozent). Für jedes dritte Unternehmen (33,7 Prozent) sind duale Studienangebote allerdings noch „kein Thema“.

In allen Trainingsbereichen wird zudem bis Ende 2026 mit einer deutlichen Steigerung gerechnet. Die größte Wachstumsmöglichkeit wird hierbei im Bereich der Weiterbildung gesehen. 40,4 Prozent der Unternehmen gehen von einer deutlichen Steigerung im Bereich Weiterbildung aus und weitere 30,6 Prozent peilen eine leichte Steigerung an. Insgesamt gehen damit 71 Prozent der Unternehmen von einem Wachstum im Bereich der Weiterbildung aus.

Abbildung 11: Entwicklungstrends



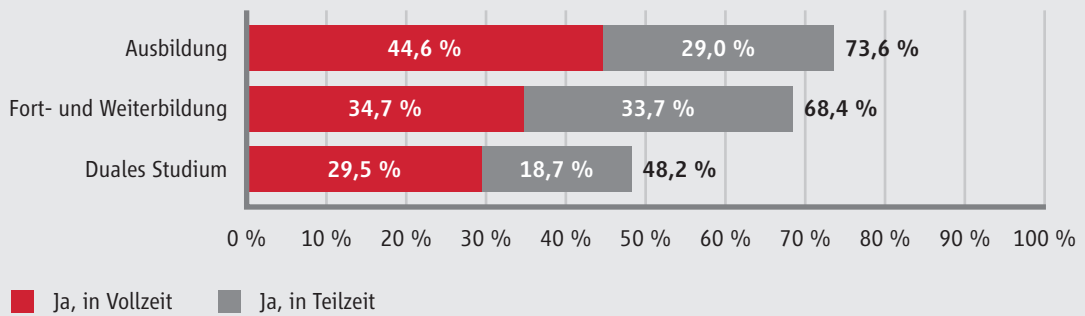
Im nächsten Teilkapitel wird in den Blick genommen, wie dieses Engagement strukturell in den Unternehmen umgesetzt wird.

II. Organisation der beruflichen Aus- und Weiterbildung

Für die berufliche Aus- und Weiterbildung sind zum großen Teil vor Ort gesonderte Zuständigkeiten verantwortlich. Den größten Bereich bildet hierbei die Ausbildung (73,6 Prozent), gefolgt von der beruflichen Fort- und Weiterbildung (68,4 Prozent) sowie dem Dualen Studium (48,2 Prozent).

Abbildung 12: Zuständigkeit im Bereich Ausbildung

Gibt es vor Ort eine bestimmte Person oder Organisationseinheit, die für Angebote in den Trainingsbereichen zuständig ist?

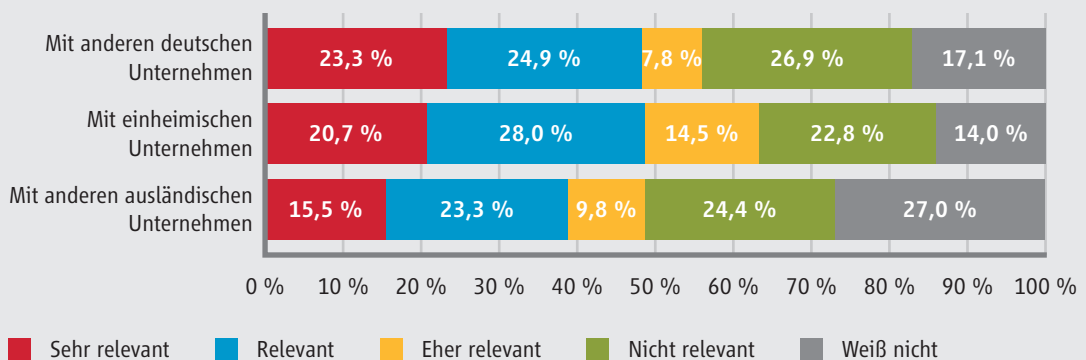


Quelle: Unternehmensbefragung des Instituts Technik und Bildung, Universität Bremen.

Eine Ausbildung im Verbund mit anderen Unternehmen stellt für circa die Hälfte der Unternehmen eine relevante Option dar, wobei nur geringe Unterschiede hinsichtlich der Frage zu verzeichnen sind, ob diese Kooperation mit einheimischen oder anderen deutschen beziehungsweise ausländischen Unternehmen praktiziert wird.

Abbildung 13: Zusammenarbeit mit anderen Unternehmen

Verbundausbildung: Inwieweit stellt für Sie die Zusammenarbeit mit anderen Unternehmen mit ähnlichen Qualifizierungsbedarfen an Ihrem Standort ein relevantes Thema dar?



Quelle: Unternehmensbefragung des Instituts Technik und Bildung, Universität Bremen.

In den nächsten Teilkapiteln werden die Bereiche „Ausbildung“ und „Weiterbildung“ nochmals genauer betrachtet.

1. Berufliche Ausbildung

Die Gründe, eine eigene Ausbildung vor Ort durchzuführen, sind einerseits der bestehende Mangel an qualifizierten Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern auf dem Arbeitsmarkt (89,6 Prozent) und weitere betriebswirtschaftliche Gründe (u. a. Vermeidung von Fehleinstellungen) sowie andererseits die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung (74,1 Prozent).

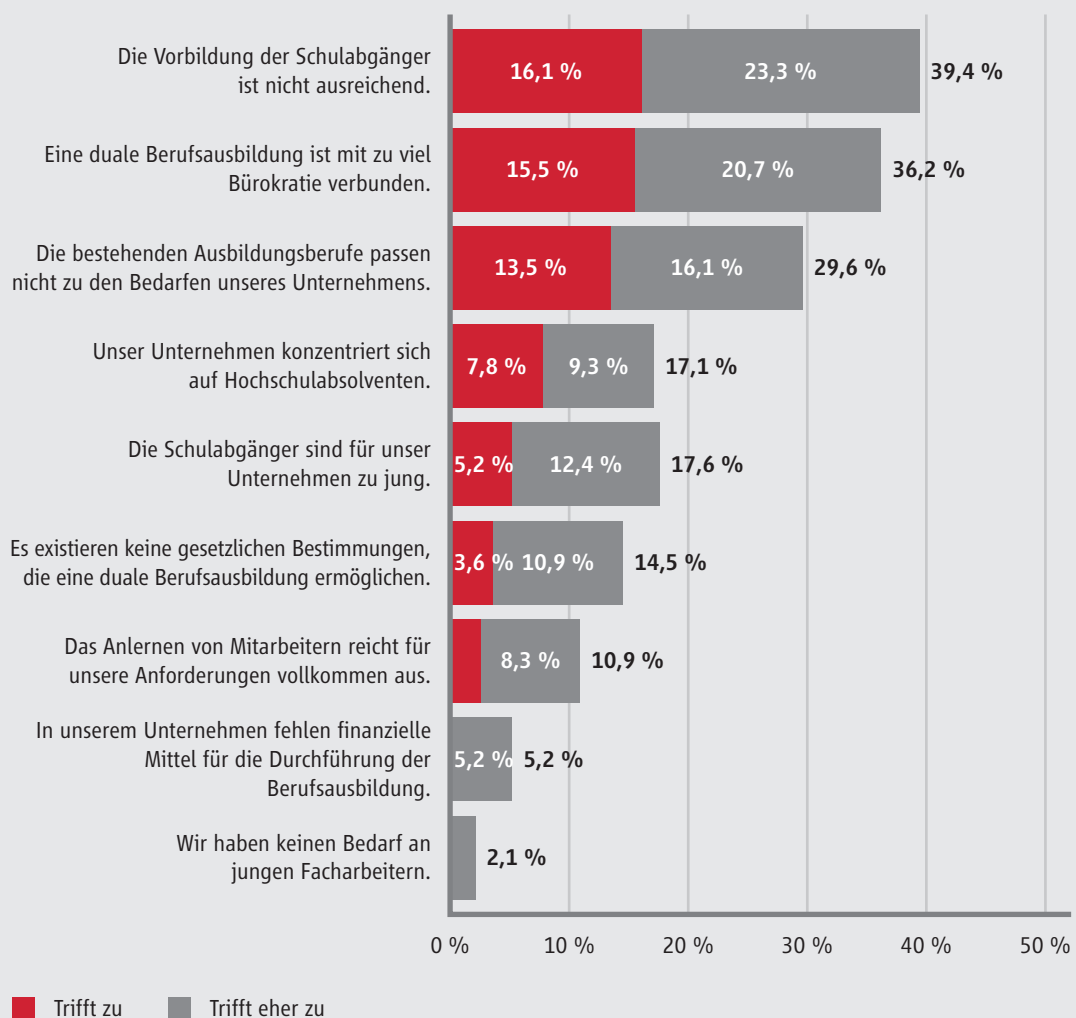
Abbildung 14: Gründe für Ausbildung vor Ort



Das Problem, den bestehenden Fachkräftebedarf zu decken, wird durch das Wachstum der Unternehmen beziehungsweise die Erweiterung des Leistungsangebots vor Ort noch verschärft (71,5 Prozent). Trotz des hohen Bedarfs stellt die Einstellung von akademisch ausgebildeten Personen keine Alternative zur Berufsausbildung dar (81,9 Prozent). Ein weiterer Grund, vor Ort auszubilden, besteht darin, den Bedarf an Fachpersonal aus Deutschland (u. a. Expats) zu reduzieren. Jedes dritte Unternehmen hat sich neben diesen Push-Faktoren zudem von positiven Erfahrungen anderer Unternehmen (35,7 Prozent) sowie dem Unterstützungsangebot der Auslandshandelskammern vor Ort inspirieren lassen (32,1 Prozent).

Abbildung 15: Gründe gegen Ausbildung vor Ort

Welche Gründe sprechen aus Ihrer Sicht gegen eine eigene Ausbildung vor Ort?
(Mehrfachantworten möglich)



Quelle: Unternehmensbefragung des Instituts Technik und Bildung, Universität Bremen.

Mangelberufe beziehungsweise gesuchte Qualifikationen sind insbesondere Mechatroniker/-in (88,1 Prozent), Elektroniker/-in für Automatisierungstechnik (83,4 Prozent) und Elektroniker/-in für Betriebstechnik (77,2 Prozent), Fachinformatiker/-in (71,5 Prozent), Fachkraft für Metalltechnik (47,7 Prozent) sowie Industriemechaniker/-in (45,6 Prozent) (Angaben ohne eigene Abbildung).

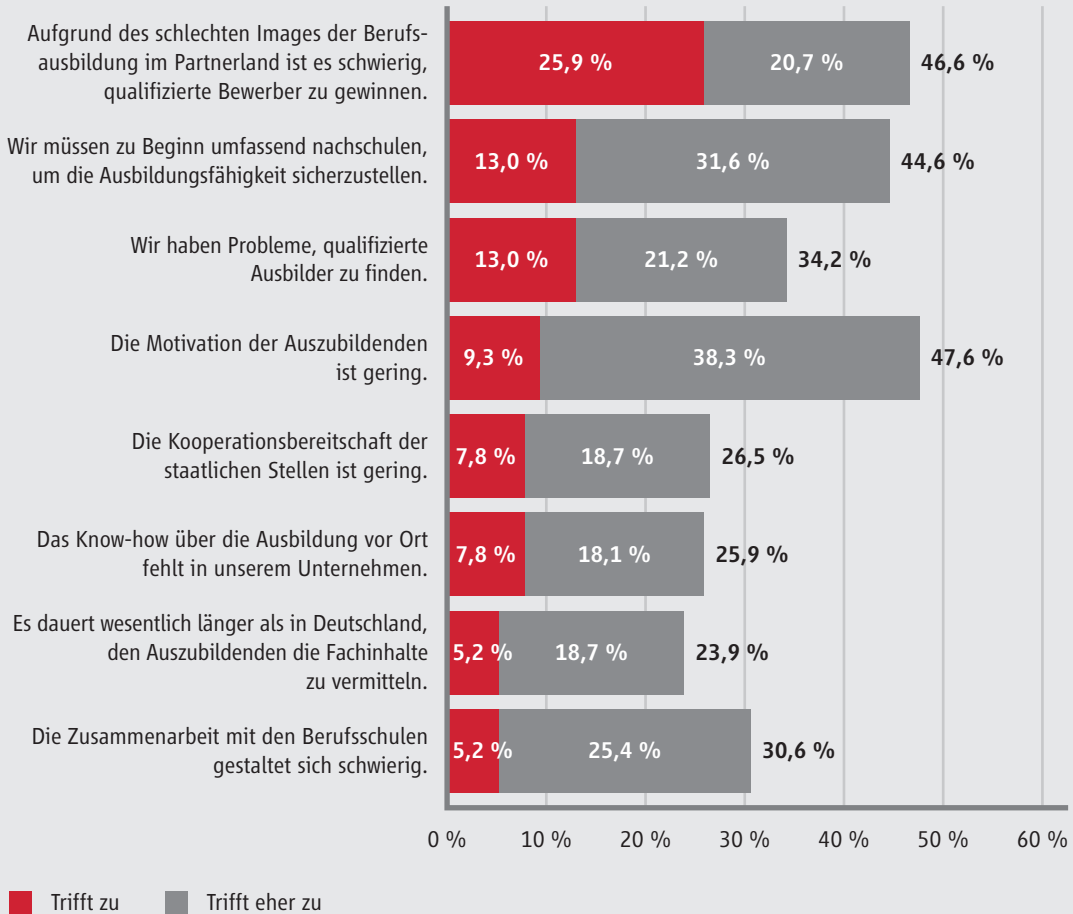
Gegen eine eigene Ausbildung vor Ort sprechen insbesondere Bedingungen des Kontexts (vgl. Abbildung 15). Insgesamt 39,4 Prozent bewerten die Vorbildung der Absolventinnen/Absolventen als nicht ausreichend, 36,2 Prozent erleben die Bürokratie als zu aufwendig und 29,6 Prozent vertreten die Meinung, dass die bestehenden Ausbildungsberufe nicht zu den Bedarfen der Unternehmen passen. Interne Gründe, wie zum Beispiel fehlender Bedarf (2,1 Prozent), fehlende finanzielle Mittel (5,2 Prozent), Konzentration auf Anlernen (10,9 Prozent) oder auf Hochschulabsolventen/-innen (17,1 Prozent), bestehen zwar auch, allerdings in weit geringerem Maße als die externen Bedingungen.

Das Interesse an einer eigenen Ausbildung trifft auf Herausforderungen bei der Planung und Umsetzung der Ausbildung vor Ort (vgl. Abbildung 16). Zentrale Kontextherausforderungen sind das oftmals schlechte Image der Berufsausbildung (trifft zu: 25,9 Prozent/trifft eher zu: 20,7 Prozent), die Vorbildung der Auszubildenden (trifft zu: 13,0 Prozent/trifft eher zu: 31,6 Prozent) und die geringe Motivation der Auszubildenden (trifft zu: 9,3 Prozent/trifft eher zu: 38,3 Prozent). Weitere Herausforderungen resultieren aus der Durchführung der Ausbildung: Qualifizierte Ausbilderinnen/Ausbilder sind schwierig zu finden (trifft zu: 13,0 Prozent/trifft eher zu: 21,2 Prozent) und die Kooperation mit staatlichen Stellen (trifft zu: 7,8 Prozent/trifft eher zu: 18,7 Prozent) sowie den Berufsschulen (trifft zu: 5,2 Prozent/trifft eher zu: 25,4 Prozent) gestaltet sich teilweise schwierig.

Die Abstufung von "trifft zu" und "trifft eher zu" macht deutlich, dass nur ein kleiner Teil der befragten Unternehmen die genannten Gründe eindeutig als Hindernisse wahrnimmt. Insgesamt kann festgestellt werden, dass Hürden bestehen, dass allerdings von jedem zweiten Unternehmen diese Gründe nicht als Herausforderungen wahrgenommen werden. In diesem Zusammenhang wurde zudem die Frage gestellt, inwiefern die Situation der Berufsbildung beziehungsweise Fachkräfteausbildung vor Ort ein relevanter Grund ist, keine Niederlassung vor Ort zu gründen beziehungsweise die Gründung zu überdenken. Die Antworten zeigen eine deutliche Tendenz: Die aktuellen Bedingungen haben nicht den Effekt, dass Niederlassungen nicht gegründet oder Gründungen überdacht werden.

Abbildung 16: Herausforderungen bei der Planung und Umsetzung

Welche Herausforderungen begegnen Ihnen bei der Planung bzw. Umsetzung der Berufsausbildung an Ihrem Unternehmensstandort?
(Mehrfachantworten möglich)

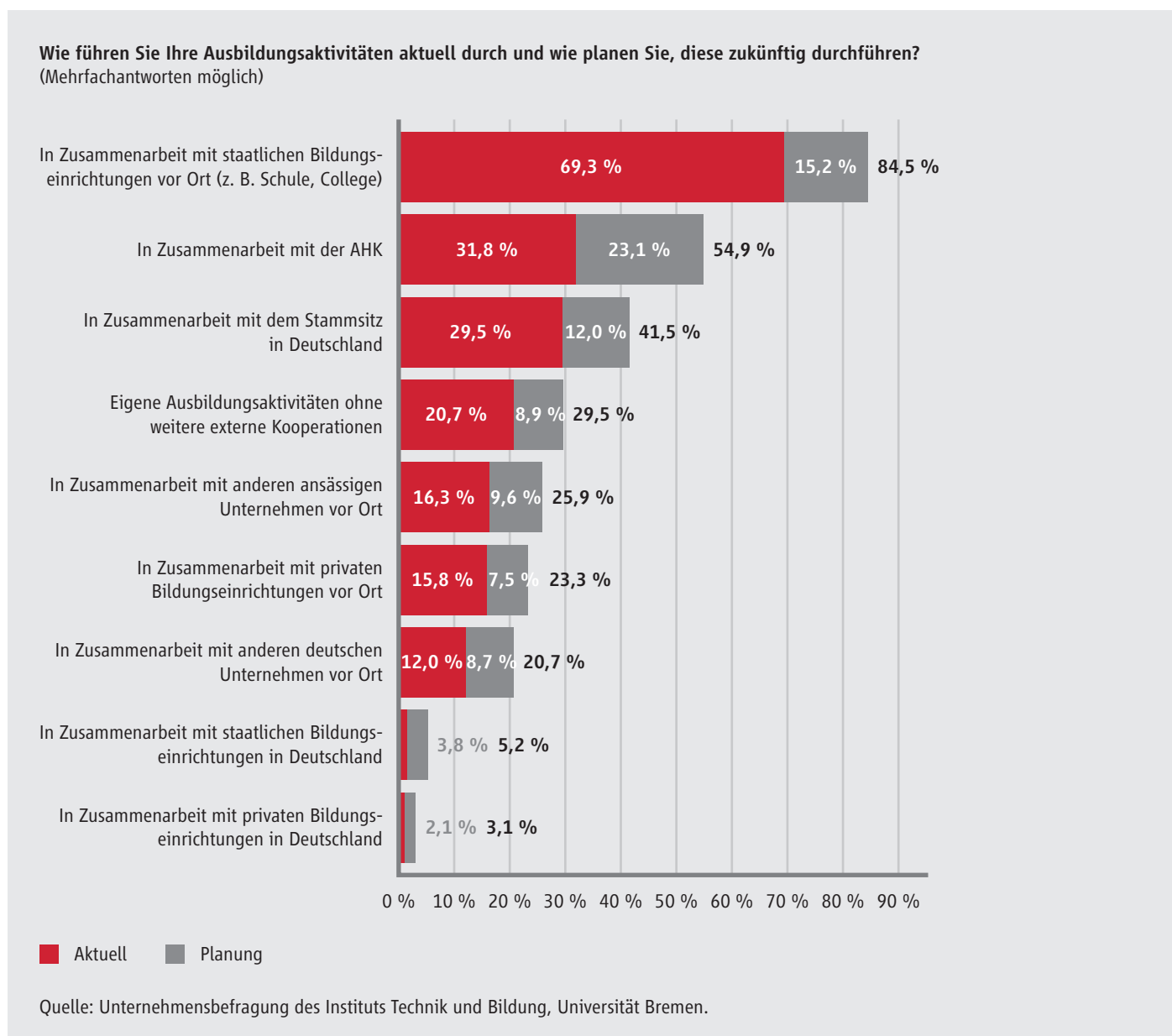


Quelle: Unternehmensbefragung des Instituts Technik und Bildung, Universität Bremen.

Die Ausbildung findet in der Regel in Kooperation statt (vgl. Abbildung 17).

Die bedeutendsten Kooperationspartnerinnen/-partner stellen die staatlichen Bildungseinrichtungen vor Ort dar (69,3 Prozent). Diese Kooperationen sollen in Zukunft weiter ausgebaut werden (+15,2 Prozent). In ungefähr gleichen Anteilen wird mit den Auslandshandelskammern vor Ort (31,8 Prozent) und dem Stammhaus in Deutschland (29,5 Prozent) kooperiert. Beide Werte verdeutlichen die hohe Selbstständigkeit der Unternehmen hinsichtlich einer eigenen Ausbildung vor Ort. Zusätzlich zu der Ausbildung in Kooperation mit staatlichen Bildungseinrichtungen führen 20,7 Prozent der Unternehmen eigene Ausbildungsaktivitäten ohne weitere Kooperationen durch. Kooperationen mit privaten und staatlichen Bildungseinrichtungen in Deutschland sind bislang kaum etabliert. Hier besteht hinsichtlich einer Lernmobilität von Auszubildenden und Lehrkräften ein erhebliches Entwicklungspotenzial.

Abbildung 17: Durchführung der Berufsausbildung



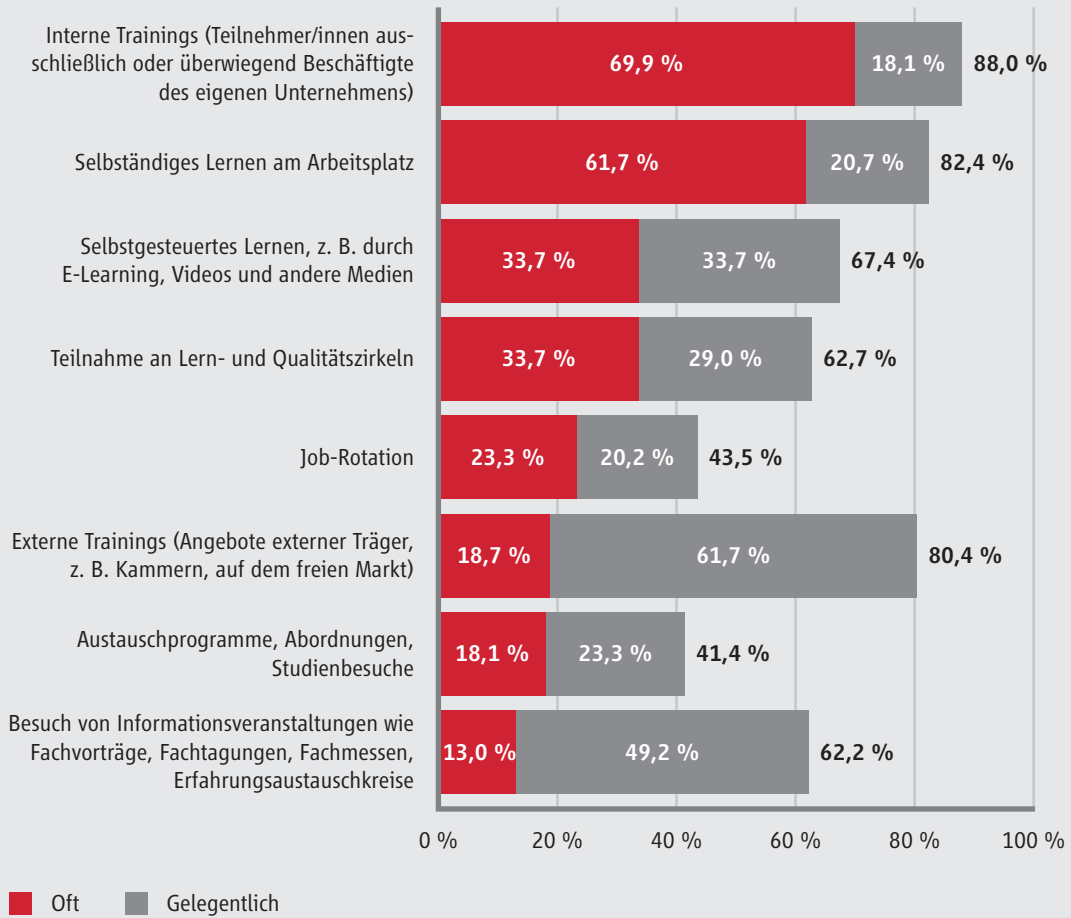
2. Betriebliche Weiterbildung

Die betriebliche Weiterbildung findet mithilfe verschiedener Formen statt.

Interne Trainings bilden hierbei die am häufigsten verwendete Form (88,0 Prozent). Externe Trainings werden ebenfalls von vielen Unternehmen organisiert (80,4 Prozent), allerdings finden interne Trainings häufig (69,9 Prozent) und externe Trainings überwiegend gelegentlich (61,7 Prozent) statt. Arbeitsstrukturelle Maßnahmen, wie Lern- und Qualitätszirkel und Job-Rotation, kommen ebenfalls zum Einsatz. In jedem dritten Unternehmen werden Lern- und Qualitätszirkel häufig umgesetzt (33,7 Prozent) und die Job-Rotation kommt oft in jedem vierten Unternehmen zum Einsatz (23,3 Prozent).

Abbildung 18: Trainingsformate der Weiterbildung

Welche weiteren Trainingsformen wurden vor der Pandemie in Ihrem Unternehmen vor Ort genutzt?
(Mehrfachantworten möglich)



Quelle: Unternehmensbefragung des Instituts Technik und Bildung, Universität Bremen.

D. Fallstudien

Wie genau haben deutsche Familienunternehmen ihre Ausbildung vor Ort aufgebaut und ausgestaltet? Diese Frage wird nachfolgend mittels Fallstudien exemplarisch beantwortet. Vorgestellt werden Unternehmensbeispiele aus Polen, Tschechien, Ungarn und Rumänien. Die Länderauswahl erfolgt einerseits aufgrund der wirtschaftlichen Bedeutung (Tabelle 1 und Tabelle 2) und andererseits aufgrund der Ausbildungsform. Die Fallstudien bilden unterschiedliche Ausbildungsformen ab: einerseits hinsichtlich der Zahl der Auszubildenden im Betrieb – Beispiele mit eher wenigen Auszubildenden und Beispiele mit eher vielen Auszubildenden – und andererseits hinsichtlich der Zahl der beteiligten Unternehmen – Engagement eines einzelnen Unternehmens und Engagement einer Unternehmenskooperation. Die Zuordnung der Länder zu den Kriterien sowie die Reihenfolge der nachfolgenden Fallstudien sind in der nachfolgenden Tabelle dargestellt.

Tabelle 15: Fallbeispiele

Land	Form	Ausbildende
Polen	Einzelunternehmen	< 50
Tschechien	Einzelunternehmen	50 bis 100
Ungarn	Einzelunternehmen	50 bis 100
Rumänien	Unternehmenskooperation	> 100

Die Auswahl der Länder Polen, Tschechien und Ungarn ergab sich aufgrund der wirtschaftlichen Bedeutung der Länder. Das Beispiel aus Rumänien wurde aufgenommen, weil dieses Beispiel in eindrucksvoller Weise illustriert, wieviel möglich ist, wenn deutsche Unternehmen im Ausland ihre Aktivitäten bündeln. Mit dem Hinweis „wieviel möglich ist“ ist nicht nur die Dimension „Aufbau einer dualen Ausbildung“ angesprochen. Das Engagement deutscher (Familien-)Unternehmen in den Ländern hat teilweise systemische Änderungen ermöglicht. Die Re-Vitalisierung der Berufsausbildung in Rumänien, nachdem diese bereits abgeschafft worden war, hat beispielsweise wesentliche Impulse dem Engagement deutscher Familienunternehmen vor Ort zu verdanken.

I. Polen: Duale Ausbildung bei Gühring

Gühring ist ein inhabergeführtes Familienunternehmen mit rund 8.000 Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern an über 70 Produktionsstandorten in 48 Ländergesellschaften. Gühring ist ein weltweit führender Hersteller von rotierendem Werkzeug zur Metallbearbeitung. Die Fallstudie basiert auf leitfadengestützten Interviews mit Vertreterinnen/Vertretern des Zentrums für berufliche

Bildung und Weiterbildung (Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego) in Sosnowiec sowie auf einem Vor-Ort-Besuch bei der Firma Gühring in Dąbrowa Górnicza im Jahr 2022.

Hintergrundinformationen

Das Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego (CKZiU) wurde 2013 von der Stadt Sosnowiec (circa 200.000 Einwohner) in der schlesischen Industrieregion gegründet. Das Zentrum vereint eine Reihe von technischen Schulen in sich und ist als eine eher große Schule zu bezeichnen, in der mehrere Hundert Lernende in zahlreichen Berufen unterrichtet werden. Die Firma Gühring ist seit 1996 in Polen tätig und zog 2011/2012 nach Dąbrowa Górnicza um. Im Werk in Dąbrowa Górnicza werden Bohr-, Fräs-, Gewinde-, PKD-, Reib-, Senk- und Stechwerkzeuge sowie Tieflochbohrer, Spannmittel und Werkzeugsysteme hergestellt. Das Unternehmen beschäftigt in Dąbrowa Górnicza 140 Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter.

Initialzündung

Im Jahr 2014 suchte das neu gegründete Berufsbildungszentrum nach Unternehmen, die bereit waren, ihren Lernenden eine praktische Ausbildung zu ermöglichen. Die Berufsschule wandte sich an verschiedene Unternehmen in der Region und die Firma Gühring meldete Interesse an. Dies resultierte vor allem, aber nicht nur, aus der Knappheit an Fachkräften auf dem Arbeitsmarkt. Schon 2014 sah sich das Unternehmen mit einem Fachkräftemangel konfrontiert, woraus der Plan resultierte, Auszubildende zu rekrutieren, die später CNC-Bedienerinnen/Bediener werden könnten. Gühring ging es nicht allein um die Ausbildung der eigenen Belegschaft, sondern auch darum, einen Beitrag zur Verbesserung der Berufsbildung in der Region zu leisten.

Obwohl die Firma Gühring ihren Sitz in der nahegelegenen Stadt Dąbrowa Górnicza hat (die etwa 13 Kilometer von der Schule entfernt ist), beschloss das Unternehmen, mit CKZiU deshalb zusammenzuarbeiten, weil das Berufsbildungszentrum einen guten Ruf in Bezug auf die Qualität des Unterrichts und die Offenheit der Schulleitung hat. Die Absichtserklärung zur Zusammenarbeit zwischen der Schule und dem Unternehmen wurde am 31.03.2014 unterzeichnet und die ersten Schülerinnen/Schüler begannen im September 2014 mit ihrer Ausbildung.

Ausbildungsberuf

Seit 2014 bezieht sich die Zusammenarbeit auf den Beruf der Mechanikerin/des Mechanikers. Die Grundlage für das Lernprogramm bildet der nationale Kernlehrplan für die berufliche Bildung, der für alle polnischen berufsbildenden Schulen gilt. Die Schule und das Unternehmen haben gemeinsam ein Lernprogramm entwickelt, das die Anforderungen des Kernlehrplans für die berufliche Bildung und die lokalen Bedürfnisse des Unternehmens berücksichtigt.

Umfang und Art der Zusammenarbeit

Die Zusammenarbeit erfolgt auf drei Ebenen: (1) Das Unternehmen Gühring nimmt jährlich zwei bis drei Praktikantinnen/Praktikanten für ein einmonatiges Pflichtpraktikum im Unternehmen (praktyki zawodowe) auf. (2) Das Unternehmen richtete im Berufsbildungszentrum eine Patenklasse (klasa patronacka) für sechs bis acht Auszubildende ein. Seit der ersten Klasse verbringen die Lernenden jeden Monat einen Tag im Unternehmen und im vierten Jahr absolvieren sie in der Regel ein einmonatiges Betriebspraktikum (praktyki zawodowe). (3) Darüber hinaus schließt das Unternehmen mit zwei bis drei ausgewählten Auszubildenden im vierten Jahr eine sogenannte Stipendienvereinbarung (umowa stypendialna) ab. Im Rahmen der Stipendienvereinbarung können die Auszubildenden (neben dem Unterricht) für das Unternehmen arbeiten und erhalten hierfür eine Vergütung.

Die Ausbildung im Unternehmen beinhaltet, dass, insofern möglich, ein Auszubildender verschiedene Abteilungen des Unternehmens durchläuft. Da die Arbeit technisch anspruchsvoll ist, können die Lernenden allerdings nicht selbstständig an den dortigen CNC-Maschinen arbeiten. Das Unternehmen bietet den ausgewählten Auszubildenden im Anschluss an die Ausbildung in der Regel einen Arbeitsplatz an. Die Schulleiterinnen/Schulleiter wiesen allerdings darauf hin, dass die Einstellungsstandards bei der Firma Gühring sehr hoch seien, sodass es für die Lernenden schwierig sei, für eine dauerhafte Arbeit ausgewählt zu werden.

Da die Arbeitssprache im Unternehmen Deutsch ist (z. B. Handbücher, Anleitungen, Software) und die Lernenden hauptsächlich Englisch lernen, bot das Unternehmen an, den Deutschunterricht zu finanzieren. Es gab auch Pläne, die Auszubildenden in die Zentrale von Gühring Deutschland zu schicken, aber dieses Vorhaben musste wegen der COVID-19-Pandemie verschoben werden. Gühring plant aktuell, den Umfang der Zusammenarbeit in Bezug auf die Anzahl der Auszubildenden und die Berufe, die Gegenstand der Zusammenarbeit sind, zu erweitern. So sollen weitere Auszubildende im Berufsfeld Mechatronikerin/Mechatroniker hinzukommen. In Planung ist zudem, die Schule mit CNC-Maschinen auszustatten, damit die Auszubildenden ihre praktischen Fähigkeiten ausweiten können. Das Unternehmen hat außerdem aufgrund des sich verschärfenden Fachkräftemangels Ende 2021 eine Zusammenarbeit mit einem weiteren Berufsbildungszentrum in der Stadt Kalisz begonnen.

Herausforderungen in der Anfangszeit

Das schulische Lernprogramm musste geändert werden, um es an die Bedürfnisse des Unternehmens anzupassen. Dies ist im polnischen System möglich, da die Schulen über einen Spielraum bei der Formulierung des Lernprogramms verfügen, solange es insgesamt mit dem Kernlehrplan für einen bestimmten Beruf übereinstimmt. Es wurde ein Team gebildet, das aus Lehrkräften der Schule und Vertreterinnen/Vertretern des Unternehmens bestand (siehe

unten). Das Team erstellte gemeinsam ein Lernprogramm für die zukünftigen Lernenden. Dieser Prozess wurde von allen Beteiligten als kooperativ und reibungslos beschrieben.

Rechtsgrundlage und Finanzierung

Die Rechtsgrundlage für die Zusammenarbeit zwischen Arbeitgeberinnen/Arbeitgebern und „technical secondary schools“, und zwar einschließlich ihres Umfangs und ihrer Finanzierung, wird durch das Bildungsgesetz geregelt. Arbeitgeberinnen/Arbeitgeber, die eine praktische Ausbildung anbieten, können eine Kostenerstattung für ihr Personal, das an der Ausbildung der Lernenden beteiligt ist, oder für die während der Ausbildung verwendete Ausstattung beantragen. Die Höhe der Kostenerstattung ist im Gesetz vorgesehen, wird aber der Entscheidung auf lokaler Ebene überlassen: In individuellen Vereinbarungen zwischen den Berufsschulen und den lokalen Behörden auf der einen und den Arbeitgeberinnen/Arbeitgebern auf der anderen Seite wird die Höhe festgelegt. Die diesbezügliche Praxis ist in den einzelnen Provinzen unterschiedlich. In den für diese Studie durchgeführten Interviews gaben einige Schulleiterinnen/Schulleiter in der Region Schlesien an, dass die Arbeitgeberinnen/Arbeitgeber, mit denen sie zusammenarbeiten, keine Erstattung erwarten und verlangen, und selbst wenn, dann nur in geringer Höhe. Dies gilt auch für die Firma Gühning: Das Unternehmen beantragte keine Rückerstattung für seine Beteiligung an der Zusammenarbeit mit der Berufsschule.

Das Berufsbildungszentrum hat erfolgreich Mittel aus dem Europäischen Sozialfonds beantragt, um mit dieser finanziellen Unterstützung seinen Lernenden ein Praktikum im Unternehmen zu ermöglichen. Die Mittel können für die Vergütung von Auszubildenden und Ausbilderinnen/Ausbilder im Unternehmen verwendet werden. Wie bereits erwähnt, erwartet das Unternehmen Gühning allerdings keine finanzielle Beteiligung für sein Engagement.

Promotoren der Kooperation

Aus der Sicht des Unternehmens spielt der CEO des Unternehmens die Schlüsselrolle, der die Zusammenarbeit mit dem Berufsbildungszentrum unterstützt und angeregt hat. Der CEO sprach direkt mit den Leiterinnen/Leitern des Berufsbildungszentrums und vereinbarte den Rahmen und den Umfang der Zusammenarbeit. Im Unternehmen wurde daraufhin ein Team gebildet, das für die Zusammenarbeit mit den berufsbildenden Schulen verantwortlich ist: Verwaltungsleiterinnen/Verwaltungsleiter (verantwortlich für die direkten Kontakte mit den Schulen und die Dokumentation der Zusammenarbeit), Produktionsleiterinnen/Produktionsleiter (verantwortlich für die Überwachung des Inhalts der praktischen Ausbildung und die Einbeziehung der entsprechenden Abteilungen und der Finanzierung), Ingenieurinnen/Ingenieure/Bedienerinnen/Bediener (mit spezieller pädagogischer Ausbildung, die für die direkte Betreuung der Lernenden auf dem Firmengelände verantwortlich sind).

Die Art und der Umfang der Zusammenarbeit mit der Schule wurden vor Ort zwischen dem Geschäftsführer und der Schulleitung festgelegt. Die deutsche Zentrale schreibt keinen bestimmten Ansatz vor, regt aber Gespräche an. Einige Wochen vor dem Interview besuchte das polnische Team, das für die Zusammenarbeit mit den Berufsschulen zuständig ist, die Gühring-Zentrale in Albstadt, um mehr über das deutsche duale Ausbildungssystem zu erfahren. Die Vertreterinnen/Vertreter der polnischen Berufsschule berichteten im Interview, dass das spezifische „Albstädter Kompetenz-Ökosystem“ nicht kopiert und transferiert werden könne, weil vergleichbare Strukturen und Gewohnheiten der Zusammenarbeit vor Ort nicht existieren. Dieses Problem bestünde laut Auskunft des Unternehmens auch in anderen Ländern, in denen das Unternehmen Gühring tätig ist.

Zusammenarbeit mit den Berufsschulen

Sowohl das Unternehmen als auch die Berufsbildungszentren bewerten die gemeinsame Zusammenarbeit positiv. Die Schulleiterinnen/Schulleiter geben an, dass sich das Unternehmen Gühring der Vorteile der Zusammenarbeit bewusst ist, wodurch die Zusammenarbeit sehr reibungslos und effizient verläuft. Die Schulleiterinnen/Schulleiter meinten zudem, dass sie sich sehr darum bemühen, flexibel auf die Bedürfnisse des Unternehmens einzugehen und das Unternehmen so weit wie möglich vom Verwaltungsaufwand zu entlasten. Das Unternehmen weist wiederum darauf hin, dass die technologische Basis der Schule im CKZiU zwar modernisiert wurde, einige Geräte jedoch veraltet sind. Aus diesem Grund plant das Unternehmen, die CNC-Ausstattung in der Schule zu verbessern.

Ausbildungspersonal

Auf Unternehmensseite ist ein Team für die Zusammenarbeit mit den berufsbildenden Schulen verantwortlich. Hierzu zählen der Geschäftsführer, der Verwaltungsleiter, der Produktionsleiter und ein CNC-Bediener/Ausbilder (siehe oben). Jedes Teammitglied widmet einen Teil seiner regulären Zeit der Zusammenarbeit mit der Berufsschule. Es wurde keine separate Position innerhalb des Unternehmens geschaffen, allerdings ändert sich die Situation derzeit, da das Unternehmen keine CNC-Bedienerinnen/Bediener mit den entsprechenden Fähigkeiten auf dem Arbeitsmarkt finden kann. Gühring entschied deshalb, Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter mit Potenzial einzustellen und diese vor Ort nachzuschulen, weshalb die Stelle eines CNC-Ausbilders geschaffen wurde. Der CNC-Ausbilder ist nicht in den Produktionsprozess involviert und seine Hauptaufgabe besteht darin, neue Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter, das heißt auch die Auszubildenden, bei der Erweiterung bestehender und dem Erlernen neuer Fähigkeiten für die Arbeit bei Gühring zu unterstützen.

Zusammenarbeit mit der örtlichen Auslandshandelskammer und weitere Kooperationen

Es besteht keine Kooperation mit der AHK. Auszubildende müssen an einer nationalen Prüfung teilnehmen, die von regionalen Prüfungsausschüssen organisiert wird, um den Abschluss einer berufsbildenden Schule erwerben zu können. Wenn ein Lernender die Prüfung bestanden hat, erhält die Person ein nationales Berufsbildungszertifikat.

Zu Ausbildungszwecken arbeitet die Firma Gühring mit den Unternehmen Fiat und Volkswagen zusammen, die Abnehmer von Gühring-Produkten sind. Berufsschülerinnen/Berufsschüler, die von der Firma Gühring betreut werden, besuchen hierfür Werke von Fiat und Volkswagen, um die Gühring-Ausrüstung in der Praxis kennenzulernen.

Herausforderungen

Die Zusammenarbeit wird vom Unternehmen und der Berufsschule positiv bewertet. In den Interviews wurden allerdings auch Herausforderungen genannt.

Die COVID-19-Pandemie wurde in den Interviews einige Male im Zusammenhang mit den Herausforderungen erwähnt. Das Unternehmen verfolgte eine strenge Politik, was den Zutritt von Personen anbelangt, die keine Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter sind. Dazu gehörten auch die Auszubildenden, die teilweise während der Pandemie das Firmengelände nicht betreten durften. Die aufgrund der COVID-19-Pandemie veranlassten Maßnahmen blockierten auch die Pläne für die Lernmobilität zum deutschen Hauptsitz. Interessanterweise wurden bürokratische Hürden in der Zusammenarbeit zwischen Schule und Betrieb nicht erwähnt – weder vom Unternehmen noch vom Berufsbildungszentrum.

Die Vertreterinnen/Vertreter des Unternehmens wiesen darauf hin, dass die Unterbrechung der Wertschöpfungsketten aufgrund der Pandemie und des Krieges in der Ukraine den Automobilsektor in Europa, welcher der Hauptabnehmer der Gühring-Produkte ist, stark beeinträchtigt, was sich wiederum auf die Pläne zur Ausweitung der Zusammenarbeit mit berufsbildenden Schulen in den kommenden Monaten auswirken könnte. Die mittelfristige Herausforderung bestünde laut Schulleitung darin, Fachkräfte für den Beruf der Berufsschullehrerin/des Berufsschullehrers zu gewinnen. Aufgrund der Knappheit auf dem Arbeitsmarkt und der geringen Arbeitslosigkeit sind die Löhne in der Privatwirtschaft im Laufe der Jahre deutlich gestiegen. Infolgedessen ist die Arbeit an berufsbildenden Schulen für Fachkräfte finanziell nicht attraktiv und die berufsbildenden Schulen haben Schwierigkeiten, kompetente Lehrkräfte zu rekrutieren. Nach Ansicht der Befragten gehen die nationalen Behörden dieses Problem nicht in ausreichendem Maß an. Bemängelt wurde zudem die Infrastruktur der Schule, welche, obwohl sie bereits modernisiert wurde, nicht den aktuellen Anforderungen entspricht.

Die Vertreterinnen/Vertreter des Unternehmens wiesen darauf hin, dass nicht alle Auszubildenden ausreichend motiviert sind, neue Fertigkeiten zu erwerben. Einigen fehle die „positive Einstellung“, um Fachkräfte und Spezialistinnen/Spezialisten zu werden. In diesem Zusammenhang wurde auch das Beratungssystem bemängelt: Viele Lernende seien sich der künftigen Berufsaussichten nicht bewusst und entschieden sich daher häufig für einen Ausbildungsberuf ohne entsprechende Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt. Den Unternehmensvertreterinnen/Unternehmensvertretern zufolge wollen viele Lernende einen „white collar job“, während im gewerblich-technischen Bereich ein erheblicher Bedarf bestünde, wie zum Beispiel nach CNC-Bedienerin/Bediener, Elektrikerin/Elektriker, Mechatronikerin/Mechatroniker. Die Vertreterinnen/Vertreter der berufsbildenden Schule gaben wiederum an, dass die berufliche Bildung von den Eltern noch immer häufig negativ bewertet wird, was sich wiederum auf die Berufswahl auswirkt.

Die Unternehmensvertreterinnen/-vertreter wiesen auf die Notwendigkeit hin, „Kompetenz-Ökosysteme“ zu schaffen, in denen lokale Behörden, berufsbildende Schulen und Unternehmen zusammenarbeiten und gemeinsam zur Kompetenzentwicklung beitragen, und zwar auch im Hinblick auf die Förderung der Berufsbildung. Als Beispiel wurde die Gühring-Zentrale in Albstadt, Deutschland, genannt. Gleichzeitig wurde angemerkt, dass Gühring in Polen zu klein sei, um eine entsprechende Vorreiterposition vor Ort einnehmen zu können. Eine Schlussfolgerung, die sich aus dem Interview ableiten lässt, lautet, dass die Förderung der Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und Schulen weitgehend von den finanziellen und lokalen Bedingungen der Unternehmen und dem Markt, auf dem sie tätig sind, bestimmt wird. Die Vertreterinnen/Vertreter des Unternehmens erwähnten, dass die Schulleiterinnen/Schulleiter und Lehrkräften der berufsbildenden Schulen sich sehr für eine gemeinsame Zusammenarbeit mit dem Unternehmen einsetzen.

Die Vertreterinnen/Vertreter des Unternehmens sprachen sich dafür aus, dass die Dauer beziehungsweise Anzahl der Tage der praktischen Ausbildung verlängert werden sollte, da die bisherige Dauer für eine praktische Ausbildung nicht ausreicht. Die Vertreterinnen/Vertreter der Schulen wiesen darauf hin, dass die Änderung des Berufsbildungsgesetzes im Jahr 2019 neue Lösungen hierfür bietet, aber es aktuell noch zu früh sei, um die Auswirkungen zu beurteilen, da die neue Option von den Berufsschulen noch nicht umgesetzt werde.

Die Vertreterinnen/Vertreter der Schulen berichteten, dass in den ersten Jahren nach dem EU-Beitritt die hohe Auswanderungsquote das berufsbildende Engagement der Unternehmen in Polen negativ beeinflusste. Einerseits war die Arbeitslosigkeit noch hoch, sodass die Unternehmen nicht in die Ausbildung investieren mussten und Fachkräfte auf dem Markt rekrutieren konnten, andererseits waren die Investitionen mit einem recht hohen Risiko verbunden, da qualifizierte Fachkräfte, insbesondere in der Region Schlesien, sehr einfach eine Beschäftigung

in Deutschland oder Österreich finden konnten. Seit einigen Jahren hat sich die Situation aufgrund der Vollbeschäftigung und des Fachkräftemangels geändert. Infolgedessen sind die Unternehmen heute eher dazu bereit, in die eigene Ausbildung zu investieren.

II. Tschechien: Betriebliche Ausbildung bei Mubea

Mubea ist ein inhabergeführtes Familienunternehmen mit über 14.000 Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern an 48 Standorten. Mubea ist spezialisiert auf die Herstellung und Produktion von Automobilkomponenten. Die Fallstudie basiert auf einem leitfadengestützten Interview mit Validierung mit der Leiterin für Personalentwicklung und Ausbildung von Mubea am Standort Prostějov im Jahr 2022.

In der Unternehmensphilosophie von Mubea spielt das Thema Ausbildung eine sehr große Rolle und ist aufgrund von Wachstum und Firmenkultur ein Mubea-Standard. Als Initiator für den Aufbau der Ausbildung an den tschechischen Standorten ist deshalb zunächst die Unternehmenszentrale in Attendorn (Deutschland) zu nennen. Die tschechischen Standorte sollten groß werden (über 3.000 Mitarbeitende), weshalb beim Aufbau der Werke in Žebrák und Prostějov direkt berücksichtigt wurde, die deutsche duale Berufsausbildung – so gut wie möglich – vor Ort zu implementieren, um den Fachkräftebedarf der wachsenden Werke zu decken. Von Vorteil war hierbei das deutsche Management (Standortleitung), welches den Aufbau der Ausbildung in starkem Maß unterstützte.

Mit der Ausbildung begonnen wurde zunächst am Standort in Žebrák mit einem neu eingestellten Ausbildungsleiter, der über Erfahrungen als Lehrer und Schuldirektor verfügte. Im Rahmen seiner Einarbeitung verbrachte er drei Tage am deutschen Hauptsitz in Attendorn, wo er die gewerblich-technische Ausbildung kennenlernte und nach Anpassungsmöglichkeiten für die Ausbildung in Tschechien suchte. Der Standort Prostějov folgte mit der Ausbildung im Jahr 2006, als sich dieser Standort noch im Aufbau befand. Auch hier wurde ein Ausbildungsleiter eingestellt, der mithilfe des Ausbildungsleiters des Standortes in Žebrák von 2006 bis 2012 die Ausbildung in Prostějov aufbaute und betreute. Im Rahmen der Einarbeitung hielt sich der zweite Ausbildungsleiter ebenfalls für einige Tage an einem deutschen Mubea-Standort auf, um dort die Ausbildung kennenzulernen. Aufgrund von Sprachproblemen konnte keine längere Einarbeitung in Deutschland erfolgen. Die Ausbildungsleiter der beiden tschechischen Standorte arbeiten eng zusammen und stehen in regelmäßigem Austausch miteinander. Die ersten Ausbildungsberufe in Prostějov waren Schlosserin/Schlosser und Mechanikerin/Mechaniker.

Mubea hat die Ausbildung in Tschechien selbst strukturiert, organisiert, eingerichtet und finanziert. Es wurde keine Unterstützung durch örtliche Behörden, Schulen, Kammern geleistet und es gab keine Subventionen durch die EU. Die Schulen hatte Mubea ausgesucht. Zu Beginn

wurde eine Kooperation mit zwei bis drei Schulen vereinbart. 2012 erfolgte ein Benchmark, welche Schulen der Umgebung als Kooperationspartner infrage kämen. Aktuell wird mit 14 Mittelschulen kooperiert, wie zum Beispiel der Höheren Berufsfachschule für Industrie und berufsbildenden Sekundarschule für Maschinenbau (Střední odborná škola průmyslová a Střední odborné učiliště strojírenské/SOŠ průmyslová a SOU strojírenské) in Prostějov.

Ausbildungsberufe und -abschlüsse

Derzeit werden am Standort in Prostějov 75 Auszubildende in den folgenden Berufen ausgebildet: Maschinenmechanikerin/Maschinenmechaniker (Strojní mechanik, 3 Jahre), Werkzeugmacherin/Werkzeugmacher (Nástrojař, 3 Jahre), Metallbearbeiter/Metallbearbeiterin (Obráběč kovů, 3 Jahre), Einstellerin/Einsteller (Mechanik seřizovač, 4 Jahre), Maschinen- und Anlagenmechanikerin/-mechaniker (Mechanik strojů a zařízení, 4 Jahre) und Elektrotechnikerin/Elektrotechniker mit dem Schwerpunkt Mechatronik (Elektrotechnika Zaměření Mechatronika, 4 Jahre).

Die Ausbildung erfolgt rotierend in der Instandhaltung, Produktion und Lehrwerkstatt. In der Lehrwerkstatt können maximal sechs Personen gleichzeitig betreut werden. Die Ausbildung endet mit einem nationalen Berufsabschluss auf zwei verschiedenen Niveaus:

1. 3-jährige Ausbildung (SOU Střední odborné učiliště/berufsbildende Sekundarschule beziehungsweise Berufsschule): Bei dem Abschluss handelt es sich um eine Staatsprüfung mit einer Prüfung der praktischen Fertigkeiten. Die Lernenden werden im Werk als „Auszubildende“ bezeichnet. Die Ausbildung beginnt mit einer Schulphase von 1,5 Jahren. In dieser Zeit sind die Auszubildenden nicht im Werk. Nach dieser Phase verbringen die Auszubildenden bis zur Abschlussprüfung jeweils eine Woche in der Schule und eine Woche im Betrieb. Der Betriebsaufenthalt wird als Praktikum bezeichnet. Circa 30 Prozent der Auszubildenden bei Mubea absolvieren diese Form der Ausbildung. Vonseiten des Unternehmens besteht das Interesse, diese Form der Ausbildung auszubauen, allerdings ist die Rekrutierung schwierig.
2. 4-jährige Ausbildung (SOŠ Střední odborná škola/höhere Berufsfachschule): Die Ausbildung endet mit der Hochschulreifeprüfung (Abitur). Die Ausbildung mit dem Schwerpunkt Maschinenbau beginnt mit einer Schulphase von einem Jahr. Die betriebliche Ausbildung wird als Betriebspraktikum ab dem 2. Ausbildungsjahr pro Jahr entweder a) einmalig zwei Wochen im Block absolviert oder b) fortlaufend mit jeweils drei Tagen Betriebspraxis im Abstand von zwei Wochen, womit die Variante b) in der Summe einen deutlich höheren Praxisanteil aufweist als die Variante a). Die in diesem Bildungsgang ausgebildeten Personen werden im Werk als „Studentinnen/Studenten“ bezeichnet. Trotz der Hochschulzugangsberechtigung wechseln nur wenige nach dem Schulabschluss an die Universität.

Kooperierende Studentinnen/Studenten machen circa 70 Prozent der Auszubildenden bei Mubea aus. Vonseiten des Unternehmens besteht das Interesse, diese Form der Ausbildung zu Gunsten der 3-jährigen Ausbildung zu reduzieren, allerdings fällt die Rekrutierung in diesem Segment leichter.

Die Verteilung 30 Prozent (berufsbildende Sekundarschule beziehungsweise Berufsschule) zu 70 Prozent (höhere Berufsfachschule) entspricht nicht der Präferenz des Unternehmens, sondern ist das Ergebnis der geringen Nachfrage beziehungsweise des geringen Angebots im Bereich der 3-jährigen Bildungsgänge an einer Berufsschule.

Ausbildungsvertrag/-vergütung

Die Auszubildenden (gemeint sind beide Kohorten) schließen einen Stipendiumsvertrag mit Mubea ab und verpflichten sich dazu, drei Jahre nach Abschluss der Schule bei Mubea zu bleiben. Das Stipendium kalkuliert sich nach Schuljahr, Schulnoten und Anwesenheit bei Mubea und wird monatlich berechnet. Im 1. Schuljahr beträgt die Höhe maximal 80 Euro, im 2. und 3. Schuljahr maximal 120 Euro und im 4. Schuljahr maximal 160 Euro. Das Stipendium muss zurückgezahlt werden, wenn die Auszubildenden Mubea vor Ablauf der drei Jahre verlassen. Zusätzlich zum Stipendium wird das Praktikum zur Verstärkung der Motivation mit 2,50 Euro pro Stunde vergütet (in Žebrák weniger). Bezahlte Praktikumsstunden können am Ende des Jahres von den Unternehmen steuerlich abgesetzt werden. Der Landkreis zahlt ebenfalls ein Stipendium (60 Euro für ein halbes Jahr), wofür aber sehr gute Noten erforderlich sind.

Ausbildungspersonal

Mubea verfügt am Standort in Prostějov über einen Ausbildungsleiter (Lehrer für praktische Inhalte, Umgang mit Maschinen) und über eine Angestellte für administrative Tätigkeiten wie die Kalkulation der Vergütung. Über ein Online-System hat sie Zugriff auf die Schulnoten und die Anwesenheit. Auf dieser Basis wird das Stipendium berechnet.

Der Ausbildungsleiter ist ein ausgebildeter Lehrer und hat zudem als Schichtleiter bei einem anderen deutschen Automobilzulieferer gearbeitet. Er kennt die Produktionsabläufe und ist Spezialist im Schweißen. In der Produktion macht er regelmäßige Rundgänge, spricht mit den Auszubildenden und kontrolliert die Praxisphasen im Betrieb. In den Fachabteilungen (z. B. Instandhaltung) stehen keine expliziten Auszubildenden zur Verfügung. Es wurden allerdings Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter identifiziert, die eine gute Beziehung zur Personalabteilung haben und fähig sind, die Ausbildung zu koordinieren, zu organisieren und sich um die Auszubildenden in der Fachabteilung zu kümmern. Die Ausbildung erfolgt parallel zum normalen Produktionsprozess und zusätzlich zu den fachlichen Aufgaben. Die Mitarbeiter erhalten hierfür keine zeitliche Entlastung. Die Koordinatorinnen/Koordinatoren übernehmen diese zusätzliche

Verpflichtung deshalb, weil es einerseits ein Mubea-Standard ist und sie andererseits am Ende der Ausbildung in der Lehrwerkstatt anfragen können, wenn sie einen bestimmten Auszubildenden in ihre Abteilung übernehmen möchten.

Ausbildungspläne/Schule

Die Ausbildungspläne sind in tschechischer Sprache verfasst. Mubea musste die schulischen Curricula übernehmen und hat diese dann entsprechend den eigenen Bedarfen des Standortes ergänzt. Aufgrund der verschiedenen staatlichen Curricula aus den unterschiedlichen Berufsbereichen (z. B. Metallbearbeitung, Maschinen- und Anlagenmechanik, Elektrotechnik), die übernommen werden mussten, konnte das Mubea-Standard-Curriculum für die gewerblich-technische Ausbildung (1. Ausbildungsjahr) nicht implementiert werden. Das Curriculum ähnelt inhaltlich zwar dem deutschen, allerdings ist die Ausbildung anders organisiert, da in Deutschland unter anderem umfangreichere praktische Anteile vorgesehen sind.

Die Verantwortung für die Ausbildung liegt immer bei der Schule, was auch bedeutet, dass die Schule die Auszubildenden/Studierenden einbestellen kann, wenn sie das für notwendig erachtet (z. B. für eine Schweißprüfung). Wenn die Auszubildenden und Studentinnen/Studenten als Praktikantinnen/Praktikanten in den Betrieb kommen, wird zunächst entsprechend dem staatlichen Curriculum der Schule ausgebildet und erst im Anschluss daran kann unternehmensspezifisch erweitert werden. Da nicht alle Inhalte des Schul-Curriculums in der Produktion von Mubea angeboten werden können, werden diese Inhalte in der Lehrwerkstatt vermittelt. Die praktische Prüfung im Rahmen der Ausbildung kann bei Mubea absolviert werden.

Zusammenarbeit mit den Schulen

Berufsschülerinnen/Berufsschüler in Tschechien können während ihrer schulischen Ausbildung mit Unternehmen kooperieren, allerdings müssen sie es nicht. Wenn Berufsschülerinnen/Berufsschüler ihre Ausbildung ohne Unternehmenskooperation durchführen, findet die Praxis (ohne Vergütung) in der Schule statt. Die Schulen sind nicht dazu verpflichtet, ihre Schülerinnen/Schüler in die Unternehmen gehen zu lassen, aber sie ermöglichen es und schließen hierfür Verträge mit den Unternehmen zur Ausgestaltung der Zusammenarbeit ab.

Mubea präsentiert sich unter anderem als Betriebspartner der Berufsschule und der höheren Berufsfachschule beim Tag der offenen Tür, bei Messen, Exkursionen und Wettbewerben, bietet Praktika und Abschlussarbeiten an (z. B. für Konstrukteurinnen/Konstrukteure), begleitet Auszubildende zum Tag der offenen Tür an Universitäten. Während die Schulen coronabedingt für die Lehrlinge geschlossen waren, hat Mubea ihnen verschiedene Workshops und Praktika angeboten. Zusätzlich unterstützt Mubea die Schulen durch die Beschaffung von Equipment und Material. Während die Schulen durch den Landkreis finanziert werden (und ständig

Geldprobleme haben), erhält Mubea keine staatliche Unterstützung. Die Schulen sind dazu verpflichtet, praktisch auszubilden, und verfügen über entsprechende Werkstätten. In der Regel wird diese praktische Ausbildung allerdings durch Praktika in die Hände der Unternehmen gegeben.

Mubea zeigt viel Präsenz in den Schulen. Als beispielsweise Elektromechanikerinnen/Elektromechaniker zu Elektronikerinnen/Elektronikern weitergebildet werden sollten (80 Stunden-Lehrgang), wurde von einer kooperierenden Schule eine Aufbau-Qualifizierung nach Mubea-Bedarfen entwickelt und durchgeführt.

Auszubildende haben Schulferien und müssen in dieser Zeit nicht zu Mubea ins Praktikum kommen, aber sie nutzen diese Zeit, um bei Mubea Sommerjobs (brigádu) zu erledigen und Geld zu verdienen.

Beteiligung der Auslandshandelskammer

Die AHK in Tschechien engagiert sich nicht in der beruflichen Ausbildung. Eine AHK-Zertifizierung wird nicht durchgeführt. Entsprechend kooperiert Mubea in der Durchführung ihrer Ausbildung nicht mit der AHK in Tschechien.

Unternehmenskooperationen

Mubea steht in Kontakt mit anderen Unternehmen, allerdings nicht in Form einer Kooperation, sondern im Sinne eines „role model“, da Mubea früher als andere Unternehmen damit begonnen hat, eine eigene Ausbildung aufzubauen.

Herausforderungen

Der Aufbau und der Betrieb einer eigenen Lehrwerkstatt, über die laut Firmenauskunft nur wenige Unternehmen in der Region verfügen, stellte und stellt eine zentrale Herausforderung dar. Hieran schließt sich an, dass die Lehrwerkstatt mit den Fachabteilungen gekoppelt werden muss, welche im System von Mubea vor allem mit der Kombination von Rotation sowie der Koordination in den Fachabteilungen gelingt.

Auf dem Arbeitsmarkt sind keine Fachkräfte verfügbar, sodass die Ausbildung fast die einzige Möglichkeit ist, qualifizierte Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter für die Produktion zu gewinnen und an Mubea zu binden. Die Bedarfe von Mubea sind hierbei sehr spezifisch ausgestaltet. Ein/e ausgebildete/r Metallbauerin/Metallbauer oder Einrichterin/Einrichter kann bei Mubea nicht direkt als Metallbauerin/Metallbauer oder Einrichterin/Einrichter anfangen, da die Qualifikationen nicht denen entsprechen, die Mubea benötigt. Die Auszubildenden werden hingegen

entsprechend den Bedarfen ausgebildet, sind mit Mubea verbunden und kennen die Kultur und die Produktion.

Circa 95 Prozent der Lehrlinge werden übernommen und circa 90 Prozent bleiben auch über die verpflichtenden drei Jahre hinaus im Unternehmen und gelangen schnell in relevante Positionen wie Einrichterin/Einrichter, die die Maschinen für den Produktionsprozess vorbereiten. Die übernommenen Auszubildenden bleiben in der Regel auch später im Kontakt mit dem Ausbildungsleiter und pflegen eine gute Beziehung zu ihm.

Die interne Zusammenarbeit zwischen der Lehrwerkstatt und den Fachabteilungen wird als sehr gut bewertet, allerdings werden fortlaufend ein hohes persönliches Engagement, intensive Abstimmungen sowie ein regelmäßiges Budget zur Anschaffung neuer Maschinen benötigt. Der Bedarf im Bereich Elektro wird steigen und damit auch der an fachlichen Schülerinnen/Schülern (3-jährige Ausbildung).

Pro Jahr beginnen circa 15 bis 20 neue Auszubildende am Standort Prostějov mit einer Gesamtzahl von circa 75 Auszubildenden, wobei es zunehmend schwieriger wird, Auszubildende zu finden und diese Zahlen zu halten. Notwendig wäre hingegen eine Erhöhung der Ausbildungszahlen in den dreijährigen Bildungsgängen (Maschinenmechanikerin/Maschinenmechaniker, Werkzeugmacherin/Werkzeugmacherin, Metallbearbeiter/Metallbearbeiterin) sowie im vierjährigen Ausbildungsgang Elektrotechnikerin/Elektrotechniker mit dem Schwerpunkt Mechatronik. Einerseits akquiriert Mubea engagiert, ist unter anderem an den Berufsschulen sowie den höheren Berufsfachschulen präsent, bietet bezahlte Praktika und eine Übernahme- und Arbeitsplatz-Garantie, allerdings ist die Konkurrenz zwischen den Betrieben groß: Die oben genannte SOŠ průmyslová a SOU strojírenské in Prostějov kooperiert beispielsweise mit über 30 Unternehmen.

III. Ungarn: Duale Ausbildung bei Festo

Festo ist ein Familienunternehmen mit weltweit 250 Niederlassungen in 61 Ländern und mehr als 20.000 Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern. Festo besteht aus zwei Geschäftsbereichen: Automation (Fabrik- und Prozessautomatisierung) und Didactic (technische Aus- und Weiterbildung). Die Fallstudie basiert auf einem leitfadengestützten Interview mit Validierung mit dem Global Head of Vocational Education von Festo im Jahr 2022.

In diesem Jahr feiert Festo in Ungarn sein 40-jähriges Bestehen (Gründung im Jahr 1982). Die duale Ausbildung in Budapest in Ungarn findet im Produktionswerk im Geschäftsbereich Automation statt. Bis 2019 wurden Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter des Werks über Festo Didactic oder über Führungskräfte „auf Zuruf“ auf individualisierte, dezentralisierte Weise qualifiziert.

Der erste Impuls zur Etablierung einer dualen Ausbildung wurde im Jahr 2015 initiiert, in dem Zusammenhang wurde eine kleine Machbarkeitsstudie durchgeführt. 2018 regte der Geschäftsführer, ein erfahrener Technologie-Transfer-Experte, an, die duale Ausbildung als Rekrutierungskanal zwischen dem Hauptsitz von Festo in Esslingen und Festo Ungarn tatsächlich einzuführen. Nach kurzer Vorlaufzeit konnte dieses Vorhaben bereits im September 2019 in die Tat umgesetzt werden und die erste Kohorte Mechatronikerinnen/Mechatroniker startete in die duale Ausbildung.

Seit Beginn der 2000er Jahre fand für deutsche Auszubildende regelmäßig ein Auslandsaufenthalt in Ungarn statt, wodurch die Angestellten des Budapester Werks bereits den deutschen Begriff „Azubi“ in ihren Sprachgebrauch übernahmen.

Ausbildungsberufe & -abschlüsse

Seit dem Jahr 2019 wird die kompakte, duale Berufsausbildung „Mechatronik-Technikum“ durchgeführt. Die Wahl fiel deshalb auf diesen dualen Ausbildungsgang, da er umfangreiche Technologien abdeckt, die im Produktionsverlauf benötigt werden. Drei hauptamtliche Ausbilder kümmern sich um die derzeit 18 Auszubildenden pro Lehrjahr. Diese schließen die Ausbildung mit dem Abitur samt beruflicher Qualifikation zur/zum Mechatronikerin/Mechatroniker ab.

Insgesamt dauert die Ausbildung, die in das ungarische Bildungssystem integriert wurde und auf EQR-Stufe 5 angesiedelt ist, fünf Jahre. Nach einer dreijährigen Vorbereitungszeit am Gymnasium (rein schulische Ausbildungszeit) folgen zwei Präsenzzahre. In diesen zwei Jahren halten sich die Auszubildenden zwei Tage pro Woche in der Schule auf. Drei Tage pro Woche sind sie bei Festo im Betrieb. Hier lernen sie, ihr Theoriewissen an den Maschinen umzusetzen (beispielsweise Programmierung, Elektrotechnikgrundlagen). Die Auszubildenden beginnen nach einem mehrmonatigen Grundlehrgang mit einem internen Rotationsprogramm: Innerhalb von acht Monaten werden sie in zwei verschiedenen Valuestreams zu je drei Monaten eingesetzt und durchlaufen dort verschiedene Stationen und erleben die Produktentstehung. Ein Valuestream ist ein Bereich, in dem vom Rohmaterial bis zum Endprodukt der gesamte Produktionsprozess abgebildet ist. Hier werden die Auszubildenden zunächst in der Montage eingesetzt und dann wird der Produktionsprozess rückwärts durchlaufen. Zusätzlich lernen die Auszubildenden die Bereiche Werkzeugbau, Instandhaltung und Qualitätssicherung kennen.

Grundsätzlich wird mit Blick auf die Zukunft für das Werk in Budapest zusätzlich über die Einrichtung von Nachqualifizierungsprogrammen mit Bachelor-Abschluss und über eine zweijährige Ausbildung nachgedacht, um den absehbaren Bedarf im Bereich Machining decken zu können.

Ausbildungsvertrag/-vergütung

Die Berufsschulen promoten das Programm der dualen Ausbildung und empfehlen Kandidatinnen/Kandidaten für die Ausbildung aus dem Kreis der bereits eingeschriebenen Schülerinnen/Schüler. Letztendlich wählt Festo die Auszubildenden aus, schließt mit ihnen einen Vertrag und bezahlt sie. So sind sie auch sozialversicherungsrechtlich abgesichert und zusätzlich unfallversichert. Circa 75 Prozent der Auszubildenden werden nach der Ausbildung übernommen; während der Ausbildungszeit sind nur vereinzelt Abbrecherinnen/Abbrecher zu verzeichnen.

Ausbildungspersonal

Der Ausbildungsleiter des Werks (vorher u. a. Einkaufsleiter bei Festo) kontaktierte zur Einrichtung der dualen Ausbildung zunächst Schulen und baute Netzwerke auf. Von drei neu eingestellten Ausbildern kamen zwei aus Berufsschulen mit Lehrerfahrung, die dritte Person kam aus einem anderen, externen Industriebetrieb.

Fachlicher Vorgesetzter der Ausbilder und des Ausbildungsleiters ist der Global Head of Vocational Education von Festo, dessen Ziel die Standardisierung der Ausbildung ist. Die Absolventinnen/Absolventen sollen für die gesamte Festo-Welt qualifiziert werden, um auch in Werken weltweit arbeiten zu können.

Ausbildungspläne/Schule

Die Berufsschule liefert fachtheoretisches Vorwissen, teilweise auch praxisbezogene Inhalte. Hier wird in der Regel auf der Ebene von Repetieren gelernt. Die Berufsschullehrerinnen/Berufsschullehrer sind dazu eingeladen, bei Festo in Praxiseinsätzen zu hospitieren. Vier bis sechs Schülerinnen/Schüler pro Klasse gehören nicht zu Festo, diese sind dann ohne Betriebspartner, das heißt ohne Bezug zu einem Unternehmen, in der Berufsschulklasse.

Die betrieblichen Ausbildungspläne wurden von Festo intern unter Hinzunahme von deutschen Curricula entwickelt. Die Ausbildung wird als sehr strukturiert und durchgeplant beschrieben.

Zusammenarbeit mit den Schulen

Zur Suche nach einem Kooperationspartner wurden verschiedene Schulleiterinnen/Schulleiter mithilfe der Partnerorganisation Festo Didactic über sogenannte Berufsbildungszentren (acht bis zwölf Berufsschulen an verschiedenen Standorten) kontaktiert. In diesem Zusammenhang wurden die Schulen samt ihrer Ausstattung sowie ihren Vernetzungsmöglichkeiten besucht und eine mögliche Kooperation eingeschätzt.

In Ungarn kooperiert Festo derzeit mit zwei Berufsschulen, von denen in der Regel die Auszubildenden kommen, die bereits den dreijährigen, schulischen Teil der Ausbildung durchlaufen haben. Mit zwei Schulen wird das Risiko minimiert, bei einem möglichen Wegbrechen eines Kooperationspartners die gesamte Ausbildung neu aufstellen zu müssen. An einer Berufsschule wird dann der schulische Teil der Ausbildung fortgeführt (im zweijährigen Teil der Ausbildung).

Das Equipment wurde zum Teil von Festo gesponsert; zum Teil war die technische Ausstattung dafür in den Schulen bereits vorhanden. Das entscheidende Ausbildungsequipment ist jedoch im Werk zu finden.

Beteiligung der Auslandshandelskammer

Festo Ungarn kooperiert nicht mit der AHK im Bereich duale Ausbildung. Die hauptamtlichen Ausbilder sind mit lokalen „AdA-Scheinen“ (AdA = Ausbildung der Ausbilder) qualifiziert und die duale Ausbildung bei Festo in Ungarn lässt sich dem AHK-Typ C zuordnen: „Lokale duale Qualifizierung mit deutschen Systemelementen“.

Unternehmenskooperationen

Es bestehen Kontakte zu Ausbildungsleiterinnen/Ausbildungsleitern anderer deutscher Unternehmen in Ungarn, die auch dual ausbilden. Diese bieten zum Teil auch Fremdausbildung an, und zwar über den eigenen Bedarf hinaus, haben jedoch noch nie eine Vollaustattung erreicht. Eine Verbundausbildung für und mit Kleinbetrieben ist auch für Festo grundsätzlich zur Fachkräftesicherung und zur Bewältigung der sozialen Transformation denkbar.

Was läuft gut und wo bestehen noch Herausforderungen?

Insgesamt werden die Einführung sowie die Durchführung der dualen Ausbildung zur/zum Mechatronikerin/Mechatroniker als sehr erfolgreich dargestellt. Kürzlich wurde als dritter Lernort eine Online-Software (Lernplattform) eingerichtet, um Auszubildende und Ausbilder weiterzubilden. Die bestehenden Kooperationen, insbesondere mit Berufsschulen, funktionieren gut. Zur Ansprache der jungen Menschen wird in erster Linie Social Media (Facebook und Instagram) genutzt, um das duale Programm zu bewerben. Zusätzlich werden Ausbildungsmessen genutzt sowie Kurzpraktika für Eltern und Lehrkräfte angeboten, um die Berufe und die Arbeit für die Zielgruppe beziehungsweise für deren „Influencerinnen/Influencer“ bekannt zu machen.

In Ungarn werden zukünftig mehr Expertinnen/Experten im Bereich CNC benötigt, daher arbeitet Festo derzeit an einer zweiten Ausbildungsrichtung als CNC-Operator. Auch wird bereits im Nordosten Ungarns eine duale Ausbildung im Bereich Druckguss, CNC und Werkzeugbau geplant. Hier soll das Werk wachsen, weshalb Nachwuchskräfte für diese Technologie

benötigt werden. Dabei wird nach der achtjährigen Grundschule angesetzt, nicht nach der Gymnasialzeit.

Es besteht eine große Herausforderung hinsichtlich der gesetzlichen Neuerungen Ungarns: Das erste halbe Jahr der zweijährigen Praxiszeit soll zukünftig rein schulisch gestaltet werden. Dies stößt seitens der ausbildenden Unternehmen nicht auf Zuspruch, da hier die Zeit für das praxisnahe Lernen fehlt. Das Selbstverständnis der ministeriellen Ebene wird als herausfordernd beschrieben, was sich unter anderem in der nach wie vor unzureichenden Einbindung der Unternehmen in die Gestaltung der dualen Ausbildung ausdrückt.

IV. Rumänien: Școala Profesională Germană Kronstadt

Die Școala Profesională Germană Kronstadt ist die erste Berufsschule in Rumänien, die nach dem Vorbild des deutschen dualen Ausbildungsmodells im Jahr 2012 von deutschen Unternehmen gegründet wurde und welche in der Politik, bei Unternehmen und in der Gesellschaft akzeptiert und in ihrer Vorbildfunktion wertgeschätzt wird. Die Școala Profesională Germană Kronstadt bildet damit einen Kontrapunkt zum bestehenden, überwiegend schlechten Image der Berufsausbildung in Wirtschaft, Gesellschaft und in Teilen des politischen Systems in Rumänien. Die Fallstudie basiert auf leitfadengestützten Interviews mit der Schulleitung in 2021 und 2022 sowie auf Veröffentlichungen über die Berufsschule.

Die Gründungsphase

Bis 2009 wurden zweijährige berufliche Ausbildungsgänge an „schools of arts and trades“ (SAT) im Anschluss an den Abschluss der Sekundarstufe I beziehungsweise der 8. Klasse angeboten. Nach Abschluss der SAT und dem damit erreichten Ende der Schulpflicht setzten nur wenige Absolventinnen/Absolventen ihre Schulbildung fort, obwohl ein „completion year“ vorgesehen war, um die erreichte niedrige Berufsqualifikation (EQF 2) anzuheben, und obwohl die Absolventinnen/Absolventen meist keine Beschäftigung im Anschluss fanden: Über 70 Prozent der Absolventinnen/Absolventen befanden sich auch sechs Monate nach ihrem Abschluss weder in Beschäftigung noch in einer Ausbildung (Mocanu & Zamfir, 2017). 2008 entschied sich das Bildungsministerium gegen eine Reform der SAT und für einen harten Schnitt: Neueinschreibungen in die SAT waren ab dem Schuljahr 2009 nicht mehr möglich. Die Entscheidung zeigte Wirkung: Die Schülerzahlen im berufsbildenden Bereich sanken von 189.254 im Jahr 2008 auf 12.382 in 2011 (Petrescu & Negut, 2016). Das System einer grundlegenden Berufsausbildung in Rumänien war faktisch zerstört.

Vor diesem Hintergrund initiierte der DWK Deutsche Wirtschaftsclub Kronstadt (Asociația Clubul Economic German Brasov) im Jahr 2009 Gespräche mit der lokalen Schulaufsichtsbehörde sowie der Stadtverwaltung von Brasov zur Gründung einer eigenen Berufsschule. Parallel hierzu

wirkten der DWK und andere Akteure auf nationaler Ebene auf das Ministerium ein, um eine Revision der Entscheidung von 2009 zu erreichen. Am 3. Februar 2012 erließ das Bildungsministerium eine nationale Verordnung, die es ermöglichte, eine staatliche Anerkennung für die zu gründende Școala Profesională Germană Kronstadt (SPGK) zu beantragen. Den Antrag stellte die Schulaufsichtsbehörde beim Bildungsministerium. Elf Mitgliedsunternehmen des Wirtschaftsclubs unterstützten die Gründung; unter anderem die deutschen Familienunternehmen Dräxlmaier und Schaeffler. Das Schulgebäude wurde von der Stadtverwaltung Brasov zur Verfügung gestellt. Die technische Ausstattung übernahm der von der DWK gegründete Verein DWK Fit for Future.

Die im Jahr 2012 eröffnete Berufsschule startete zunächst mit einer zweijährigen Ausbildung, die im ersten Jahr 60 Prozent und im zweiten Jahr 75 Prozent praktische Ausbildung vorsah. 2014 wurde vom Bildungsministerium die Option einer dreijährigen Berufsausbildung im Anschluss an die Sekundarstufe I wieder offiziell eingeführt, woraufhin die Ausbildung an der SPGK von zwei auf drei Jahre verlängert werden konnte. Die SPGK erhielt am 1. Juli 2013 auf Beschluss des Brasov County School Board den Status einer eigenen Rechtspersönlichkeit zugesprochen.

Ebenfalls in Kooperation mit deutschen (Familien-)Unternehmen wurden in anderen Städten zeitgleich weitere Berufsschulen mit dualen Ausbildungsgängen gegründet, wie zum Beispiel die Schola Dual Abanat in Timișoara im Jahr 2012 oder die Școala Profesională Germană Alba Iulia in Karlstadt im Jahr 2013.

Die Etablierungsphase

Im Jahr 2012 nahm die SPGK mit 129 Schülerinnen/Schülern, fünf Klassen und in zwei Ausbildungsberufen (CNC-Bediener und Elektromechaniker) ihre Tätigkeit auf. Der Berufsschule war es auf Wunsch der Unternehmen erlaubt worden, eine Vorauswahl durchzuführen, weshalb die SPGK einen schriftlichen Test (Mathematik, technisches Denken, Logik, Konzentration) und ein Vorstellungsgespräch mit dem Kooperationsunternehmen in das Zulassungsverfahren aufnahm. Das Ergebnis des Vorstellungsgesprächs machte 60 Prozent der Gesamtbewertung aus. Während die Bewerberinnen/Bewerber in den Anfangsjahren noch gesucht werden mussten, kamen bereits im Schuljahr 2015/2016 sechs Bewerberinnen/Bewerber auf einen Ausbildungsplatz. Heute hat die SPGK circa 700 Schülerinnen und Schüler in 26 Klassen und über 50 Lehrkräfte.

Die größten Herausforderungen waren zu Beginn die geringe Attraktivität der Berufsausbildung und die fehlende technische Ausstattung (Naghi, 2016). Der Verein DWK-Fit for Future organisierte Präsentationen der SPGK-Ausbildungsprogramme für die Schülerinnen/Schüler und ihre Eltern, wobei die Vorteile der SPGK-Absolventinnen/Absolventen im Vergleich zu

anderen Ausbildungswegen hervorgehoben wurden (u. a. gute Übernahmechancen, attraktive Gehälter und die Möglichkeit, die Ausbildung mit Unterstützung der Arbeitgeber fortsetzen zu können). In Kooperation mit weiteren Unternehmenssponsoren stellte DWK-Fit for Future die technische Ausrüstung für die Berufsschule zur Verfügung und gewährleistete, dass alle SPGK-Schülerinnen/Schüler in einem Mitgliedsunternehmen aufgenommen wurden. Der größte Teil der praktischen Ausbildung findet heute in den Partnerunternehmen des Vereins statt. Das letzte Semester des Schulprogramms wird komplett am zukünftigen Arbeitsplatz absolviert.

Die Deutsch-Rumänische Industrie- und Handelskammer (AHK Rumänien) unterstützt die Berufsschule. Sie überwacht die Qualität der Berufsausbildung und überprüft in dieser Funktion unter anderem die Eignung der Ausbildungsstätte und der betrieblichen Ausbilderinnen/Ausbilder sowie die Durchführung der Abschlussprüfung. Schülerinnen/Schüler, die eine überdurchschnittliche Punktzahl erreicht haben, erhalten neben ihrem nationalen Berufsbildungszertifikat ein AHK-Zertifikat. Dies zeigt, dass sie eine „Lokale duale Qualifizierung mit deutschen Systemelementen (Typ C)“ erworben haben.

Das von der SPGK seit 2012 praktizierte duale Modell wurde durch eine Gesetzesänderung im Jahr 2016 auf nationaler Ebene in Rumänien eingeführt. In diesem neuen dualen Modell schließt die Gemeinde (lokale Behörde) mit dem ausbildungsinteressierten Unternehmen eine Partnerschaftvereinbarung ab. Auf Basis dieser Vereinbarung schließen sodann die Schule, die Arbeitgeberin/der Arbeitgeber und die/der Auszubildende (oder ihr/sein gesetzlicher Vertreter) einen Ausbildungsvertrag ab. Gemäß der nationalen Gesetzgebung müssen die Schulaufsichtsbehörden allen Anträgen von Unternehmen auf Einrichtung eines dualen Ausbildungsganges nachkommen, wenn insgesamt mindestens zwölf Schülerinnen/Schüler in einer Berufsqualifikation angemeldet sind. Die Initiative, eine duale Ausbildung in einer Partnerberufsschule für eine bestimmte Qualifikation einzurichten, liegt in Rumänien bei den Unternehmen.

Die Unternehmen sind gesetzlich dazu verpflichtet, den Auszubildenden eine monatliche Vergütung beziehungsweise ein Stipendium zu zahlen. Die Auszubildenden der SPGK erhalten 200 Lei (circa 40 Euro) vom Staat sowie 200 Lei von dem ausbildenden Unternehmen (jeweils während der Kurse und Praktika). Für gute Lernergebnisse werden am Ende eines Schuljahres Geldpreise vergeben. Es gibt keine Klauseln, die die/den Auszubildende/n dazu verpflichten, im Anschluss an die Ausbildung im Unternehmen zu verbleiben.

Die Schulaktivitäten der SPGK werden von einem Vorstand koordiniert, der sich aus den Führungskräften der Partnerunternehmen, Vertreterinnen/Vertretern der Stadt Brasov und dem Kreisschulrat zusammensetzt. Die SPGK ist eine staatlich anerkannte berufsbildende Schule, die gemäß der nationalen Gesetzgebung finanziert wird.

Der heutige Stand

Die SPGK bietet folgende Ausbildungsgänge auf EQF Level 3 an:

1. CNC-Bediener
2. Elektromechanikerin/-mechaniker
3. Maschinen- und Anlagenmechanikerin/-mechaniker
4. Werkzeugmechanikerin/-mechaniker
5. Fachkraft für Lederverarbeitung
6. Bedienerin/Bediener für die Polymerherstellung und -verarbeitung

Berufsbegleitend besteht seit dem Schuljahr 2018/2019 zudem für Absolventinnen/Absolventen der SPGK die Möglichkeit, in Abendkursen den Ausbildungsgang Mechatronikerin/ Mechatroniker (Stufe 4 EQF) zu absolvieren.

Gemäß der nationalen Gesetzgebung basieren die in der SPGK angebotenen Qualifikationen auf nationalen Ausbildungsstandards, die auf Lernergebnissen (learning outcomes) basieren. Der gesamte Lehrplan für das berufsbegleitende Lernen, der lokal entwickelte Lehrplan, wird gemeinsam mit den Unternehmen, den Partnern der SPGK, entwickelt und ist auf deren Ausbildungsbedürfnisse zugeschnitten.

Seit 2017/2018 hat die praktische Ausbildung (work-based learning) in den beruflichen Ausbildungsgängen wieder einen hohen Stellenwert gewonnen. Rumänien knüpft hier an die Tradition der „apprenticeship schools“ an, die bis 2003 bestanden und die von den wenig erfolgreichen SATS abgelöst wurden. Die praktische Ausbildung erfolgt aufgrund fehlender Kooperationspartnerinnen/Kooperationspartner allerdings oftmals in der Schule. In dualen Ausbildungsgängen wird die praktische Ausbildungszeit aufgeteilt in eine Zeit in der Berufsschule und eine Zeit im kooperierenden Unternehmen. Der Praxisanteil beträgt in der SPGK im ersten Jahr circa 20 Prozent der gesamten Programmzeit, im zweiten Jahr 60 Prozent und im dritten Jahr 75 Prozent. In der dreijährigen Ausbildungszeit sind zudem Betriebspraktika im Umfang von 24 Wochen (fünf Wochen im ersten Jahr, neun Wochen im zweiten Jahr und zehn Wochen im dritten Jahr) vorgesehen, welche oftmals bei einem dritten Unternehmen absolviert werden.

Lehrer und Ausstattung

Die SPGK hat 34 fest angestellte Lehrkräfte, 20 Vertretungslehrkräfte und drei pensionierte Lehrer, die auf Stundenbasis arbeiten. Die hohe Anzahl an Vertretungslehrerinnen und

Vertretungslehrern verursacht eine Fluktuation, die zum Problem der mangelnden Kontinuität im Ausbildungsprozess führen kann. 50 Prozent der Lehrkräfte sind über 45 Jahre alt. Die SPGK möchte in den kommenden Jahren die Rekrutierung und Ausbildung jüngerer Lehrkräfte forcieren.

Gegenwärtig verfügt die SPGK über 16 Klassenzimmer sowie ein ICT-Labor, eine CNC-Werkstatt (ausgestattet mit einer EMCO Concept Turn 450 sowie einer EMCO Concept Turn 250), eine Werkstatt für konventionelles Zerspanen, eine Schlosserwerkstatt, eine Werkstatt für Pneumatik und Hydraulik, eine Werkstatt für Mechatronik, eine Schweißerwerkstatt, eine Werkstatt zur Herstellung von Lederwaren und Lederersatzstoffen, eine Werkstatt für Logistik, eine Werkstatt für Arbeitssicherheit und Gesundheitsschutz sowie einen Schulungsraum für Kaizen-Grundlagen und -Techniken.

Die Erweiterung: Braşov Technical Campus

Über den 2019 eröffneten Braşov Technical Campus kooperiert die SPGK mit dem ebenfalls in Kronstadt ansässigen Colegiul Tehnic Remus Răduleţ. Auf dem Campus werden die oben genannten sechs Ausbildungsprofile angeboten, welche die SPGK jetzt in Kooperation und auch weiterhin selbstständig als Berufsschule anbietet. Der Verein DWK Fit For Future initiierte und unterstützte zusammen mit der Stadt Braşov und der Schulinspektion des Landkreises Braşov die Entwicklung und Förderung des Campus, einerseits um die Gesamtkapazität dualer Ausbildungsgänge zu erhöhen: Im ersten Durchgang 2019/2020 begannen 325 Schülerinnen/Schüler eine Ausbildung, welche in eigenen Gebäuden auf dem Campus und in den Mitgliedsfirmen der DWK erfolgt. Die zuständige Schulbehörde stellte das Gebäude und finanzierte die Ausstattung (die Praxiswerkstätten wurden unter anderem mit Lehr-/Lernsystemen von Festo Didactics und Lucas-Nülle ausgestattet). Andererseits weisen die beiden Bildungseinrichtungen komplementäre Stärken auf: Die SPGK verfügt insbesondere über Stärken im Bereich der mechanischen Ausbildung, während das Colegiul Tehnic Remus Răduleţ im Bereich Elektronik spezialisiert ist.

Herausforderungen

Einerseits sind die in 2017/2018 geschaffenen gesetzlichen Rahmenbedingungen zur Etablierung von dualen Ausbildungsstrukturen günstig. Die Zahlen sprechen für sich: Die Übernahmequote nach der Ausbildung beträgt heute 94 Prozent. Die Einmündungsquote in den Beruf liegt bei 98 Prozent. Andererseits bestehen hinsichtlich des Ansehens und der Attraktivität der Berufsbildung Altlasten (beispielsweise der oben genannte Beschluss zur Abschaffung der nationalen Berufsausbildung in 2008, welcher erst 2014 revidiert wurde) und es kommen neue Belastungen hinzu: Am 9. September 2019 veröffentlichte das Bildungsministerium eine Verordnung, die in Artikel 2 Nr. 10 vorsieht, dass Schülerinnen/Schüler mit

einem schlechten Notendurchschnitt im nationalen Assessment ab dem Schuljahr 2020/2021 die dreijährige Berufsschule besuchen müssen (Ministerul Educației Naționale, 2019). Diese Verordnung wurde vor dem Hintergrund erlassen, dass ein Großteil der Schülerinnen/Schüler das vierjährige Gymnasium aus verschiedenen Gründen vorzeitig abbricht. Das Problem der hohen Abbrecherquoten im Gymnasium, das verschiedene gesellschaftliche Gründe hat (u. a. Armut), soll dadurch gelöst werden, dass nur Schulabsolventinnen und -absolventen mit guten Noten der Zugang erlaubt wird, womit die Botschaft formuliert ist, dass die Berufsbildung für schwächere Schülerinnen/Schüler vorgesehen ist. Bestehende negative Stereotype werden damit fortgeschrieben.

Die Etablierung einer dualen Berufsausbildung ist in Rumänien gut möglich, da die Bedingungen verhandelbar und die Unternehmen als Initiatoren definiert sind. Allerdings besteht ein gesellschaftliches Misstrauens-, Attraktivitäts- und Akzeptanzproblem, das durch politische Entscheidungen entschärft (u. a. 2012, 2017/2018), aber auch verstärkt (u. a. 2009, 2019) wird.

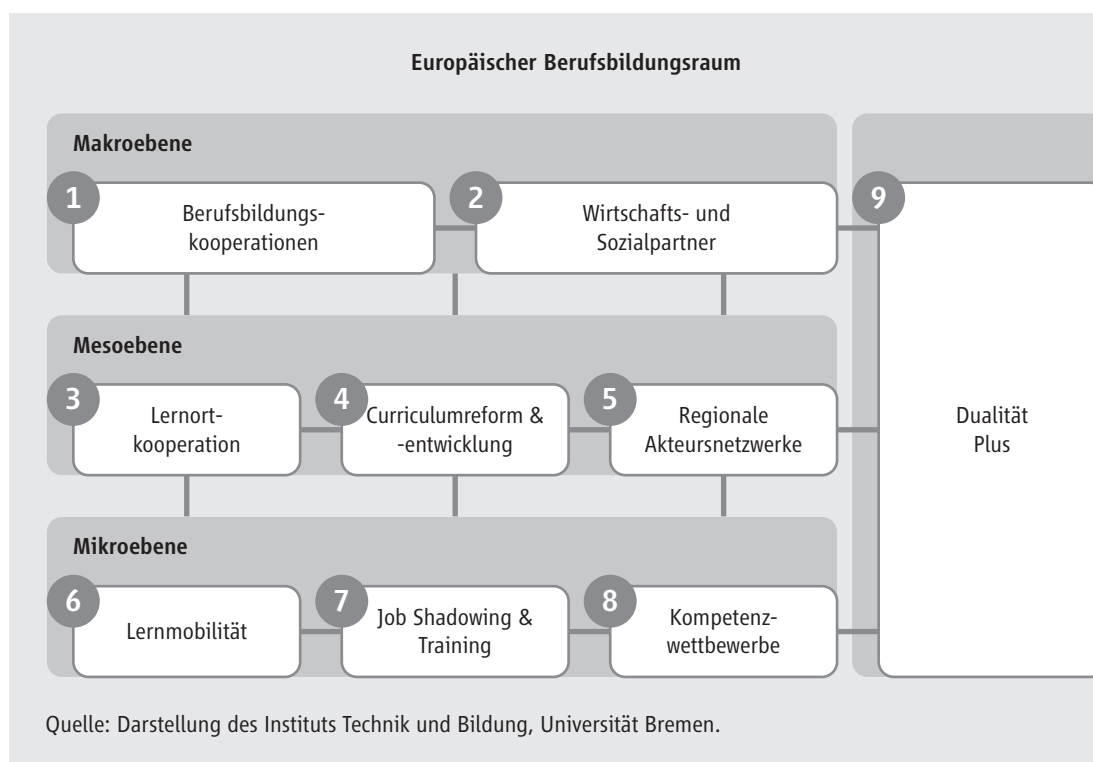
Die SPGK hat es offensichtlich nicht nur geschafft, eine solide duale Berufsausbildung aufzubauen und zu betreiben, sondern auch Verständnis für den Wert einer dualen Ausbildung bei den beteiligten politischen Entscheidungsträgern, Eltern, Jugendlichen und Unternehmen zu entwickeln, wobei Letztere hierbei als die Promotoren fungieren.

E. Handlungsempfehlungen

Unterschieden werden drei Referenzebenen: Die Lehr-/Lernhandlungen und Interaktionen der Akteurinnen/Akteure (unter anderem Auszubildende, Lehrkräfte, Ausbildende) sind auf der Mikroebene angesiedelt. Auf der Mesoebene befinden sich die Institutionen (unter anderem Betrieb, Schule, Schulträger) und entsprechend die institutionellen Handlungen und Kooperationen. Beide Ebenen werden von der Makroebene, der Ebene der politischen Steuerung, gerahmt. Auf der Makroebene wird der Rahmen der Zuständigkeiten, Verantwortlichkeiten, Handlungsspielräume und Zusammenarbeit der im Berufsbildungssystem aktiven Akteurinnen/Akteure und Institutionen gestaltet.

Insgesamt werden neun Handlungsempfehlungen formuliert: Jeweils drei Empfehlungen, welche die Mikro- und Mesoebene adressieren, zwei Empfehlungen, die auf der Makroebene angesiedelt sind, und eine neunte Empfehlung, die alle Ebenen betrifft. Die Empfehlungen haben zudem alle das Ziel des weiteren Ausbaus und der Stärkung eines europäischen Berufsbildungsraumes. In der folgenden Abbildung sind die Empfehlungen im Überblick dargestellt.

Abbildung 19: Handlungsempfehlungen



Das Kapitel besteht aus zwei Teilen: Im ersten Teil wird der Bezugsrahmen vorgestellt, die Etablierung und die Stärkung eines europäischen Berufsbildungsraumes. Im zweiten Teil werden die Handlungsempfehlungen erläutert.

I. Europäischer Berufsbildungsraum

In der Entschließung des Europäischen Rates vom 18. Dezember 1979 über die alternierende Ausbildung von Jugendlichen (Council Resolution on linked work and training for young persons) wird vor dem Hintergrund ungünstiger Beschäftigungsaussichten empfohlen, dass Verbindungen zwischen schulischer Ausbildung und am Arbeitsplatz gewonnenen Erfahrungen entwickelt werden. Zudem sollen Strukturen etabliert werden, die eine Zusammenarbeit der Verantwortlichen ermöglichen, und sodann Programme geschaffen werden, die eine hinreichend breite Ausbildungsgrundlage bieten, um den Anforderungen der technologischen Entwicklung gerecht zu werden (European Council, 1980). Die Empfehlung zeigte leider wenig bis keine Wirkung. In Großbritannien etablierte die Thatcher-Regierung 1983 mit dem Jugendausbildungsprogramm (Youth Training Scheme) sogar ein Gegenmodell zum Vorschlag des Europäischen Rates: Ein staatlich finanziertes einjähriges Praktikantenmodell trat in Konkurrenz zu dem bestehenden betrieblichen „apprenticeship system“, womit der Niedergang der betrieblichen Berufsausbildung in Großbritannien begann (Gospel, 1995).

Erst mit der Kopenhagen-Erklärung von 2002, die von den für die Berufsbildung zuständigen Ministerien und der Europäischen Kommission verfasst wurde, änderte sich die Situation: Übergeordnetes Ziel der zukünftigen Zusammenarbeit ist jetzt die Schaffung eines „europäischen Berufsbildungsraumes“, wobei der Fokus bis 2010 zunächst auf den Instrumenten zur Schaffung von Transparenz, Mobilität, Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen sowie auf der Sicherung von Qualität lag (European Ministers for Vocational Education and Training, & European Commission, 2002). Im Jahr 2010, erneut vor dem Hintergrund einer hohen Jugendarbeitslosigkeit aufgrund der Wirtschafts- und Finanzkrise, wurde im Kommuniqué von Brügge die Entwicklung von Lehrlingsausbildungen erneut zu einem gemeinsamen strategischen Ziel erklärt. Konkretisiert wurde für den Zeitraum 2011 bis 2014 sodann, dass Regierungen, Sozialpartner und Berufsbildungseinrichtungen Vorkehrungen treffen sollen, um die Zusammenarbeit zwischen Berufsbildungseinrichtungen und Unternehmen zu verstärken, unter anderem mittels Praktika für Lehrkräfte in Unternehmen (European Ministers for Vocational Education and Training et al., 2010). Im Kommuniqué von 2010 wird die Lehrlingsausbildung (apprenticeships) genannt, allerdings nur als Unterpunkt. Fünf Jahre später, in der Rigaer Erklärung von 2015, rangiert sie hingegen an erster Stelle: „Promote work-based learning in all its forms, with special attention to apprenticeships, by involving social partners, companies, chambers and VET providers, as well as by stimulating innovation and entrepreneurship.“ (European Ministers for Vocational Education and Training, 2015, S. 4). Die Zieldefinitionen von 2010 und 2015 zeigten Wirkung und brachten eine Vielzahl von durchaus unterschiedlichen Apprenticeship-Programmen hervor (Markowitsch & Wittig, 2020).

In Ungarn wurden in 2011, in Bulgarien in 2015, in der Slowakei in 2015, in Polen in 2016, in Rumänien in 2016 und in Serbien in 2017 erste Gesetze beziehungsweise Gesetzesanpassungen zur Etablierung dualer Ausbildungsgänge geschaffen beziehungsweise vorgenommen. In Tschechien beinhaltet die Berufsausbildung zwar hohe Anteile arbeitsbasierten Lernens, allerdings findet dieses überwiegend in der Schule statt und nur in geringem Umfang im Rahmen eines Praktikums. Umfassende Reformen wurden in Tschechien bislang nicht eingeleitet.

In der Empfehlung des Europäischen Rates vom 24. November 2020 zur beruflichen Aus- und Weiterbildung für nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit, soziale Gerechtigkeit und Resilienz formuliert der Rat die aktuell gültigen strategischen Ziele bis 2030 (European Council, 2020). Diese strategischen Ziele wurden in der Osnabrücker Erklärung zur beruflichen Bildung als Motor für den Wiederaufbau und den gerechten Übergang zu einer digitalen und ökologischen Wirtschaft vom 30. November 2020 von den für berufliche Bildung zuständigen Ministerinnen und Ministern der EU-Mitgliedstaaten, EU-Beitrittskandidaten und EWR-Staaten, den europäischen Sozialpartnern und der Europäischen Kommission für den Zeitraum 2021 bis 2025 konkretisiert (European Ministers et al., 2020).

Die Maßnahmen zur Entwicklung eines europäischen Berufsbildungsraumes werden auf freiwilliger Basis von den zuständigen Ministerien sowie den Berufsbildungsakteurinnen und -akteuren in den Ländern umgesetzt (Bohlinger & Tütlys, 2022), zeigen – wie oben dargestellt – Wirkung und bieten eine sehr gute Orientierung für die Weiterentwicklung der Berufsbildungssysteme in Europa. Die neun nachfolgend begründeten Empfehlungen unterstützen den Ausbau und die Stärkung eines europäischen Berufsbildungsraumes mit dem besonderen Fokus auf Mittel- und Osteuropa und stehen im Einklang mit der oben genannten Empfehlung des Europäischen Rates (European Council, 2020) sowie der oben genannten Erklärung der für berufliche Bildung zuständigen Ministerinnen/Minister der EU-Mitgliedstaaten, EU-Beitrittskandidaten und EWR-Staaten, der europäischen Sozialpartner und der Europäischen Kommission (European Ministers et al., 2020). Die Adressatinnen/Adressaten sowie Bezüge der Handlungsempfehlungen sind in der nachfolgenden Tabelle aufgelistet.

Tabelle 16: Empfehlung, Adressat und Strategiebezug

Nr.	Handlungsempfehlung	Adressatin/Adressat	Strategiebezug zur Osnabrücker Erklärung (2020)	
1	Berufsbildungs-kooperationen	Bildungsministerien in MOE und Deutschland	Ziel 1: Widerstandsfähigkeit und Exzellenz durch hochwertige, inklusive und flexible berufliche Bildung	„Förderung des Austauschs von bewährten Verfahren und Peer-Learning-Aktivitäten zu innovativen politischen Reformen und Exzellenz in der beruflichen Bildung unter Berücksichtigung der Herausforderungen bezüglich Nachhaltigkeit und Digitalisierung sowie der Verschränkung von Angeboten der beruflichen Aus- und Weiterbildung als attraktive Karrierewege“ (S. 6)
2	Wirtschafts- und Sozialpartner	Wirtschafts- und Sozialpartner in MOE und Deutschland & Auslandshandelskammern in MOE	Ziel 2: Etablierung einer neuen Kultur des lebenslangen Lernens – Bedeutung der beruflichen Weiterbildung und der Digitalisierung Ziel 3: Nachhaltigkeit – eine grüne Perspektive in der beruflichen Bildung	„Erarbeitung nationaler Qualifizierungsstrategien für hochwertiges und inklusives lebenslanges Lernen mit allen relevanten nationalen, regionalen, bereichsspezifischen Akteuren und Sozialpartnern“ (S. 9) „Definition von arbeitsmarktrelevanten Kompetenzen für den ökologischen Wandel zur Aufnahme in Lehrpläne und Berufsbildungsangebote, unter anderem bereichs- und berufsübergreifende Grundkompetenzen und bereichsspezifische Kompetenzen, in Kooperation mit den Sozialpartnern“ (S. 10)
3	Lernortkooperation	Deutsche Familienunternehmen in MOE & Berufsschulen in MOE	Ziel 1: Widerstandsfähigkeit und Exzellenz durch hochwertige, inklusive und flexible berufliche Bildung	„Stärkung der arbeitsplatzbasierten und betrieblichen Ausbildung durch Umsetzung des Europäischen Rahmens für eine hochwertige und nachhaltige Lehrlingsausbildung“ (S. 6)
4	Curriculumreform, -entwicklung	Bildungsministerien in MOE und Deutschland & Wirtschafts- und Sozialpartner in MOE und Deutschland & Auslandshandelskammern in MOE & Deutsche Familienunternehmen in MOE und Deutschland & Berufsschulen in MOE	Ziel 1: Widerstandsfähigkeit und Exzellenz durch hochwertige, inklusive und flexible berufliche Bildung	„Befähigung der Sozialpartner, Entscheidungsträger, Akteure und Anbieter, ihre Berufsbildungsangebote, Lehrpläne und Vorgaben rechtzeitig und effektiv anzupassen und zu aktualisieren“ (S. 7)

Nr.	Handlungsempfehlung	Adressatin/Adressat	Strategiebezug zur Osnabrücker Erklärung (2020)	
5	Regionale Akteursnetzwerke	Deutsche Familienunternehmen in MOE & Auslandshandelskammern in MOE & lokale Akteure	Ziel 1: Widerstandsfähigkeit und Exzellenz durch hochwertige, inklusive und flexible berufliche Bildung	„Entwicklung und Stärkung von Exzellenzzentren für die berufliche Aus- und Weiterbildung im Sinne von Innovationszentren und Qualifizierungsumgebungen mit Lern-, Ausbildungs- und Forschungsaktivitäten, Berufsbildung, Hochschulbildung und Forschung zu ausgewählten Bereichen oder sozioökonomischen Herausforderungen, unter anderem Unterstützung unternehmerischer Tätigkeiten und der Erstellung digitaler und innovativer Berufsbildungsressourcen für alle“ (S. 6)
6	Lernmobilität	Deutsche Familienunternehmen in MOE und Deutschland & Berufsschulen in MOE und Deutschland	Ziel 4: Europäischer Berufsbildungsraum und internationale Dimension der beruflichen Bildung	„Stärkung der Mobilität einschließlich langfristiger Mobilität in der Berufsbildung auf der Grundlage gemeinsamer Qualitätskriterien und der Förderung der Anerkennung von Lernergebnissen in der beruflichen Bildung“ (S. 11)
7	Job Shadowing & Trainings	Bildungsministerien in MOE und Deutschland & Deutsche Familienunternehmen in MOE und Deutschland & Berufsschulen in MOE und Deutschland	Ziel 3: Nachhaltigkeit – eine grüne Perspektive in der beruflichen Bildung	„Förderung des Austauschs über die Praxis der Lehr- und Ausbildungskräfte in der Berufsbildung insbesondere hinsichtlich der Entwicklungen und des Kompetenzbedarfs für eine nachhaltige Wirtschaft, damit Voneinanderlernen und gegenseitige Begutachtung sowie die gemeinsame Nutzung von Best-Practice-Beispielen möglich werden“ (S. 10)
8	Kompetenzwettbewerbe	Deutsche Familienunternehmen in MOE und Deutschland & Berufsschulen in MOE und Deutschland	Ziel 4: Europäischer Berufsbildungsraum und internationale Dimension der beruflichen Bildung	„Förderung der Vorbereitung nationaler Teams und deren Teilnahme am Euroskills-Wettbewerb, um die Attraktivität und Reputation der Berufsbildung zu stärken, Exzellenz in der europäischen Berufsbildung zu fördern und um aus den globalen WorldSkills-Wettbewerben als Sieger hervorzugehen“ (S. 11) „Zusammenarbeit mit anderen EU-Ländern bei der Vorbereitung nationaler Teams auf internationale Wettbewerbe wie die WorldSkills und Euroskills“ (S. 12)

Nr.	Handlungsempfehlung	Adressatin/Adressat	Strategiebezug zur Osnabrücker Erklärung (2020)	
9	Dualität Plus	Bildungsministerien in MOE und Deutschland & Wirtschafts- und Sozialpartner in MOE und Deutschland & Auslandshandelskammern in MOE & Deutsche Familienunternehmen in MOE und Deutschland & Berufsschulen in MOE und Deutschland	Ziel 1: Widerstandsfähigkeit und Exzellenz durch hochwertige, inklusive und flexible berufliche Bildung	„Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung einschließlich betrieblichem Lernen und verbesserter Kooperation zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung sowie Forschungszentren und damit Etablierung hochwertiger und effektiver Berufsausbildungsangebote ab EQR-Niveau 5“ (S. 7)

Quelle: ¹Europäische Ministerinnen und Minister mit Zuständigkeit für Berufsbildung der EU-Mitgliedsstaaten et al., 2020.

In den nachfolgenden Teilkapiteln werden die oben genannten Handlungsempfehlungen erläutert und begründet.

II. Handlungsempfehlungen

1. Berufsbildungs Kooperationen

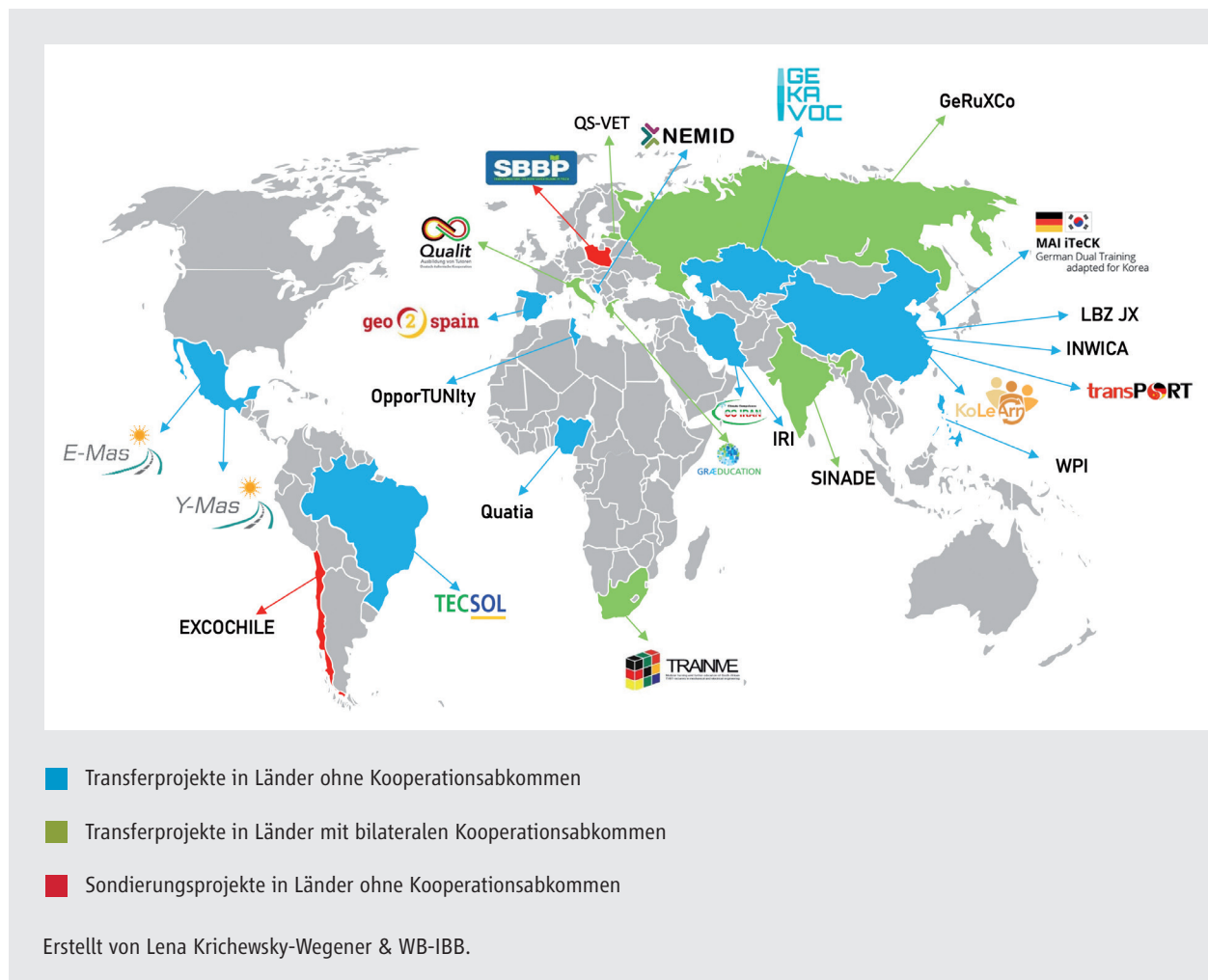
Das Bundesministerium für Bildung und Forschung fördert weltweit Berufsbildungsprojekte zur Entwicklung der Qualität der beruflichen Aus- und Weiterbildung vor Ort. Instrumente hierbei waren unter anderem die Förderinitiative „Berufsbildungsexport (BEX)“ (2008 bis 2016) sowie „Internationalisierung der Berufsbildung (IBB)“ (2016 bis 2022).

Der Fokus der zwei Programmlinien war insbesondere auf die Qualitätsentwicklung der Berufsbildung im Ausland mittels des Transfers von deutschen Berufs- und Weiterbildungsdienstleistungen ausgerichtet. Der Transfer deutscher Aus- und Weiterbildung ermögliche „einen Hebeleffekt für die deutsche Industrie, da der Export von Gütern wie zum Beispiel Maschinenbau oder in der Automobilindustrie oft die Existenz von gut ausgebildeten Fachkräften im Ausland zwingend voraussetzt.“ (BMBF, 2008). Zudem werde eine hochwertige berufliche Aus- und Weiterbildung „zunehmend ein Schlüsselfaktor für die Wettbewerbsfähigkeit deutscher Unternehmen auf internationalen Märkten“ (BMBF, 2011). Das BMBF stellte später entsprechend fest: „Die Unterstützung deutscher Unternehmen im Ausland bei der Aus- und Weiterbildung von Fachkräften ist ein wesentliches Ziel des Engagements der Bundesregierung in der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit.“ (BMBF, 2019). Die Zielrichtung stimmt, allerdings erreicht das Engagement bislang nur selten die Länder in Mittel- und Osteuropa.

In der BEX-Förderlinie (2008 bis 2016) wurden laut Projektdatenbank des BMBF-Projektträgers weltweit 42 Projekte gefördert, wobei der Großteil der Projekte (23) in China angesiedelt war (DLR Projektträger, 2022). In Mittel- und Osteuropa wurde in der gesamten BEX-Projektlaufzeit kein Projekt gefördert.

In der nachfolgenden IBB-Förderlinie (2016 bis 2022) war die Situation ähnlich. In Abbildung 20 sind die geförderten Projekte der aktuell auslaufenden IBB-Förderinitiative aufgeführt. Die Übersicht macht zwei Gesichtspunkte deutlich: Einerseits entfaltet das BMBF weltweit in der beruflichen Aus- und Weiterbildung ein sichtbares und begrüßenswertes Engagement. Andererseits engagiert sich das BMBF in der für deutsche Unternehmen wichtigen Region Mittel- und Osteuropa bislang kaum: Nur zwei der insgesamt 24 geförderten IBB-Projekte waren in MOE angesiedelt, wobei es sich nur bei einem Projekt (Serbien) um ein Innovations- und Entwicklungsprojekt handelte. Das zweite Projekt (Polen) war ein Projekt zur Sondierung von Implementierungsmöglichkeiten für zentrale Elemente dualer Berufsausbildung (Schröder & Schulte, 2022).

Abbildung 20: Geförderte Projekte der IBB-Förderlinie 2016 bis 2022



*Von 66 BMBF-
geförderten Projekten
entfielen 2008-2022
nur 2 auf MOE.*

In der Summe bedeutet das, dass von insgesamt 66 Projekten (BEX und IBB) im Zeitraum 2008 bis 2022 nur zwei Projekte zur Verbesserung der Qualität der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Mittel- und Osteuropa gefördert wurden. Zum Vergleich: Im gleichen Zeitraum wurden in China 27 Projekte (BEX und IBB) gefördert. Ein ähnliches Bild ergibt sich hinsichtlich der bestehenden bilateralen Berufsbildungsk Kooperationen: Das BMBF unterhält aktuell 16 bilaterale Kooperationen. Die Länder sind China, Costa Rica, Ghana, Griechenland, Indien, Iran, Israel, Italien, Lettland, Mexiko, Portugal, Russland (ausgesetzt), Slowakei, Südafrika, Thailand und die USA.

*einzigste MOE-Berufs-
bildungskooperation
mit Slowakei ruht*

Angesichts der hohen wirtschaftlichen Bedeutung der Länder Mittel- und Osteuropas für Deutschland und für deutsche Unternehmen (vgl. Tabellen 1 und 2) überrascht, dass das BMBF mit Ausnahme der Slowakei keine bilateralen Berufsbildungsk Kooperationen in MOE pflegt, wobei die Kooperation zudem derzeit ruht: In der Analyse konnte in der Slowakei aktuell kein vom BMBF gefördertes oder initiiertes Projekt identifiziert werden, das mit dem Engagement in anderen Ländern (z. B. Griechenland) vergleichbar ist.

Am 12. September 2022 veröffentlichte das BMBF die Rahmenbekanntmachung „CooperationVET“ zur Förderung von Sondierungs- und Kooperationsprojekten, „die an den Interessen und Reformanliegen der BMBF-Partnerländer ausgerichtet sind und dabei, soweit möglich, die Bedarfe der dort tätigen deutschen Unternehmen an Fachkräftegewinnung und -sicherung berücksichtigen.“ (BMBF, 2022c). Das Programm ist geeignet, bilaterale Kooperations- und Entwicklungsprojekte entlang der in dieser Studie formulierten Bedarfe zu initiieren. Eine Einschränkung stellt die Ausrichtung des Programms auf BMBF-Partnerländer dar. Wie soeben dargestellt, kooperiert das BMBF unter anderem mit Costa Rica, Portugal und Griechenland nicht jedoch mit Polen, Tschechien, Ungarn und den anderen mittel- und osteuropäischen Ländern.

„Bei Bedarf“ können allerdings auch Länder ohne BMBF-Partnerschaft berücksichtigt werden, insofern eine „strategische Zielsetzung“ (BMBF, 2022c) besteht. Diese Nebenregel wird nicht weiter konkretisiert, allerdings ist anzunehmen, dass „die Bedarfe der dort tätigen deutschen Unternehmen an Fachkräftegewinnung und -sicherung“ (BMBF, 2022c) eine solche strategische Zielsetzung begründen.

In einem ersten Schritt könnten über diese Nebenregel Berufsbildungsprojekte in Mittel- und Osteuropa initiiert werden. Unabhängig hiervon sollte das BMBF mit den mittel- und osteuropäischen Ländern Berufsbildungspartnerschaften etablieren.

1. Handlungsempfehlung	Berufsbildungsk Kooperationen und MOE-Förderprogramm
Adressaten	■ Bildungsministerien in MOE und Deutschland (D)
Steuerungsebene	Makroebene

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung fördert weltweit Innovations- und Entwicklungsprojekte in der beruflichen Bildung. Projekte in MOE stellen bislang allerdings eher eine Ausnahme als eine Regel dar, weshalb das BMBF multi- bzw. binationale Berufsbildungsk Kooperationen einerseits reaktivieren (Slowakei) und andererseits aufbauen sollte (Polen, Tschechien, Ungarn, Rumänien, Bulgarien, Serbien), um sodann gemeinsame Forschungs- und Entwicklungsprojekte – beispielsweise zur Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften in den in dieser Studie identifizierten Mangelberufen in MOE (Mechatroniker/-in, Elektroniker/-in für Automatisierungstechnik, Elektroniker/-in für Betriebstechnik, Fachinformatiker/-in, Fachkraft für Metalltechnik sowie Industriemechaniker/-in) – mit Akteuren aus MOE und Deutschland (z. B. Bundesinstitut für Berufsbildung) initiieren zu können. Erforderlich ist zudem eine Förderlinie mit MOE-Fokus zur Umsetzung der bestehenden Zielsetzung: „Die Unterstützung deutscher Unternehmen im Ausland bei der Aus- und Weiterbildung von Fachkräften ist ein wesentliches Ziel des Engagements der Bundesregierung in der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit.“ (BMBF, 2019)

2. Wirtschafts- und Sozialpartner

Mit der Einführung des dualen Ausbildungssystems (unter anderem 2015 in Bulgarien, Slowakei und Polen) wurde das Prinzip der Wirtschafts- und Sozialpartnerschaft gestärkt. In Polen wurden beispielsweise in 2016 Sector Skills Councils eingerichtet, um den Dialog zwischen Sozialpartnern, Ministerien und anderen Akteurinnen und Akteuren, einschließlich Berufsverbänden, Bildungsanbieterinnen, Bildungsanbietern, Expertinnen, Experten und Forschungseinrichtungen zu stärken. Die Sector Skills Councils beteiligen sich aktiv an Initiativen zur Kompetenzentwicklung im Bereich der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung, unterstützen die Erwachsenenbildung und die Entwicklung neuer Qualifikationen. In der Slowakei sind die Sozialpartner unter anderem in Regional VET Councils vertreten und beraten die Landesregierungen bei grundlegenden Entscheidungen, wie zum Beispiel Anzahl der zur Verfügung gestellten Schulplätze sowie Programme. In dieser Rolle übernehmen die Wirtschafts- und Sozialpartner neue Aufgaben und Verantwortungen (z. B. Arbeitsmarkt- und Qualifikationsprognosen), welche durch eine grenzüberschreitende Berufsbildungszusammenarbeit von den Wirtschafts- und Sozialpartnern in Deutschland unterstützt werden könnten und sollten. In Ungarn übernehmen die Kammern ähnliche Aufgaben (u. a. Aufsicht, Akkreditierung, Registratur, Prüfungswesen) wie die Kammern im deutschen dualen System.

Für eine grenzüberschreitende Kooperation der deutschen Wirtschafts- und Sozialpartner sowie der Auslandshandelskammern existiert bereits ein Förderinstrument, welches in MOE

noch nicht zum Einsatz kommt: Mit der Förderbekanntmachung „Richtlinie zur Förderung von Implementierungsprojekten von Organisationen der Wirtschafts- und Sozialpartner im Rahmen der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit“ – kurz WiSoVET – vom 7. August 2019 fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung die operative, implementierende Mitwirkung der Kammer- und Arbeitnehmerorganisationen an der Gestaltung und Umsetzung der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit: „Auf Grundlage der Strategie der Bundesregierung zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit arbeiten die beteiligten Bundesressorts, Sozialpartner und Kammervverbände sowie Bundesländer und Bildungsdienstleister zusammen, um die deutschen Interessen zu bündeln und einen kohärenten Außenauftritt der deutschen Akteure im Ausland zu gewährleisten“ (Bundesanzeiger, 2019, S. 1). In den USA wird aktuell beispielsweise ein Projekt (WiSoUSA) zur Implementierung neuer Berufsbildungsprogramme verwirklicht. Es hat das Ziel, die Lehrlingsausbildung und den Ausbau bestehender Maßnahmen in Kooperation dreier Deutsch-Amerikanischer Kammern (New York, Chicago und Atlanta) sowie der Handwerkskammer Südthüringen zu unterstützen.

Der WiSoVET-Fördermechanismus funktioniert wie folgt: Vom BMBF werden mit den Kooperationsländern Bedarfe und Maßnahmen vor Ort geklärt und sodann Calls herausgegeben. Auf diese Maßnahmen bewerben sich die Institutionen der Kammern und Sozialpartner, beispielsweise die Strategieprojekte (siehe nächster Abschnitt), sowie gewerbliche Bildungsanbieterinnen und -anbieter. Die Förderung beschränkt sich auf bestehende bilaterale Kooperationsländer des BMBF. Dies sind derzeit fünf europäische Länder (Griechenland, Italien, Lettland, Portugal und die Slowakei) und zehn internationale Partnerländer (China, Costa Rica, Ghana, Iran, Indien, Mexiko, Russland, Südafrika, Thailand, USA; Deutscher Bundestag, 2021). In der ersten Handlungsempfehlung wurde bereits der Bedarf benannt, dass das BMBF entsprechende bilaterale Kooperationen mit Polen, Tschechien, Ungarn, Bulgarien, Rumänien und Serbien abschließen sollte. Im Rahmen dieser Kooperation besteht die Möglichkeit, grenzüberschreitende Kooperationen der Wirtschafts- und Sozialpartner zu initiieren.

Um der Herausforderung zu begegnen, die Unternehmen und Sozialpartner in die Internationalisierung der Berufsbildung einbinden zu können, werden seit 2015 drei sogenannte Strategieprojekte gefördert: VETnet/KIBB (German Chambers worldwide network (AHK) for cooperative, work-based Vocational Education & Training/DIHK-Kompetenzstelle Internationale Berufsbildung), Unions4VET (Stärkung der Kooperation der Gewerkschaften im Bereich der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit) und SCIVET (Skilled Crafts from Germany – International Vocational Education and Training: Koordinierungsstelle für die internationale Berufsbildungszusammenarbeit des Handwerks beim Zentralverband des Deutschen Handwerks).

In diesen Projekten werden Kapazitäten in den Organisationen der verfassten Wirtschaft (VETnet/KIBB für Industrie & Handel und SCIVET für das Handwerk) sowie der Sozialpartner

(Unions4VET; ein Strategieprojekt des Deutschen Gewerkschaftsbundes, eines auf Arbeitgeberseite existiert bislang nicht) aufgebaut, um deren Erfahrungen und Interessen aktiv in die Berufsbildungszusammenarbeit einzubringen. Der Europäische Gewerkschaftsbund setzt sich beispielsweise für die Umsetzung eines umfassenden europäischen Qualitätsrahmens für die Ausbildung ein, der auf gemeinsamen Standards aufbaut (EGB, 2016). Die Auslandshandelskammern setzen sich wiederum für Themen wie Berufsorientierung, Image der Berufsbildung sowie Prüfungsformate und -standards ein.

In der Osnabrücker Erklärung (verfasst im Jahr 2020 von den für Berufsbildung zuständigen Ministerinnen/Ministern der EU, den EU-Beitrittskandidaten, den EWR-Staaten sowie den Europäischen Sozialpartnern und der Europäischen Kommission) werden sozialpartnerschaftliche Ansätze auch im Zusammenhang mit Nachhaltigkeit und grünen Perspektiven in der beruflichen Bildung adressiert: So soll auf nationaler Ebene eine „Definition von arbeitsmarktrelevanten Kompetenzen für den ökologischen Wandel zur Aufnahme in Lehrpläne und Berufsbildungsangebote, unter anderem bereichs- und berufsübergreifende Grundkompetenzen und bereichsspezifische Kompetenzen, in Kooperation mit den Sozialpartnern“ anvisiert werden (Europäische Minister für Berufsbildung et al., 2020, S. 10). Kooperationen in diesem Bereich versprechen einen hohen Nutzen für alle Beteiligten.

2. Handlungsempfehlung	Wirtschafts- und Sozialpartner
Adressaten	<ul style="list-style-type: none"> ■ Wirtschafts- und Sozialpartner in MOE und D ■ Auslandshandelskammern in MOE
Steuerungsebene	Makroebene

Die Wirtschafts- und Sozialpartner erfüllen in den schulbasierten Lehrlingsystemen in MOE seit Einführung der dualen Ausbildung zentrale Funktionen (z. B. Beratung des Umfangs und der Art des schulischen Angebots). Das internationale Potenzial der deutschen Wirtschafts- und Sozialpartner, der Auslandshandelskammern sowie die bestehenden Förderinstrumente des BMBF (u. a. WiSoVET: Förderung der Wirtschafts- und Sozialpartner) sollten zum Ausbau einer grenzüberschreitenden bedarfsorientierten Zusammenarbeit mit den Wirtschafts- und Sozialpartnern in MOE genutzt werden.

3. Lernortkooperation

Der Begriff „duals System“ wurde vom Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1964 geprägt, um die gemeinsame Verantwortung, die Gleichzeitigkeit der betrieblichen und schulischen Ausbildung und die Notwendigkeit der Zusammenarbeit der Lernorte Betrieb und Berufsschule zu betonen (Deutscher Ausschuss für das Bildungswesen, 1966). Die Intention des Begriffs lautete, die Gleichwertigkeit der Partner beziehungsweise Lernorte

zu stärken, wobei diese weder damals bestand noch heute besteht: Die Teilzeit-Berufsschule (schulische Ausbildung) unterstützt vielmehr als öffentlich finanzierter Lernort im dualen System zusammen mit gegebenenfalls weiteren Berufsbildungseinrichtungen (überbetrieblichen Berufsbildungsstätten) die betriebsgebundene Ausbildung (betriebliche Ausbildung). In diesem Sinne sind die Lernorte Partner und wirken laut Berufsbildungsgesetz bei der Berufsausbildung zusammen. Parallel hierzu existiert mit der schulischen Vollzeit-Berufsschule ein weiteres System in öffentlicher Verantwortung der Kultusministerien der Länder.

In Mittel- und Osteuropa ist die Situation eine andere. Die Ansätze zur Dualisierung bauen nicht auf einer betriebsgebundenen Ausbildung auf, sondern auf einer schulischen Ausbildung. Die Auszubildenden haben in der Regel den Status von Schülerinnen/Schülern, wobei sie teilweise, zum Beispiel in den vierjährigen Berufsbildungsgängen in Tschechien, auch als Studierende bezeichnet werden, ohne dass eine Hochschulausbildung damit gemeint wäre. Eine Ausnahme hiervon bildet Ungarn. Seit dem Berufsbildungsgesetz 2019 ersetzt der „vocational employment contract“ (teilweise auch als „student employment contract“ bezeichnet) den bisherigen „apprenticeship contract“. Dennoch ist auch dieses System auf die schulische Rahmung angewiesen: Erhalten Auszubildende zum Beispiel keinen Vertrag von einem Unternehmen, absolvieren sie den praktischen Teil der Ausbildung in der Schule. Die Bedeutung des praktischen Lernens (als work-based learning bezeichnet) war und ist trotz Dualisierung von zentraler Bedeutung. Vor diesem Hintergrund kommt dem Thema Lernortkooperation eine andere Bedeutung zu als in Deutschland mit der betriebsgebundenen Basisstruktur: Im dualen System wirken die Lernorte laut Berufsbildungsgesetz zusammen, allerdings erfolgt dieses Zusammenwirken weniger auf der Basis eines situativ-persönlichen Engagements, sondern mittels struktureller Kopplung der betrieblichen und schulischen Sphären (beispielsweise sind Ausbildungsordnungen und schulische Rahmenlehrpläne inhaltlich aufeinander abgestimmt), Routinen und langjähriger Erfahrungswerte. Das System funktioniert auch ohne intensive individuelle Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und den Auszubildenden. Das Potenzial einer betrieblich-schulischen Zusammenarbeit wird nicht ausgeschöpft. Wären hingegen der formale Rahmen, die Erfahrung und Tradition nicht gegeben, wäre individuelle Kooperation erforderlich, um die Lücken zu schließen (Gessler, 2017c).

Diese Situation ist in Mittel-/Osteuropa gegeben: Der formale Rahmen und die Routinen entwickeln sich gerade, weshalb neben Maßnahmen der Information insbesondere Maßnahmen der Lernortkooperation wichtig sind. Infrage kommen unter anderem folgende Maßnahmen:

Information: Gegenseitige Information über persönliches Engagement, soziales Verhalten, Disziplin und fachliche Leistungen der Auszubildenden; Lehrkräfte besuchen die Ausbildungsbetriebe (Betriebserkundung); Beauftragte für Lernortkooperation an den Berufsschulen und in den Betrieben; die Berufsschule lädt zu Sprechtagen/Ausbilderinnen-/Ausbildertagen ein;

gegenseitige Information über Inhalte und zeitliche Planung von betrieblichem Ausbildungsplan und schulischem Lehrplan; Lehrkräfte besprechen mit den Auszubildenden deren Berichtshefte; Durchführung von gemeinsamen Veranstaltungen in der Berufsschule und im Betrieb (z. B. für Ausbildungsinteressierte); Klärung organisatorischer Fragen (z. B. Prüfungstermine); Klärung grundsätzlicher Fragen der Zusammenarbeit in einer Kooperationsvereinbarung.

Kooperation: Abstimmung von betrieblichem Ausbildungsplan und schulischem Lehrplan; Durchführung von lernortübergreifenden Arbeits- und Lernaufträgen (Erkundungsaufträge); gemeinsame Entwicklung von Lernmaterialien; Beteiligung betrieblicher Praktikerinnen/Praktiker am Berufsschulunterricht; Praktika von (angehenden) Lehrkräften im Ausbildungsbetrieb; Durchführung von lernortübergreifenden Projekten; Ausbilderinnen/Ausbilder und Lehrkräfte nehmen an gemeinsamen Weiterbildungen teil; beauftragte Betreuerinnen-/Betreuerteams aus Ausbilderinnen/Ausbildern und Lehrkräften, die im Hinblick auf eine Berufsschulklasse Kooperationsaktivitäten initiieren und koordinieren; gemeinsame Arbeitskreise betrieblicher Ausbilderinnen/Ausbilder und Lehrkräfte.

Im Bildungsbereich werden häufig zwischen Ländern, Organisationen und Personen Ideen und Konzepte transferiert und sodann angepasst. In Ungarn ist die Orientierung am deutschen Modell beispielsweise deutlich erkennbar, allerdings wird im Bereich Lernortkooperation die Zusammenarbeit zwischen Schule und Betrieb in Mittel-/Osteuropa aufgrund der dargestellten Bedingungen intensiver sein müssen als in Deutschland. Dies zu erleben, könnte für deutsche Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer im Rahmen eines Job Shadowing vor Ort ein spannendes Thema und ein Transferanlass sein.

Zwischen Ländern, Organisationen und Personen werden Ideen und Konzepte transferiert und angepasst.

3. Handlungsempfehlung	Lernortkooperation
Adressaten	<ul style="list-style-type: none"> ■ Deutsche Familienunternehmen in MOE ■ Berufsschulen in MOE
Steuerungsebene	Mesoebene

Die deutschen Familienunternehmen in MOE sollten Lernortkooperationen (z. B. gegenseitige Information über Inhalte und zeitliche Planung von betrieblichem Ausbildungsplan und schulischem Lehrplan, Durchführung von lernortübergreifenden Projekten und/oder Erkundungsaufträgen, Praktika von Lehrkräften im Ausbildungsbetrieb) mit ihren berufsbildenden Schulen und weiteren beteiligten Bildungseinrichtungen vor Ort auf- und ausbauen.

4. Curriculumreform und -entwicklung

Das Curriculum wird hier verstanden als ein Instrument der institutionellen Mesoebene, das zwischen der konkreten Unterrichtsgestaltung auf der Mikroebene und den bildungspolitischen Setzungen auf der Makroebene angesiedelt ist. In diesem Sinne bildet das Curriculum eine Rahmung, welche die konkrete Ausgestaltung im Unterricht anleitet. Dazu sind drei Empfehlungen in der Rubrik „Curriculumreform und -entwicklung“ zu adressieren: (1) Die Einführung handlungsorientierter Prinzipien auf curricularer Ebene. (2) Die curriculare Berücksichtigung fachlich-technischer Inhalte und Ausbildungsziele, die sich aufgrund der zunehmenden Digitalisierung und Vernetzung (Stichwort: Industrie 4.0) ergeben. (3) Die Berücksichtigung und Aufnahme von Inhalten, welche die Entwicklung einer international beruflichen Handlungskompetenz ermöglichen.

Handlungsorientierte Curricula

Das Konzept „duale Berufsausbildung“ in Deutschland beinhaltet einerseits, die Lernorte Schule und Betrieb in der Lernortkooperation miteinander zu verbinden. Unterhalb dieses Raumkonzepts existiert ein curriculares Konzept, das die Differenz von Lernen und Arbeiten im Konzept der Handlung überbrückt und das den Lernort Schule näher an den Lernort Betrieb heranführt. Dieses Konzept, das sogenannte Lernfeldkonzept (areas of learning), wurde in den späten 1990er Jahren in Deutschland eingeführt. Anlass war die massive Kritik vonseiten der Unternehmen, dass die Schule zu abstrakt Inhalte vermittele und die Schülerinnen und Schüler nicht hinreichend auf die betriebliche Realität vorbereitet würden. Das ist eine Kritik, die in allen untersuchten Ländern Mittel- und Osteuropas heute ebenfalls geäußert wird. Die Kernelemente des Lernfeldkonzepts, das als Antwort auf diese Kritik entwickelt wurde, sind (Bader & Schäfer, 1998; Gessler, 2017a):

- Orientierung an „beruflichen Handlungsfeldern“ (vocational spheres of activity): Das Ausgangsproblem besteht darin, dass die Curricula in den Schulen Mittel-/Osteuropa weitgehend in Fächern strukturiert sind, die sich an wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen orientieren (z. B. Mathematik, Physik). Betriebliche Probleme folgen allerdings nicht dieser fachlichen Logik. Das Berufsbild der/des Mechatronikerin/Mechatronikers illustriert dies: In der Betriebsrealität verschmelzen Probleme der Metalltechnik, Elektrotechnik und Informatik miteinander, weshalb es in der Ausbildung der/des Mechatronikerin/Mechatronikers darum geht, integrierte Kompetenzen zu vermitteln. Dieses Prinzip gilt für alle Berufe. Orientierung an beruflichen Handlungsfeldern bedeutet, von betrieblichen Problemstellungen aus zu denken. Die Lernenden sollen dazu in die Lage versetzt werden, nach ihrer Ausbildung die beruflichen Handlungsfelder in den Betrieben beziehungsweise zusammenhängende komplexe Aufgabenbündel zu bewältigen. In den beruflichen Handlungsfeldern wirken immer mehrdimensionalfachliche und zudem überfachliche (soziale und persönliche) Aspekte und Problemstellungen zusammen.

- Handlungsorientierung durch „Lernfelder“ (areas of learning) und „Lernsituationen“ (learning situations): Handlungsorientierte Curricula werden nicht mittels Fächern, sondern mittels Lernfeldern gegliedert. Lernfelder sind didaktisch begründete Äquivalente der beruflichen Handlungsfelder, die in der Schule bearbeitet werden. Lernfelder des Ausbildungsberufs „Zerspanungsmechanikerin/Zerspanungsmechaniker“ sind zum Beispiel „Inbetriebnehmen steuerungstechnischer Systeme“, „Programmieren und Fertigen mit numerischen Werkzeugmaschinen“, „Herstellen von Bauelementen durch Feinbearbeitungsverfahren“ und „Optimieren des Fertigungsprozesses“. Die schulischen Lernfelder orientieren sich an den betrieblichen Handlungsfeldern und sie sind, ebenso wie auch die betrieblichen Handlungsfelder, nach Arbeitsprozessen strukturiert. Schulische Lernfelder werden mittels Lernsituationen in Unterrichtshandeln übersetzt. Durch den Einsatz von Lernsituationen werden Lernfelder als komplexe Lehr-Lern-Arrangements spezifiziert und, orientiert am Modell der vollständigen Handlung (sich informieren, planen, entscheiden, ausführen, kontrollieren, bewerten), umgesetzt. Zur Durchdringung der fachlichen Probleme ist weiterhin fachwissenschaftliches Wissen unerlässlich, allerdings wird dieses, eingebunden in eine reale betriebliche Problemstellung, im Lernfeld vermittelt. In der Schule können Handlungen real ausgeführt, geplant (geistige Vorwegnahme zukünftiger Handlungen) und reflektiert (gedanklicher Nachvollzug von Handlungen) werden.

Curricula, die entsprechend dieser Praxis- und Handlungsorientierung strukturiert sind, bieten hervorragende Anknüpfungspunkte für eine handlungsbezogene Lernortkooperation mit den Unternehmen (z. B. mittels Erkundungsaufträgen: „Wie wird in Ihrem Unternehmen das Problem XY gelöst beziehungsweise die Aufgabe umgesetzt?“).

Digitale Transformation und Internationalisierung

Zu Beginn der Diskussion um die digitale Transformation der Wirtschaft lag der Schwerpunkt auf einem vermuteten disruptiven Charakter, der eine industrielle Revolution ankündigte und entweder als Chance (Kagermann et al., 2011) oder als Risiko (Frey & Osborne, 2013) begriffen wurde. Modellbasierte Wirkungsabschätzungen kommen heute zu einer differenzierteren Betrachtung: Angenommen wird, dass Arbeitsplätze im gleichen Umfang verschwinden, wie neue entstehen werden (Wolter et al., 2019). Qualitativ werden die Kompetenzanforderungen allerdings im fachlich-technischen Bereich und auch im persönlich-sozialen Bereich zunehmen (Spöttl & Windelband, 2021).

Hinsichtlich der notwendigen fachlich-technischen Kompetenzen bestehen in Deutschland erste Ansätze insbesondere für die industriellen Metall- und Elektroberufe sowie den Beruf Mechatronikerin/Mechatroniker. Für diese Berufe wurden zum 1. August 2018 neben Anpassungen bestehender Inhalte (z. B. betriebliche und technische Kommunikation) die verpflichtende integrative Berufsbildposition „Digitalisierung der Arbeit, Datenschutz und

Informationssicherheit“ sowie sieben optionale kodifizierte Zusatzqualifikationen (Systemintegration, Prozessintegration, IT-gestützte Anlagenänderung, Additive Fertigungsverfahren, Digitale Vernetzung, Programmierung und IT-Sicherheit) eingeführt (BIBB 2018a, 2018b). Mit der integrativen Berufsbildposition wurde ein berufsübergreifendes Aufgaben- und Anforderungsbündel geschaffen. Kodifizierte Zusatzqualifikationen sind optional, beruflich differenziert und werden im Rahmen der Ausbildungszeit strukturiert vom Betrieb vermittelt und in der Kammerprüfung abgeprüft (vgl. nachfolgende Tabelle).

Tabelle 17: Zusatzqualifikationen in den Metall- und Elektroberufen

Zusatzqualifikation	Elektroberufe	Mechatroniker	Metallberufe
Programmierung	×	×	
IT-Sicherheit	×	×	
Digitale Vernetzung	×	×	
Additive Fertigungsverfahren		×	×
IT-gestützte Anlagenänderung			×
Prozessintegration			×
Systemintegration			×

Eine zwischenzeitlich durchgeführte Evaluation der Zusatzqualifikationen kommt unter anderem zu dem Ergebnis, dass die meisten Inhalte zwar den industriellen Bedarfen entsprechen, allerdings in der Breite noch keine Akzeptanz erfahren. Zudem sollten in die metalltechnischen Berufe elektro- und informationstechnische Inhalte nicht optional, sondern als Standard verstärkt integriert werden (Kaufmann et al., 2021).

Ebenfalls integrativ vermittelt werden Standardberufsbildpositionen, die nicht nur ähnliche Berufe (wie z. B. im Fall der industriellen Metall- und Elektroberufe) miteinander verbinden, sondern grundlegend für alle Ausbildungsberufe sind. Im Jahr 2021 wurden die Standardberufsbildpositionen überarbeitet, welche zuletzt Ende der 1990er Jahre revidiert wurden, und vier neue Positionen mit aufgenommen: (1) Organisation des Ausbildungsbetriebes, Berufsbildung sowie Arbeits- und Tarifrecht, (2) Sicherheit und Gesundheit bei der Arbeit, (3) Umweltschutz und Nachhaltigkeit sowie (4) Digitalisierte Arbeitswelt (BIBB, 2021). Standardberufsbildpositionen dienen der Persönlichkeitsbildung und Kompetenzentwicklung in einer sich wandelnden und zunehmend digitalisierten Umwelt. In der Position „Digitalisierte Arbeitswelt“ geht es beispielsweise um den Umgang mit digitalen Medien, Datensicherheit und Datenschutz (BIBB, 2021, S. 6).

Neben der Digitalisierung bildet die Internationalisierung das zweite große Entwicklungsfeld in der Berufsbildung. Entsprechende Kompetenzen wurden in Deutschland in der Ordnungsarbeit und den Ordnungsmitteln bislang nicht systematisch, allerdings zumindest sporadisch in einzelnen neu geordneten oder modernisierten Ausbildungsrahmenplänen berücksichtigt. Die Internationalisierung ist allerdings, genauso wie die Digitalisierung, kein berufsspezifisches Bereichsphänomen, sondern eine gesellschaftliche und berufliche Grundkonstante. Erfreulich ist deshalb, dass das Bundesinstitut für Berufsbildung eine Handreichung mit konkreten Formulierungsoptionen für die Ordnungsarbeit entwickelt hat (BIBB, 2022). Das verwendete und zugrunde liegende Kompetenzmodell von Busse und Frommberger (2016) unterscheidet drei Dimensionen internationaler beruflicher Handlungskompetenz: (1) Internationale fachliche Kompetenz, (2) Interkulturelle Kompetenz, (3) Fremdsprachenkompetenz. Die Formulierungsoptionen des Bundesinstituts bieten Formulierungshilfen für die drei Dimensionen. Für die berufsspezifische Dimension „internationale fachliche Kompetenz“ liegen bislang allerdings nur Vorschläge für kaufmännische und informationstechnische Berufe vor (z. B. „Personal- und Ausbildungsmanagement international durchführen, steuern und auswerten“, „Einen internationalen IT-Arbeitsauftrag planen und umsetzen“). Formulierungshilfen für metalltechnische und elektrotechnische Berufe fehlen noch. In Abbildung 21 ist das Modell veranschaulicht.

Während die fachlichen Kompetenzen im Bereich Digitalisierung bereits erprobt werden und im Bereich der Internationalisierung für gewerblich-technische Berufe noch in der Entwicklung sind, existieren bereits verschiedene und differenzierte Rahmenwerke zu den im 21. Jahrhundert erforderlichen persönlich-sozialen Kompetenzen, die auch als 21st Century Skills bezeichnet werden.

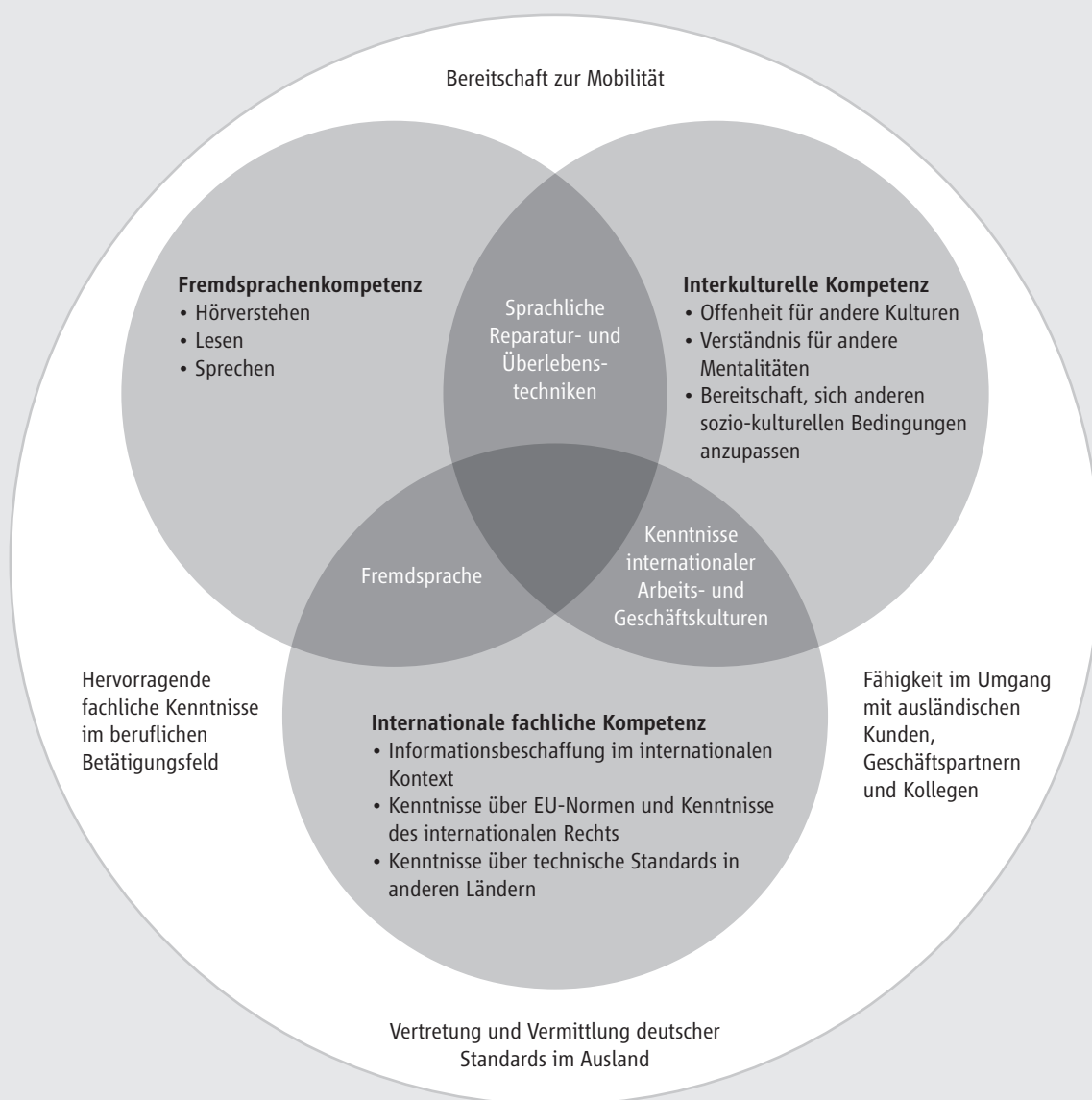
In einer systematischen Literaturanalyse vergleichen Voogt und Roblin (2012) unter anderem die folgenden Ansätze:

- Key Competences for lifelong Learning (Europäische Kommission)
- 21st Century Skills and Competences for new Millennium Learners (OECD)
- Partnership for the 21st Century Skills (US-Regierung), Assessment and Teaching of 21st Century Skills (u. a. Universität Melbourne mit Förderung von Cisco, Intel und Microsoft)

Zwischen den Rahmenwerken identifizierten die Autorinnen Übereinstimmungen und Unterschiede. In einer weiteren systematischen Literaturanalyse haben van Laar et al. (2017), aufbauend auf den Ergebnissen von Voogt und Roblin (2012), das „Framework of core 21st Century Digital Skills“ entwickelt. Dieses Rahmenwerk umfasst die folgenden sieben Kompetenzen: (1) Technical Skills, (2) Information management, (3) Communication, (4) Collaboration, (5) Creativity, (6) Critical thinking und (7) Problem solving, womit eine hohe Übereinstimmung mit

den Rahmenwerken der EU und der OECD besteht. Zu ergänzen wären in diesem Katalog mit Bezug zum Anforderungsfeld der Internationalisierung die 21st Century Skills „interkulturelle Kompetenz“ sowie „Fremdsprachenkompetenz“.

Abbildung 21: Internationale berufliche Handlungskompetenz



Quelle: Jörgens & Hollmann, 2020, S. 52 nach Busse & Frommberger, 2016, S. 30.

Während die fachlichen Kompetenzen insbesondere über die Unterrichtsinhalte adressiert werden, erfordert die Entwicklung der persönlich-sozialen Kompetenzen handlungsorientierte Unterrichtsformate, wie zum Beispiel das kooperative Lernen oder das problembasierte Lernen, sodass die oben formulierte Notwendigkeit, Curricula handlungsorientiert zu gestalten, nicht nur unabdingbar ist, um die Distanz zwischen Schule und Betrieb zu überbrücken, sondern auch, um den Erwerb der unerlässlichen 21st Century Skills zu ermöglichen.

Die hier adressierten Inhalte, Ausbildungsziele und Kompetenzen (u. a. „Digitalisierung der Arbeit, Datenschutz und Informationssicherheit“, „internationale berufliche Handlungskompetenz“) sollten in Mittel- und Osteuropa in der Schule und mit Unterstützung der Betriebe deshalb umgesetzt werden, da ein rein betrieblicher Ansatz nur einen Teil der Schülerinnen/Schüler erreichen würde. Darüber hinaus könnten, und zwar analog zum oben genannten Ansatz betriebsgebundener Zusatzqualifikationen, Inhalte (z. B. Programmierung, additive Fertigungsverfahren) auf freiwilliger Basis angeboten werden.

4. Handlungsempfehlung	Curriculumreform, -entwicklung
Adressaten	<ul style="list-style-type: none"> ■ Bildungsministerien in MOE und D ■ Wirtschafts- und Sozialpartner in MOE und D ■ Auslandshandelskammern in MOE ■ Deutsche Familienunternehmen in MOE und D ■ Berufsschulen in MOE
Steuerungsebene	Mesoebene
<p>Der Berufsschulunterricht sollte sich an beruflichen Handlungs- und Lernfeldern orientieren und nicht am Fächerprinzip. In den schulischen Curricula sollten Handlungs- und Lernfelder in Bezug auf das Arbeiten in einer internationalen und digitalisierten Arbeitswelt (z. B. „internationale Projektarbeit“, „Digitalisierung der Arbeit, Datenschutz und Informationssicherheit“) berücksichtigt werden. Handlungsorientierte Curricula fördern komplementär einen handlungsorientierten Unterricht zur Entwicklung sogenannter 21st Century Skills (u. a. Kommunikation, kritisches Denken, Kooperation). Eine Curriculumreform erfolgt unter Beteiligung der Ministerien in MOE sowie, unter anderem, der nationalen Sector Skills Councils, während eine Curriculumentwicklung bottom-up über die Lernortkooperation initiiert werden könnte.</p>	

5. Regionale Akteursnetzwerke

In der Gühring-Fallstudie berichteten die polnischen Besucherinnen und Besucher vom „Albstädter Kompetenzökosystem“, dass dieses sie beeindruckt habe. Allerdings sei die deutsche Niederlassung in Polen zu klein, um eine entsprechende Vorreiterrolle in der Region übernehmen zu können. In der Fallstudie aus Rumänien wird wiederum ein solches Kompetenzökosystem vorgestellt, das von mehreren kleineren und größeren deutschen Niederlassungen vor Ort geschaffen wurde. Als Fazit lässt sich festhalten, dass ein Einzelunternehmen es kaum schaffen kann, regional die Ausbildungsbedingungen zu verändern. Handeln Unternehmen im Verbund, ist eine Veränderung der Bedingungen (z. B. der schulischen Angebote) hingegen möglich.

Durch Kooperation von Unternehmen die Bedingungen für Berufsbildung verändern.

Regionale Akteursnetzwerke sind insofern die logische Fortsetzung der Lernortkooperation in den regionalen Raum hinein. Sie können getragen und initiiert werden – analog zum Beispiel in Rumänien – von einem regional ansässigen Wirtschaftsverein oder Wirtschaftsclub, den die Unternehmen gemeinsam gründen, insofern eine solche Struktur nicht bereits besteht.

Im Akteursnetzwerk können die Berufsbildungsaufgaben gemeinsam angegangen werden, wie zum Beispiel das Problem der geringen Attraktivität, das jedoch zumeist auf gesellschaftlichen Stereotypen beziehungsweise Vorurteilen, Unkenntnis und fehlender Sichtbarkeit des Angebots beruht. Gemeinsame Kampagnen (u. a. Lernmobilität, Berufswettbewerbe, Plakataktionen, die „Nacht der Berufe“, Schnupperpraktika), welche die Sichtbarkeit der Leistungen schaffen und Eltern sowie Jugendliche gleichermaßen adressieren, wären eine erste Aufgabe des Akteursnetzwerks. Eine weitere zentrale Aufgabe besteht darin, die Lernbedingungen an den Schulen hinsichtlich der Ausstattung sowie der Unterrichtsgestaltung zu verbessern. Während die Unterrichtsgestaltung im Kontext der Lernortkooperation durch gemeinsame Projekte adressiert werden kann, sind die notwendigen Investitionen beziehungsweise Spenden für die Ausstattung von Fachräumen (insbesondere Elektrotechnik-Labor, manuelle und maschinelle Werkstoffbearbeitung, CNC-Technik, Pneumatik, Hydraulik, Schweißtechnik) im Verbund leichter zu schaffen. Eine dritte zentrale Aufgabe ist darauf ausgerichtet, mit den Behörden vor Ort (Schulträger, Bürgermeisteramt, Arbeitsamt) und in der Region in Kontakt zu treten und in den zumeist bestehenden Strukturen der Beteiligung mitzuwirken. Auch diese Aufgabe lässt sich abgestimmt im Verbund besser bewältigen. Die Fallstudien und Länderanalysen zeigen deutlich: Das aktuelle System der Berufsbildung in MOE ist jung und mitgestaltungsfähig im Gegensatz zum robusten System in Deutschland.

*Das aktuelle System
der Berufsbildung
in MOE ist
mitgestaltungsfähig.*

Eine zweite Variante des regionalen Akteursnetzwerks, eine „Extended Version“, bilden die von der Europäischen Kommission im Jahr 2019 erstmals geförderten Centres of Vocational Excellence (CoVEs). Diese können regional, national oder auch international ausgerichtet werden. Der Akteurskreis ist größer und umfasst im Kern das „Wissensdreieck“ Unternehmen, Bildung und Forschung, aber auch Agenturen (z. B. Arbeitsagentur) oder Initiativen (z. B. Gründungsinkubatoren). Entsprechend größer ist auch die Bandbreite der adressierten Qualifikationen: Während die berufliche Ausbildung in der Regel auf den Leveln 3 und 4 des European Qualification Framework angesiedelt ist, fokussieren CoVEs die Level 3 bis 8. Erweitert ist auch der „Scope“: In das zu entwickelnde Kompetenzökosystem müssen Strategien für regionale, wirtschaftliche und soziale Entwicklung, Innovation und intelligente Spezialisierung integriert sein. Die Idee zur Förderung des Auf- und Ausbaus dieser Zentren entstand auf der Basis bereits existierender ähnlicher Modelle, die im Bericht „Mapping of Centres of Vocational Excellence“ analysiert wurden (European Commission et al., 2019). Im Zeitraum 2021 bis 2027 sollen 100 solcher europaweiten Plattformen mit einem Gesamtbudget von 400 Millionen Euro gefördert werden.

5. Handlungsempfehlung	Regionale Akteursnetzwerke
Adressaten	<ul style="list-style-type: none"> ■ Deutsche Familienunternehmen in MOE ■ Auslandshandelskammern in MOE ■ lokale Akteure in MOE
Steuerungsebene	Mesoebene

In Akteursnetzwerken können Berufsbildungsaufgaben in einer Region von den ausbildenden Familienunternehmen gemeinsam angegangen werden, wie zum Beispiel Werbung und Ansprache der Jugendlichen/Eltern, Verbesserung der Ausstattung der Berufsschulen, gemeinschaftliche Ausbildung im Verbund, strategische Planung der Lernortkooperation, bildungspolitische Mitarbeit, zum Beispiel in Sector Skills Councils. In einer weiteren Stufe können die Akteursnetzwerke durch den Einbezug von Bildungseinrichtungen, Forschungszentren, Entwicklungsagenturen und Arbeitsvermittlungen zu regionalen Innovations- und Kompetenzökosystemen ausgebaut werden.

6. Lernmobilität

Deutschland gehört zu den größten Export- und Importnationen der Welt, entsprechend international ausgerichtet sind die Unternehmen, wobei im Gegensatz hierzu die betriebliche Ausbildung noch weitgehend im Inland und ohne Auslandsaufenthalte erfolgt. Im Jahr 2019, und insofern ohne den Einfluss der Coronapandemie, wurden laut Datenreport des Bundesinstituts für Berufsbildung im Erasmus+-Programm 26.858 Anträge zur Durchführung einer Lernmobilität ins Ausland bewilligt, wovon 66 Prozent beziehungsweise 17.726 aus dem dualen System stammen (BIBB, 2020). Laut integrierter Ausbildungsberichterstattung wurden im Jahr 2019 1.385.013 Personen im dualen System ausgebildet, womit sich eine Mobilitätsquote von 1,28 Prozent für 2019 ergibt. 441.405 Auszubildende schlossen 2019 ihre Ausbildung im dualen System ab, was, bezogen auf die Zahl der Absolventinnen/Absolventen, einer Mobilitätsrate von 4 Prozent entspricht. Das bedeutet, dass 4 Prozent der 2019er-Abschlusskohorte im Rahmen ihrer gesamten Ausbildungszeit einmal die Gelegenheit hatten, ins Ausland zu gehen (DeStatis, 2020). Die Erasmus+-Statistik der Europäischen Kommission weist 1.084 Lernmobilitäten mit einer Dauer von drei bis zwölf Monaten aus (EC/DG, 2020). Der weitaus größere Teil beziehungsweise 25.774 Auszubildende absolvierten einen Auslandsaufenthalt im Umfang von zwei Wochen bis drei Monaten. Für die Langzeitaufenthalte existiert keine Aufschlüsselung nach dualer und schulischer Ausbildung. Aufgrund der geringen Fallzahlen wird vereinfachend angenommen, dass alle Personen mit Langzeitaufenthalten Auszubildende im dualen System waren. Es ergibt sich für diese Kohorte eine Mobilitätsquote von 0,08 Prozent und eine Mobilitätsrate von 0,25 Prozent. Eine Mobilitätsstudie, die im Auftrag der Nationalen Agentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung durchgeführt wurde, ergab, dass Erasmus+ 48,6 Prozent der tatsächlichen Mobilitäten ausmacht (Kröll, 2018, S. 28). Die oben

genannten Werte sind entsprechend hochzurechnen, um die tatsächlichen Mobilitätsquoten und Mobilitätsraten zu erhalten. Die Werte für 2019 sind in nachfolgender Tabelle dargestellt.

Tabelle 18: Lernmobilität von dualen Auszubildenden

	Lernmobilität 2019	
	Erasmus+	Gesamt (Hochrechnung)
Mobilitätsquote (Jahresmobilität) ¹	1,28 %	2,63 %
hiervon mit längerer Dauer: 3 Monate bis 12 Monate	0,08 %	0,16 %
Mobilitätsrate (Absolventenmobilität) ²	4,02 %	8,26 %
hiervon mit längerer Dauer: 3 Monate bis 12 Monate	0,25 %	0,51 %

¹Anteil der Auszubildenden, die 2019 im Ausland waren. ²Anteil der Auszubildenden, die im Rahmen ihrer gesamten Ausbildungszeit einmal im Ausland waren.

Quellen: Datenreport: BIBB, 2020; Integrierte Ausbildungsberichterstattung: DeStatis, 2020; Erasmus+-Statistik: EC/DG, 2020; Mobilitätsstudie: Kröll, 2018.

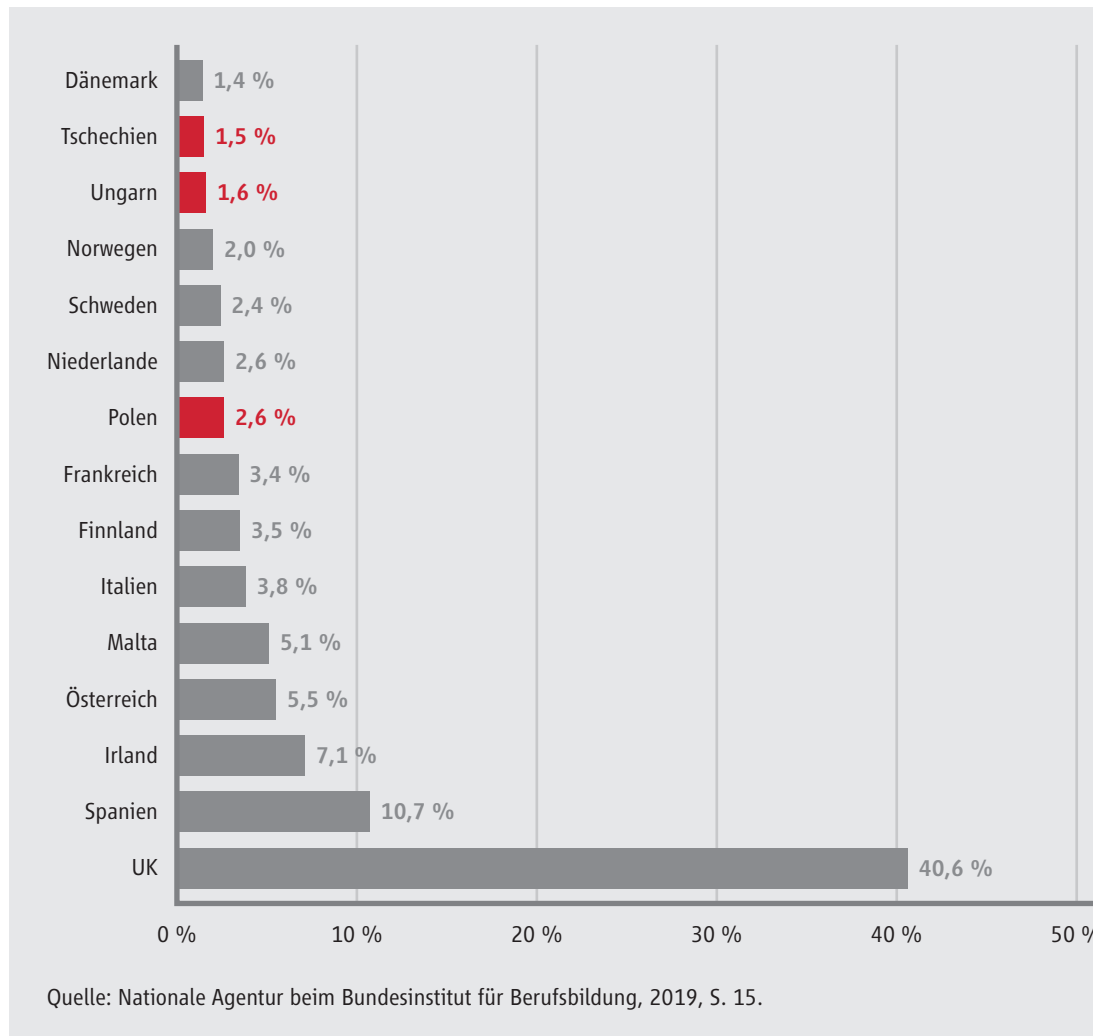
Diese ohnehin niedrigen Werte reduzieren sich nochmals durch ihre Verteilung auf verschiedene Länder (siehe Abbildung unten): Auf Polen, Ungarn und Tschechien entfielen insgesamt nur 5,7 Prozent der gesamten Outgoing-Mobilitäten deutscher Auszubildender im Jahr 2016 (Nationale Agentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung, 2019). Da das Vereinigte Königreich am Nachfolgeprogramm Erasmus+ von 2021 nicht teil nimmt, werden sich ab 2022 neue Verteilungen ergeben.

Die Mobilitätswerte (Tabelle 18, Abbildung 22) weisen deutlich darauf hin, dass ein erhebliches Entwicklungspotenzial zur Internationalisierung der dualen Ausbildung in Deutschland besteht. Da die Auszubildenden im dualen System circa 70 Prozent ihrer Ausbildungszeit im Unternehmen verbringen, liegt die Verantwortung zur Ermöglichung einer Lernmobilität in erster Linie bei den Unternehmen, wobei die Berufsschulen oftmals (Ko-)Initiatoren einer grenzüberschreitenden Mobilität sind. Unterstützung bieten unter anderem die Beratungsstellen der Industrie- und Handelskammern, das Bundesprogramm „Berufsbildung ohne Grenzen“, „Poolprojekte“ zur vereinfachten Antragstellung von zum Beispiel SEQUA und BWRW Bildungswerk der rheinland-rhein Hessischen Wirtschaft und die Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung, die auch das Programm „Ausbildung weltweit“ betreut.

Basierend auf den Daten von EuroStat sowie Erasmus+ wurden die Mobilitätsraten der Auszubildenden in Mittel- und Osteuropa ermittelt. Die Werte sind in Tabelle 19 dargestellt. Eine Hochrechnung beziehungsweise Verdopplung der Werte analog zu der Ermittlung der

deutschen Zahlen erfolgte nicht, da unklar ist, ob und in welcher Höhe ein verdeckter Mobilitätsanteil existiert.

Abbildung 22: Die 15 wichtigsten Zielländer deutscher Auslandsmobilitäten



Die Lernmobilitätsquote in MOE ist ebenfalls niedrig, wobei Bulgarien mit über 17 Prozent eine positive Ausnahme darstellt. Lernmobilitäten mit einer Dauer von drei bis zwölf Monaten sind faktisch nicht existent.

Die Familienunternehmen sollten die Lernmobilität ihrer Auszubildenden in beide Richtungen einführen beziehungsweise ausbauen. Der Gewinn wäre einerseits direkter Natur, indem die fachlichen, sprachlichen und soziokulturellen Kompetenzen in der eigenen Belegschaft entwickelt werden. Der Gewinn wäre andererseits indirekter Natur: Europäische Mobilität würde das Prestige der Berufsbildung in den Ländern Mittel-/Osteuropas (und in Deutschland) stärken und die Berufsausbildung attraktiver machen. Und schließlich: Ein entsprechendes Engagement würde auch einen Zugewinn an Prestige für das Unternehmen selbst bedeuten, woraus

sich unter anderem Vorteile bei der Rekrutierung von Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern auf den lokalen Arbeitsmärkten ergeben könnten (Stiftung Familienunternehmen, 2020).

Tabelle 19: Lernmobilität von Auszubildenden aus Mittel- und Osteuropa

Land	Absolvent. ¹ 2019 ²	Erasmus+ ³		Absolvent. ¹ 2020 ²	Erasmus+ ⁴	
		< 3 Monate	3 bis 12 Monate		< 3 Monate	3 bis 12 Monate
Polen	207.403	13.692 6,60 %	6 0,00 %	207.423	11.777 5,68 %	15 0,00 %
Tschechien	63.609	4.171 6,56 %	229 0,36 %	- ⁵	3.790 - ⁵	281 - ⁵
Ungarn	48.217	3.671 7,61 %	207 0,43 %	48.953	3.959 8,09 %	154 0,31 %
Rumänien	123.969	5.494 4,43 %	5 0,00 %	131.513	5.472 4,16 %	19 0,01 %
Slowakei	35.190	3.653 10,38 %	12 0,03 %	35.368	2.193 6,20 %	8 0,02 %
Bulgarien	16.371	2.814 17,19 %	- ⁵ - ⁵	39.311 ⁶	2.642 6,72 %	20 0,05 %
Serbien	46.542	383 0,82 %	- ⁵ - ⁵	46.796	493 1,05 %	- ⁵ - ⁵

¹Absolvent. = Absolventinnen/Absolventen berufsbildender Programme, ²EuroStat, 2022m, ISCED 35+45, Daten für Deutschland: integrierte Ausbildungsberichterstattung, DeStatis, 2020; ³EC/DC, 2020; ⁴EC/CD, 2021; ⁵Werte stehen nicht zur Verfügung; ⁶Zeitreihenbruch

6. Handlungsempfehlung	Lernmobilitäten
Adressaten	<ul style="list-style-type: none"> ■ Deutsche Familienunternehmen in MOE und D ■ Berufsschulen in MOE und D
Steuerungsebene	Mikroebene

In MOE nehmen bislang nur 5 bis 8 Prozent der Auszubildenden an einer Lernmobilität teil. In Deutschland sind es ebenfalls nur circa 8 Prozent, wobei die Lernaufenthalte in der Regel nicht in MOE erfolgen. Faktisch existiert bislang keine nennenswerte Lernmobilität von Auszubildenden zwischen MOE und Deutschland, eine Tatsache, die aufgrund der hohen wechselseitigen wirtschaftlichen Bedeutung überrascht.

Die deutschen Familienunternehmen könnten und sollten ihre Präsenz in MOE und Deutschland nutzen und die Lernmobilität der Auszubildenden zu einem Kernbestandteil ihrer Berufsausbildung in MOE und in Deutschland machen, wobei verschiedene Mobilitätskooperationen möglich sind: Betrieb (MOE) mit Betrieb (Stammhaus D) und/oder Berufsschule (D) sowie Berufsschule (MOE) mit Betrieb (Stammhaus D) und/oder Berufsschule (D). Zudem könnten die Familienunternehmen Kontakte zwischen Berufsschulen in MOE und in Deutschland vermitteln. Mobilität fördert die Internationalisierung und die Attraktivität der Berufsausbildung. Profitieren würden hiervon neben der Berufsausbildung in MOE auch die duale Berufsausbildung in Deutschland, deren Internationalisierung noch wenig entwickelt ist.

7. Job Shadowing und Training

Die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte und Ausbilderinnen/Ausbilder beziehungsweise deren Professional Development bildet heute den Kern jeder Bildungsreform: „Over the last 15 years, a consensus has developed around the fact that the quality and character of teaching is a critical driving force for changes and improvements in skills provision. Professional development is often regarded by policy-makers as the preferred tool to bring about this and other desired changes in education.“ (Stanley, 2022). Diese Feststellung ist nicht übertrieben: Der Rat der Europäischen Union bezeichnet beispielsweise die Lehrkräfte als die „cornerstones of the European Education Area“ (Council of the European Union, 2020, S. 11).

Mit der nachfolgenden Empfehlung können und werden nicht die Perspektive einer Systemberatung und der Anspruch einer Systemreform erhoben. Dennoch kann die Professionalisierung der Teacher und Trainer nicht ausgeklammert werden und wird im Folgenden anders adressiert als üblich: Im Fokus stehen nicht formale Systemlösungen (z. B. Bünning et al., 2022), sondern insbesondere die informelle Ebene des Austausches zwischen Expertinnen/Experten. Hier sollte das System der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften mittels Job Shadowing erweitert werden. Doch zunächst: Worum geht es?

Ein grundlegendes Problem des Lehrerinnen-/Lehrerberufs in Mittel- und Osteuropa besteht in der geringen Attraktivität, wofür unter anderem das geringe Ansehen des Berufs in der Gesellschaft, aber auch das niedrige Gehalt verantwortlich sind: Der Anteil der Lehrkräfte, die der Meinung sind, dass ihr Beruf in der Gesellschaft wertgeschätzt wird, beträgt 5 Prozent in der Slowakei, 12 Prozent in Ungarn, 16 Prozent in Tschechien, 19 Prozent in Bulgarien und 41 Prozent in Rumänien. Der Anteil der Lehrkräfte wiederum, die mit ihrem Gehalt zufrieden sind, beträgt 18 Prozent in der Slowakei, 23 Prozent in Rumänien, 28 Prozent in Tschechien und 28 Prozent in Ungarn (OECD, 2020e; da Deutschland, Polen und Serbien an dieser OECD-Untersuchung nicht teilnahmen, liegen für diese Länder keine Daten vor). In Ungarn lagen die Gehälter für Lehrkräfte beispielsweise 30 Prozent unterhalb des Gehalts von Personen mit gleicher Qualifikation, die außerhalb des Schuldienstes arbeiteten, was zu massiven Abwanderungen unter anderem in die Industrie führte (Ministry of Innovation and Technology, 2019). Diese Situation hat sich in einigen Ländern verbessert, jedoch nicht in allen: So hat zum Beispiel Ungarn im Jahr 2020 die Gehälter der Lehrerinnen und Lehrer in der Berufsbildung um 30 bis 35 Prozent angehoben (Hungarian Insider, 2020), Polen hat das Gehalt der Lehrerinnen und Lehrer mit 15 Jahren Berufserfahrung zwischen 2005 und 2020 um 41 Prozent erhöht (OECD, 2021a) und Bulgarien hat zwischen 2017 und 2021 die Einstiegsgehälter in den Lehrerinnen-/Lehrerberuf verdoppelt (European Commission, 2021a). In Tschechien wurde im Gegensatz hierzu das Gehalt nur um 10 Prozent angehoben, obwohl die Lehrkräfte im Durchschnitt nur circa 70 Prozent des Durchschnittsgehalts erhalten, das eine Person mit gleicher Qualifikation außerhalb des Schuldienstes verdient (OECD, 2020b).

Ein weiteres zentrales Problem besteht darin, dass die berufsbildenden Lehrkräfte immer älter werden. Das betrifft die Länder in MOE, aber auch alle anderen Länder in Europa: In Europa sind 46 Prozent der Lehrkräfte über 50 Jahre alt. Gemessen an diesem Durchschnitt ist die Altersverteilung problematischer in der Slowakei (55-60 Prozent > 50 Jahre), Deutschland (50-55 Prozent > 50 Jahre), Bulgarien (50-55 Prozent > 50 Jahre) und Tschechien (circa 50 Prozent > 50 Jahre). Sie entspricht dem Durchschnitt in Ungarn (circa 45 Prozent > 50 Jahre) und ist besser in Polen (35-40 Prozent > 50 Jahre), Rumänien (30-35 Prozent > 50 Jahre) und Serbien (circa 35 Prozent > 50 Jahre). Besser bedeutet nicht, dass die Situation gut ist. Jedoch kann zumindest angenommen werden, dass in Serbien, Rumänien und Polen durch die Ausbildung von neuen Lehrkräften der Abgang, der durch Pensionierung zustande kommt, kompensiert wird (OECD, 2021b; OECD, 2021a, European Commission, 2020d, 2021a).

Die Attraktivität des Lehrerinnen-/Lehrerberufs (u. a. Ansehen, Gehalt, Belastung/Stress, Arbeitsorganisation) ist ein zentraler Schlüssel, um das quantitative Problem zu lösen. Hier wird ein anderer Aspekt für die Empfehlung in den Blick genommen: Die Unterrichtsgestaltung. Ein wesentlicher Anteil der Lehrenden wurde „educated and trained at a time when teaching emphasised a very different approach, focused on memorisation and knowledge transfer.“ (OECD,

2020c). Wenn klassische Unterrichtsgestaltungen überwiegen, müssten problemorientierte und kooperative Formen der Unterrichtsgestaltung selten sein und genau dies berichten die Lehrenden in der TALIS-Untersuchung der OECD (OECD, 2020e).

Gleichwohl problemorientierte und kooperative Formen der Unterrichtsgestaltung (1 und 2) in Bulgarien und Rumänien im Vergleich am häufigsten und in Tschechien am seltensten eingesetzt werden, verwenden 70 bis 90 Prozent der Lehrenden offensichtlich keine problemorientierten und kooperativen Unterrichtsmethoden (OECD, 2019). Die TALIS-Untersuchung macht zudem deutlich, dass die Lehrkräfte eigentlich über die notwendigen Handlungsspielräume verfügen, um entsprechende Formen umzusetzen: Der Anteil der Lehrerinnen und Lehrer, die in der Umfrage angaben, ihre Inhalte selbst kontrollieren zu können, beträgt 69 Prozent in Bulgarien, 87 Prozent in der Slowakei, 91 Prozent in Ungarn, 93 Prozent in Tschechien und 93 Prozent in Rumänien (OECD, 2020a). Auch wenn von den anderen Ländern keine Daten vorliegen, ist das Ergebnis so eindeutig, dass angenommen werden kann, dass dieser Handlungsspielraum auch in Polen und Serbien besteht. Bei der Ausgestaltung dieses Spielraums bestehen allerdings Probleme.

Tabelle 20: Unterrichtsmethoden

		Antworten der Lehrenden in Prozent				
		Bulgarien	Tschechien	Ungarn	Rumänien	Slowakei
1	Stellen Aufgaben, für die es keine offensichtliche Lösung gibt.	19,7 %	10,6 %	28,3 %	22,3 %	29,9 %
2	Geben den Schülerinnen und Schülern Projekte, die mindestens eine Woche Zeit in Anspruch nehmen.	36,9 %	8,7 %	9,9 %	33,7 %	15,8 %
Durchschnitt		28,3 %	9,7 %	19,1 %	28,0 %	22,9 %
Prozentsatz der Lehrenden, die angaben, Kontrolle über die Festlegung der Kursinhalte zu haben.		69 %	93 %	91 %	93 %	87 %

Quelle: OECD, 2020e.

Die professionelle Entwicklung des Bildungspersonals in Mittel-/Osteuropa stellt das strukturelle Pendant zur Lernmobilität der Auszubildenden dar. Personen, die in Einrichtungen arbeiten, die in der Berufsbildung aktiv sind, können über das Erasmus+-Programm an „short-term projects for mobility of staff“ oder „accredited projects for mobility of staff“ mit dem Ziel der persönlichen Weiterbildung teilnehmen. Hierzu zählen:

- Job Shadowing (2 bis 60 Tage)
- Lehr- oder Ausbildungsaufträge (2 bis 365 Tage)
- Kurse und Schulungen (2 bis 30 Tage, maximal 10 Tage Kursgebühren pro Teilnehmerin/Teilnehmer)

Von Interesse ist insbesondere das Job Shadowing, das grenzüberschreitend in vierfacher Weise erfolgen kann, wie in Tabelle 21 aufgeführt.

Job Shadowing bedeutet, Teil der Community of Practice (CoP) vor Ort zu sein, und zwar mit der Option, Kern einer neuen grenzüberschreitenden CoP zu werden, die nach dem Ende des Job Shadowing im virtuellen Raum fortgesetzt werden kann. Commitment und Leistung werden in der CoP nicht durch Regeln, Rollen und Anweisungen geschaffen, sondern durch Vertrauen, Kommunikation und ein gemeinsames Interesse.

Tabelle 21: Formen des Job Shadowing

		Incoming	
		Schule	Betrieb
Outgoing	Schule	Lehrerin/Lehrer hospitiert in einer Schule im Ausland.	Lehrerin/Lehrer hospitiert in einer Ausbildungswerkstatt im Ausland.
	Betrieb	Ausbilderin/Ausbilder/Trainerin/Trainer hospitiert in einer Schule im Ausland.	Ausbilderin/Ausbilder / Trainerin/Trainer hospitiert in einer Ausbildungswerkstatt im Ausland.

Quelle: Darstellung des Instituts Technik und Bildung, Universität Bremen.

Das Job Shadowing ist nicht ohne Aufwand möglich und dennoch ist es niederschwellig. Initiator könnte die Berufsschule am Stammsitz des Familienunternehmens in Deutschland sein, die dann – nach Beratung durch die nationale Erasmus-Agentur und nach Vermittlung durch das Unternehmen – Kontakt mit der Berufsschule in zum Beispiel Polen aufnimmt. Da in Mittel- und Osteuropa das Prinzip Fachsystematik (Wissensorientierung) und in Deutschland das Situationsprinzip (Kompetenzorientierung) in der Berufsschulbildung bestehen, ist ein spannender Austausch zwischen den Expertinnen und Experten garantiert.

Gleichwohl Job Shadowing das Instrument der Wahl insbesondere für die Weiterbildung von Lehrkräften ist, ist die rein zahlenmäßige Reichweite begrenzt, weshalb weiterhin insbesondere

handlungsorientierte Formen der Weiterbildung zum Einsatz kommen müssen, wie sie zum Beispiel von Klett Präsenzlernen Osteuropa in Serbien angeboten werden.

7. Handlungsempfehlung	Job Shadowing und Training
Adressaten	<ul style="list-style-type: none"> ■ Bildungsministerien in MOE und D ■ Deutsche Familienunternehmen in MOE und D ■ Berufsschulen in MOE und D
Steuerungsebene	Mikroebene

Durchschnittlich sind über 50 Prozent der Lehrkräfte in MOE über 50 Jahre alt. Sie wurden „educated and trained at a time when teaching emphasised a very different approach, focused on memorisation and knowledge transfer.“ (OECD, 2020c). Mittels grenzüberschreitender Mobilität im Rahmen eines Job Shadowing Programms können Lehrkräfte aus MOE handlungsorientierte Formen des Unterrichts in einer deutschen Berufsschule kennenlernen. Dieser Austausch könnte den Nukleus einer grenzüberschreitenden Community of Practice bilden. Ergänzend hierzu sind handlungsorientierte Weiterbildungsformate vor Ort erforderlich.

8. Kompetenzwettbewerbe

In der Berufsbildung existiert eine Vielzahl an Preisen und Auszeichnungen. Für besondere Leistungen ausgezeichnet werden in Deutschland unter anderem Auszubildende (z. B. die IHK-Bundesbesten des Deutschen Industrie- und Handelskammertags), Betriebsinhaberinnen/ Betriebsinhaber (z. B. der „Heribert-Späth-Preis“ für besondere Ausbildungsleistungen im Handwerk der Stiftung für Begabtenförderung im Handwerk e.V.), Unternehmen (z. B. das IHK-Qualitätssiegel), Projekte (z. B. der „Hermann-Schmidt-Preis“ des Vereins Innovative Berufsbildung e.V.) und auch die AHKs vor Ort nehmen Auszeichnungen vor: Seit 2013 würdigt beispielsweise die AHK Ungarn Projekte im Bereich der Berufsbildung mit dem „Berufsbildungspreis“. Ziel der Initiative ist es, „durch die Beteiligung am Wettbewerb sowie die öffentlichkeitswirksame Vorstellung der eingereichten Projekte die gesellschaftliche Wertschätzung und die fachliche Qualität einer praxisorientierten, moderne Kenntnisse vermittelnden beruflichen Bildung in Ungarn zu stärken.“ (iMove, 2016). Preise und Auszeichnungen machen die Qualität von Berufsbildung über die Würdigung von Leistung sichtbar, womit die Preise und Auszeichnungen über das Potenzial verfügen, die Attraktivität von Berufsbildung zu steigern. Berufswettbewerbe bergen genau dieses Potenzial in sich und zudem ein weiteres: „Attraction“ im Sinne von Anziehungskraft.

Die WorldSkills fanden 1950 erstmals in Madrid mit Teilnehmenden aus Spanien und Portugal statt; die WorldSkills waren damit von Beginn an kein ausschließlich nationales Projekt,

sondern ein grenzüberschreitendes. 1953 erweiterte sich der Kreis mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus Frankreich, Deutschland, UK und der Schweiz. In 1957 wurde die Organisation formalisiert und die International Vocational Training Competitions gegründet, die heute als WorldSkills bezeichnet werden und 85 Landesverbände umfasst (WorldSkills, 2021). Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer qualifizieren sich zunächst national und können dann an den EuroSkills (seit 2008) und/oder WorldSkills teilnehmen.

An den EuroSkills 2021 in Graz waren von den mittel- und osteuropäischen Ländern Polen, Tschechien, Ungarn, Rumänien und die Slowakei beteiligt. Im Jahr 2018 wurden die EuroSkills in Ungarn veranstaltet, im Jahr 2023 werden sie in Polen stattfinden. In den mittel- und osteuropäischen Ländern besteht offensichtlich bereits ein hohes Interesse an diesem Wettbewerb. Passend sind zudem die Berufe, für die in diesem Wettbewerb angetreten wird. Von Interesse sind hierbei insbesondere folgende Ausbildungsberufe:

- Zerspanungsmechanikerin/Zerspanungsmechaniker – Fräsmaschinensysteme (CNC-Milling)
- Elektronikerin/Elektroniker für Automatisierungstechnik (Industrial Control)
- Mechatronikerin/Mechatroniker (Mechatronics; Mobile Robotics)
- Konstruktionsmechanikerin/Konstruktionsmechaniker – Schweißtechnik (Welding)

Da die „Skills“ zwischen den Ländern identisch sind, könnten die Vorbereitung und Teilnahme an einem nationalen, europäischen oder internationalen Wettbewerb auch mit einer Lernmobilität verknüpft werden.

In der deutschen Öffentlichkeit ist der Berufswettbewerb bisher nur wenig bekannt, obwohl die WorldSkills 2013 in Leipzig stattfanden. Anders ist dies in der Schweiz: Die nationale SwissSkills 2014 hatte 1.000 Wettbewerberinnen/Wettbewerber und 155.000 Besucherinnen/Besucher (Stamm, 2017). Dieser Wettbewerb und auch die SwissSkills 2018 wurden wissenschaftlich untersucht. Die Autorin kommt zu folgendem Ergebnis: „Die Befunde der beiden Studien unterstreichen, dass Berufswettbewerbe ein besonders wichtiges Förderinstrument sind, sowohl für die Attraktivität der Berufsbildung inklusive die Berufsorientierung als auch für die Förderung der Leistungsexzellenz und Karriereentwicklung junger Menschen.“ (Stamm, 2020, S. 7).

Die Teilnahme mit Auszubildenden (Trainees, Praktikantinnen/Praktikanten) deutscher Niederlassungen in MOE an nationalen Wettbewerben vor Ort sowie gegebenenfalls an der EuroSkills ermöglicht eine Win-Win-Win-Situation für die Gesellschaft (u. a. Attraktivität der Berufsbildung), für die Auszubildenden (u. a. Leistungswillen und Berufsethos) und für

das Unternehmen (u. a. öffentliche Wahrnehmung und Rekrutierung von Auszubildenden/ Fachkräften). Darüber hinaus wäre eine länderübergreifende Zusammenarbeit innerhalb des Unternehmens möglich. In diesem Sinne wird in der Osnabrücker Erklärung auch folgendes Ziel definiert: „Cooperate with other EU countries in preparing national teams for international competitions such as WorldSkills and EuroSkills“ (European Ministers for Vocational Education and Training of the Member States, 2020, S. 11).

8. Handlungsempfehlung	Kompetenzwettbewerbe
Adressaten	<ul style="list-style-type: none"> ■ Deutsche Familienunternehmen in MOE und D ■ Berufsschulen in MOE und D
Steuerungsebene	Mikroebene

Medienwirksame nationale, europäische und internationale Kompetenzwettbewerbe haben das Potenzial, die Wahrnehmung und Attraktivität von Berufsbildung zu erhöhen. Im Stammhaus und in den Niederlassungen der Familienunternehmen vor Ort sollten Teams (Auszubildende, Auszubildende, Lehrkräfte) aufgebaut werden, sodass diese sich an nationalen, europäischen (EuroSkills) und gegebenenfalls internationalen Kompetenzwettbewerben (WorldSkills) beteiligen können. Die Vorbereitung könnte auch länderübergreifend erfolgen und Anlass für eine Lernmobilität bieten.

9. Dualität Plus

Die bisherigen Empfehlungen waren einer Steuerungs- und Wirkungsebene (Mikro, Meso, Makro) zugeordnet. Abschließend werden nicht Ebenen, sondern die Phasen (a) Berufsorientierung, (b) Ausbildung/Studium sowie (c) berufliche Weiterbildung in den Blick genommen.

Das duale System in Deutschland besteht aus mehreren Elementen, die in ihrer Summe dessen Funktionsweise und Dualität ausmachen. Herausgegriffen werden soll hier das Element „alternierendes Lernen im Rahmen des dualen Prinzips“. Kennzeichnend für das duale Prinzip ist „die Verzahnung von Theorie und Praxis, von Reflexion und Aktion, von Denken und Tun, von kasuistischem und systematischem Lernen“ (Euler, 2013, S. 34). Mit dem dualen Prinzip wird zunächst nur die didaktisch notwendige Verzahnung beschrieben und noch nicht die Lernorte Betrieb und Schule: Praktisches Tun (work-based learning) und theoretische Reflexion sind in der schulischen Ausbildung, in der betrieblichen Ausbildung und in der außerbetrieblichen Ausbildung möglich und gegeben. Die Zuordnungen „Schule=Theorie“ und „Betrieb=Praxis“ werden weder dem Anspruch der schulischen Ausbildung noch dem Anspruch der betrieblichen Ausbildung gerecht, dennoch bestehen Unterschiede: Betrieb und Schule bieten beispielsweise unterschiedliche Freiheits- und Entscheidungsgrade, unterschiedliche Zeitstrukturen, unterschiedliche Möglichkeiten des Theoriebezugs sowie unterschiedliche

Grade der Ernsthaftigkeit, Folgelastigkeit, sozialen Eingebundenheit und Selbstreflexivität. Mit dem alternierenden Lernen sind der Wechsel zwischen Lernorten und deren Verbindung in Kombination mit der Verzahnung von Theorie und Praxis an den jeweiligen Lernorten im Rahmen des dualen Prinzips gemeint.

In der beruflichen Erstausbildung werden die Alternanz und das duale Prinzip in Mittel-/Osteuropa zunehmend umgesetzt, wenn auch mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten (Ungarn: schnell; Tschechien: langsam). Im Bereich „duales Studium“ wurden in Polen, Tschechien, Bulgarien und Serbien gesetzliche Rahmen geschaffen, weshalb es für die deutschen Niederlassungen in diesen Ländern möglich ist, das in Deutschland bereits erfolgreich etablierte Modell eines dualen Studiums in MOE auszubauen. Es ist zu erwarten, dass das duale Studium in den nächsten Jahren ähnliche Nachfrage- und Wachstumsquoten aufweist wie das duale Studium in Deutschland.

In der Berufsorientierung, im Übergang von Berufsorientierung in den Beruf und insbesondere in der beruflichen Weiterbildung stößt die Alternanz im Rahmen des dualen Prinzips in Mittel-/Osteuropa – ähnlich ist die Situation in Deutschland – noch an ihre Grenzen. Diese in MOE bislang noch nicht dualisierten Bereiche stellen eine Ressource unter anderem mit Blick auf den Fachkräftebedarf dar: Einerseits, um Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter über eine duale Berufsorientierung zu rekrutieren, und andererseits, um diese durch eine duale Weiterbildung bedarfsorientiert weiter zu qualifizieren.

Während das „alternierende Lernen im Rahmen des dualen Prinzips“ zum Ziel hat, die interorganisationalen Schranken zu überwinden, gilt es zudem, Teamstrukturen in den Schulen zu entwickeln („Plus“), um die intraorganisationale Kooperation und Leistungsfähigkeit zu stärken. Diese bildet die Basis und den Anknüpfungspunkt für alle oben genannten Handlungsempfehlungen wie zum Beispiel Lernmobilität, Kompetenzwettbewerbe, Lernortkooperation, Curriculumentwicklung und regionale Akteursnetzwerke.

In der OECD-Untersuchung „Teaching and Learning International Survey“ (TALIS) wurde die Lehrerkoooperation erhoben. In Tabelle 22 sind die Rückmeldungen der Lehrkräfte aufgeführt, die kein kooperatives Verhalten bei typischen Aufgaben zeigen.

Der Anteil der Lehrkräfte, die für Kooperationen nicht offen sind, ist in MOE mit 8 bis 14 Prozent niedrig, was bedeutet, dass in den Schulen überwiegend Lehrerinnen und Lehrer arbeiten, die offen sind für eine Zusammenarbeit. Diese Kooperationsbereitschaft bildet die Basis für die intraorganisationale Vernetzung und Entstehung professioneller und interprofessioneller Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern und auch für die Kooperation zwischen Lehrenden und Auszubildenden im Rahmen einer Lernortkooperation.

Tabelle 22: Kooperation von Lehrkräften

	Tschechien	Ungarn	Slovakei	Rumänien	Bulgarien
Austausch von Unterrichtsmaterialien mit Kolleginnen/Kollegen	5,6 %	16,3 %	6,8 %	11,7 %	7,1 %
Gemeinsame Aktivitäten über verschiedene Klassen und Altersgruppen hinweg (z. B. Projekte)	10,8 %	12,5 %	13,1 %	9,7 %	10,8 %
Durchschnitt	8,2 %	14,4 %	9,9 %	10,7 %	8,9 %

Der Prozentwert gibt an, wie häufig die Antwortoption „niemals“ gewählt wurde. Deutschland, Polen und Serbien beteiligen sich nicht an dieser OECD-Untersuchung.

Quelle: OECD, 2020f.

Projekte zur Intensivierung der Berufsorientierung und zur Förderung des alternierenden Lernens unter anderem in der beruflichen Weiterbildung könnten im Rahmen binationaler Berufsbildungsk Kooperationen zwischen dem BMBF und den Bildungsministerien vor Ort initiiert werden (siehe hierzu Handlungsempfehlung 1).

9. Handlungsempfehlung	Dualität Plus
Adressaten	<ul style="list-style-type: none"> ■ Bildungsministerien in MOE und D ■ Wirtschafts- und Sozialpartner in MOE und D ■ Auslandshandelskammern in MOE ■ Deutsche Familienunternehmen in MOE und D ■ Berufsschulen in MOE und D
Steuerungsebene	ebenenübergreifend und -integrierend

Alternierendes Lernen im Rahmen des dualen Prinzips ist im Bereich der dualen Ausbildung in MOE verankert (mit der Ausnahme Tschechien). Darüber hinaus finden sich erste Ansätze in Polen, Tschechien, Bulgarien und Serbien, dieses Prinzip in die Hochschulausbildung zu übertragen (duales Studium). Anwendung findet es in MOE allerdings noch nicht in der beruflichen Weiterbildung und auch noch nicht in der orientierenden vorberuflichen Bildung. Darüber hinaus stellt die Förderung und Intensivierung der Berufsorientierung in der Allgemeinbildung eine Ressource dar, um Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter über eine anschließende Berufsausbildung überhaupt rekrutieren zu können. Das die Alternanz ermöglichende Grundprinzip „Kooperation“ sollte in allen Berufsbildungsphasen (Berufsorientierung, Ausbildung, Studium, Weiterbildung) zum Grundprinzip werden, und das sowohl institutionenübergreifend (z. B. duale Ausbildung, duales Studium) als auch innerhalb der Institutionen (z. B. professionelle und interprofessionelle Kooperation von Lehrkräften).

F. Anhang

Tabelle 23: Länderübersicht zur dualen Berufsausbildung

Kriterium/ Land	Bulgarien	Polen	Rumänien	Slowakei	Tschechien	Ungarn	Serbien
Einführung	Gesetzlich verankert seit 2014	Gesetzlich verankert seit 2016. Im Handwerk existiert seit den 1930er Jahren das Lehrlingsmodell „juvenile worker“.	Gesetzlich verankert seit 2016	Gesetzlich verankert seit 2015	Nicht eingeführt, allerdings ist betriebliches Lernen ein Bestandteil der schulbasierten Ausbildung.	Gesetzlich verankert seit 2011	Gesetzlich verankert seit 2017
Praxisanteil	Der Anteil arbeitsbasierten Lernens ist mit 60 % bis 70 % hoch, allerdings erfolgt dieser in der Regel in der Schule. In der second stage (11. und 12. Klasse) sind zwei bis drei Tage pro Woche im dualen Programm üblich.	Ca. 30 %, wobei das Praxistraining häufig in der Schule erfolgt, weil kooperierende Unternehmen fehlen.	Gestaffelt: ■ 1. Jahr: ca. 20 % ■ 2. Jahr: ca. 60 % ■ 3. Jahr > 70 %	In dreijährigen Programmen umfasst arbeitsbasierte Lernen über 50% und in vierjährigen Programmen über 35% im Unternehmen.	In dreijährigen Programmen umfasst das arbeitsbasierte Lernen 35 % bis 45 % und in vierjährigen Programmen 25 % bis 40 %, wobei die Schule entscheidet, in welchem Umfang dieser Anteil wo (Schule und Unternehmen) erfolgt.	40 % bis 80 % je nach Beruf und Arrangement, wobei die Praxis in der Schule nur erfolgen darf, wenn kein Ausbildungsbetrieb zur Verfügung steht, was häufig der Fall ist.	30 % bis 45 % je nach Beruf und Arrangement
Ausbildungsdauer	3 Jahre (stage one) und/oder 2 Jahre im Anschluss (stage two)	3 Jahre (stage one) und/oder 2 Jahre im Anschluss (stage two)	3 Jahre	3 bis 4 Jahre	3 bis 4 Jahre	3 bis 5 Jahre	3 bis 4 Jahre
Lehrplan	Auf Basis von educational standards und nationaler Rahmenlehrpläne sollen die Berufsschulen auf die lokalen Bedürfnisse angepasste Lehrpläne entwickeln. Die educational standards existieren bislang entweder nicht oder sie sind, insofern sie existieren, zu detailliert, sodass nur eine geringe Flexibilität besteht.	Auf der Grundlage der nationalen Kern-Curricula besitzen die berufsbildenden Schulen eine weitgehende Autonomie bei der Gestaltung ihres Lehrplans. Betriebliche Interessen werden in der Regel berücksichtigt.	Der schulische Lehrplan kann in Absprache mit den Unternehmen bis zu 20 % angepasst werden.	Statt detaillierten Lehrplänen werden von den Sector Skills Councils Standards und Lernergebnisse definiert, womit hohe Freiheitsgrade zur inhaltlichen Ausgestaltung der Lehrpläne bestehen.	Repräsentanten der Unternehmen wirken bei der Entwicklung der staatlichen Lehrpläne mit.	Auf Basis der nationalen Rahmenlehrpläne besitzen die berufsbildenden Schulen eine weitgehende Autonomie bei der Gestaltung ihres Lehrplans. Betriebliche Interessen werden berücksichtigt.	Bildungsministerium und IIE (Institute for the Improvement of Education) entwickeln die Lehrpläne. Vorschläge werden auch von der Industrie- und Handelskammer eingebracht. Die Schule ist für die Umsetzung des Lehrplans (inkl. Ausbildungsplan) als Ganzes verantwortlich.

Kriterium/ Land	Bulgarien	Polen	Rumänien	Slowakei	Tschechien	Ungarn	Serbien
Ausbildungsplan	Der Ausbildungsplan setzt Inhalte des Lehrplans um, womit die oben beschriebenen Schwierigkeiten auch auf der betrieblichen Seite bestehen.	Inhalte der praktischen Ausbildung erfordern eine Absprache mit den Schulen, die hierbei einen großen Freiraum haben.	Die praktische Ausbildung ist in Absprache mit der Schule flexibel gestaltbar.	Die hohen Freiheitsgrade bestehen auch auf der Seite der betrieblichen Ausbildung.	Der Ausbildungsplan muss Inhalte des Lehrplans umsetzen. Flexibilität entsteht erst, wenn diese Anforderung erfüllt ist.	Die praktische Ausbildung ist in Absprache mit der Schule flexibel gestaltbar.	Der Arbeitgeber setzt die Ausbildung im Rahmen des Lehrplans um. Die Schule überwacht („monitor“) in Zusammenarbeit mit dem Unternehmen die betriebliche Ausbildung.
Regelalter der Auszubildenden	14 bis 16 Jahre (stage one) bzw. 14 bis 18 Jahre (stage one & stage two)	15 bis 18 Jahre	15 bis 18 Jahre	16 bis 19 Jahre	16 bis 19 Jahre	15 bis 18 Jahre	15 bis 18 Jahre
Vertragsbasis	Kooperationsabkommen zwischen Schule und Unternehmen. Ausbildungsvertrag zwischen Unternehmen und den Auszubildenden	Kooperationsabkommen zwischen Schule und Unternehmen. Seit 2019 kann zudem ein Ausbildungsvertrag als Arbeitsvertrag abgeschlossen werden (student apprenticeship).	Kooperationsabkommen zwischen Schule und Unternehmen. Ausbildungsvertrag zwischen Unternehmen und den Auszubildenden	Kooperationsabkommen zwischen Schule und Unternehmen. Ausbildungsvertrag zwischen Unternehmen und den Auszubildenden	Kooperationsabkommen zwischen Schule und Unternehmen	Kooperationsabkommen zwischen Schule und Unternehmen. Seit 2021 wird ein Ausbildungsvertrag als Arbeitsvertrag abgeschlossen (vocational employment contract).	Kooperationsabkommen zwischen Schule und Unternehmen. Ausbildungsvertrag zwischen Schule und den Auszubildenden
Ausbildungsvergütung	Wenig reguliert. Vergütung ab 11. Klasse (stage two) üblich. Staatliche Stipendien im Umfang von 5% bis 15% des nationalen Minimalhonorars sind möglich	Eine Vergütung ist auf Basis eines Stipendiums individuell vereinbar.	Das Unternehmen muss der/dem Auszubildenden mind. 200 RON pro Monat auszahlen und die Kosten für Versicherung und ärztliche Untersuchungen übernehmen. Darüber hinaus sind weitere Vergütungen möglich.	Staatliche Stipendien für Lernende in Berufen mit Fachkräftemangel. Diese betragen je nach schulischer Leistung des/der Auszubildenden 25 % bis 65 % des nationalen Existenzminimums. Parallel bzw. zusätzlich sind Unternehmensstipendien möglich, die bis zu das Vierfache des nationalen Existenzminimums betragen können.	Eine Vergütung ist auf Basis eines Stipendiums individuell vereinbar. Werte der Fallstudie: ■ 1. Jahr: max. 80 € ■ 2. + 3. Jahr: max. 120 € ■ 4. Jahr: max. 160 €	Verpflichtend. Auf Basis des vocational employment contract soll die Höhe der Vergütung nicht unter 60 % des gesetzlichen Mindestlohns liegen.	Verpflichtend. Die Höhe der Vergütung soll nicht unter 70 % des gesetzlichen Mindestlohns liegen.

Kriterium/ Land	Bulgarien	Polen	Rumänien	Slowakei	Tschechien	Ungarn	Serbien
Betriebliche Mitwirkung an der Ausgestaltung des Ausbildungssystems	<ul style="list-style-type: none"> ■ Wirtschafts- und Sozialrat ■ Mitwirkung bei der Entwicklung nationaler Curricula ■ Beteiligung an Prüfungen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Sector Skills Councils ■ regionaler Arbeitsmarkt ■ Beteiligung an Prüfungen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Sectoral Committees ■ Local Committees for Development of Social Partnerships ■ VET School Administration Boards 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Sectoral Skills Councils ■ Regional VET Council ■ Sectoral Assignees ■ Employer Council for (Dual) VET 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Sector Skills Councils ■ Beteiligung an Prüfungen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Sector Skills Councils ■ Vocational Innovation Council 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Sector Skills Councils ■ Beteiligung an Prüfungen
Duales Studium	<p>Pilotprogramme, z. B. Technical University Varna</p>	<p>Gesetzlich verankert seit 1997. Es existieren 33 Berufsuniversitäten (uczelnie zawodowe) mit über 50.000 Studierenden.</p>	<p>Pilotprogramme, z. B. Bosch in Kooperation mit der Technischen Universität Sofia</p>	<p>Einzelne Programme, z. B. Volkswagen in Kooperation mit der Slovak University of Technology in Bratislava (seit 2018)</p>	<p>Tertiär, aber nicht universitär, bestehen schulbasierte Programme mit hohem Praxisanteil an den Fachschulen (Vyšší odborná škola).</p>	<p>Gesetzlich verankert seit 2014. Vorbild ist das Modell der Berufsakademie / Duale Hochschule in Baden-Württemberg (Ba-Wü), wobei die Programme, im Gegensatz zum Ba-Wü-Modell, an den Universitäten angesiedelt sind.</p>	<p>Gesetzlich verankert seit 2019. Universitäten können das duale Studium als Studiengang oder auch als Modul innerhalb eines bestehenden Studiengangs einrichten. Inhaltlich besteht weitgehende Gestaltungsfreiheit. Formal werden Vertragsinhalte vorgegeben. Die serbische Handelskammer führt hierfür ein Register der Verträge (Arbeitgeber/Studierende).</p>
AHK-Angebote	<ul style="list-style-type: none"> ■ Beratung ■ Kammer bietet in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Bulgarischen Berufsbildungszentrum (DBBZ) eine „Weiterbildung durch duale Ausbildung“ an. ■ Kammer engagiert sich in Erasmus+-Projekten. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Beratung ■ Schulung ■ bestehende Kooperationen u. a. mit Steico, Heinz Glas, Kirchner/Joeller, Volkswagen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Beratung ■ Schulung ■ bestehende Kooperationen u. a. mit Bosch, Dräxlmaier, Schaeffler, Metro 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Beratung ■ Schulung ■ bestehende Kooperationen u. a. mit Brose, Hella, Gewiss, Volkswagen 	<p>Kein Engagement in der Ausbildung</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Beratung ■ Schulung ■ bestehende Kooperationen u. a. mit Audi, Semmebogen, Festo, Lidl 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Beratung ■ Schulung ■ Erfahrungsaustausch in der Arbeitsgruppe „Duale Ausbildung“ (seit 2021)

Quelle: Darstellung des Instituts Technik und Bildung, Universität Bremen.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Kennzahlen	4
Tabelle 2:	Deutsche Niederlassungen und Beschäftigte	5
Tabelle 3:	Schülerinnen/Schüler in der Sekundarstufe	7
Tabelle 4:	Lesekompetenz im Vergleich.....	8
Tabelle 5:	Image der Berufsausbildung	9
Tabelle 6:	Image der Erwachsenen- und Weiterbildung	11
Tabelle 7:	Weiterbildungsbeteiligung der 25-64-Jährigen.....	12
Tabelle 8:	Berufserfahrung während der Ausbildung	13
Tabelle 9:	Arbeitslosigkeit und Arbeitskräftepotenzial	14
Tabelle 10:	Ausbildungsberufe	19
Tabelle 11:	Die Top 20-Berufsqualifikationen in Polen	29
Tabelle 12:	Gewerblich-technische Ausbildungsberufe und -stätten	73
Tabelle 13:	Verschiebung der Schwerpunkte in der Sekundarstufe	73
Tabelle 14:	Datensample.....	89
Tabelle 15:	Fallbeispiele.....	99
Tabelle 16:	Empfehlung, Adressat und Strategiebezug	124
Tabelle 17:	Zusatzqualifikationen in den Metall- und Elektroberufen	136
Tabelle 18:	Lernmobilität von dualen Auszubildenden.....	142
Tabelle 19:	Lernmobilität von Auszubildenden aus Mittel- und Osteuropa	144
Tabelle 20:	Unterrichtsmethoden	147
Tabelle 21:	Formen des Job Shadowing	148
Tabelle 22:	Kooperation von Lehrkräften	153
Tabelle 23:	Länderübersicht zur dualen Berufsausbildung	156

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Berufsbildungssystem von Bulgarien.....	17
Abbildung 2:	Berufsbildungssystem von Polen.....	26
Abbildung 3:	Berufsbildungssystem von Rumänien	40
Abbildung 4:	Duale Ausbildungsprogramme in Rumänien	42
Abbildung 5:	Berufsbildungssystem der Slowakei	52
Abbildung 6:	Berufsbildungssystem der Tschechischen Republik.....	62
Abbildung 7:	Berufsbildungssystem von Ungarn	70
Abbildung 8:	Berufsbildungssystem von Serbien.....	83
Abbildung 9:	Ausbildungsengagement	90
Abbildung 10:	Berufliche Fortbildung und Duales Studium	90
Abbildung 11:	Entwicklungstrends	91
Abbildung 12:	Zuständigkeit im Bereich Ausbildung	92
Abbildung 13:	Zusammenarbeit mit anderen Unternehmen	92
Abbildung 14:	Gründe für Ausbildung vor Ort	93
Abbildung 15:	Gründe gegen Ausbildung vor Ort	94
Abbildung 16:	Herausforderungen bei der Planung und Umsetzung	96
Abbildung 17:	Durchführung der Berufsausbildung	97
Abbildung 18:	Trainingsformate der Weiterbildung.....	98
Abbildung 19:	Handlungsempfehlungen	121
Abbildung 20:	Geförderte Projekte der IBB-Förderlinie 2016 bis 2022	127
Abbildung 21:	Internationale berufliche Handlungskompetenz.....	138
Abbildung 22:	Die 15 wichtigsten Zielländer deutscher Auslandsmobilitäten	143

Literaturverzeichnis

- AHK Bulgarien. (2021). *CEO-Interview mit Herrn Sinisa Djukic, CEO von Bosch I.O.* URL: <https://bulgarien.ahk.de/news/news-details/ceo-interview-mit-herrn-sinisa-djukic-ceo-von-bosch-io>, zuletzt abgerufen am 26.09.2022.
- AHK Bulgarien (2022a). *Geschäftsfeld Duale Berufsausbildung*. URL: <https://bulgarien.ahk.de/qualifizierung/duale-berufsausbildung>, zuletzt abgerufen am 21.10.2022.
- AHK Bulgarien. (2022b, Februar 8). *Interview* [Persönliche Kommunikation].
- AHK Polen. (2022). *Berufsbildung*. URL: <https://ahk.pl/hr-bildung/berufsbildung>. <https://www.ahkrumaenien.ro/ahk-initiativen/edupro>, zuletzt abgerufen am 22.10.2022.
- AHK Rumänien. (2022). *EduPro – Zentrum für Aus- und Weiterbildung der AHK Rumänien*. URL: <https://www.ahkrumaenien.ro/ahk-initiativen/edupro>, zuletzt abgerufen am 23.10.2022.
- AHK Serbien. (2021). *Events und Dienstleistungen*. URL: <https://serbien.ahk.de>, zuletzt abgerufen am 29.08.2022.
- AHK Serbien. (2022). *Duale Berufsausbildung – Investition in die Zukunft und Standortsicherung für ihr Unternehmen*. URL: <https://serbien.ahk.de/dienstleistungen/duale-berufsbildung>, zuletzt abgerufen am 26.10.2022.
- AHK Tschechien. (2022a, Februar 10). *Antwortmail* [Persönliche Kommunikation].
- AHK Tschechien. (2022b, Februar 11). *Interview* [Persönliche Kommunikation].
- AHK Ungarn (2022). *Berufsausbildung mit deutschem Zertifikat*. URL: <https://www.ahkungarn.hu/dienstleistungen/berufsbildung/ausbildungspartnerschaft>, zuletzt abgerufen am 22.10.2022.
- Association of Independent Trade Unions. (2020). *System participation of trade unions in the area of apprenticeship: opportunities and threats in the time of digitalization*. URL: https://ipodpora.odboru.info/soubory/uploads/02_SYSTEM_PARTICIPATION_OF_TRADE.pdf, zuletzt abgerufen am 27.08.2022.
- Bader, R., & Schäfer, B. (1998). Lernfelder gestalten: Vom komplexen Handlungsfeld zur didaktisch strukturierten Lernsituation. *Die berufsbildende Schule*, 50. Jg., Heft 7-8, S. 229-233.
- Benke, M., & Rachwał, T. (2022). *The evolution of vocational education and training in Hungary and Poland 1989-2035*. Hungarian Educational Research Journal. Online first. URL: <https://doi.org/10.1556/063.2022.00061>, zuletzt abgerufen am 30.08.2022.

- Bergseng, B. (2019). *Vocational Education and Training in Bulgaria: Governance and Funding*. OECD. URL: <https://doi.org/10.1787/25bad018-en>, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.
- BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). (2020). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Verlag Barbara Budrich GmbH. URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2020.pdf, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.
- BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). (2021). *Vier sind die Zukunft. Digitalisierung. Nachhaltigkeit. Recht. Sicherheit: Die modernisierten Standardberufsbildpositionen anerkannter Ausbildungsberufe*. Verlag Barbara Budrich GmbH. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/17281>, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.
- BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). (2018a). *Industrielle Elektroberufe/ Mechatroniker und Mechatronikerin*. Verlag Barbara Budrich GmbH. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/9355>, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.
- BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). (2018b). *Industrielle Metallberufe*. Verlag Barbara Budrich GmbH. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/9358>, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.
- BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). (2022). *Internationale berufliche Handlungskompetenz: Baukasten mit Formulierungsoptionen für die Ordnungsarbeit inklusive Anwenderleitfaden*. Verlag Barbara Budrich GmbH. URL: <http://d-nb.info/1257892401/34>, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2008). *Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung des Berufsbildungsexports durch deutsche Anbieter*. URL: https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2008/11/390_bekanntmachung.html, zuletzt abgerufen am 30.08.2022.
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2011). *Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung des Berufsbildungsexports durch deutsche Anbieter*. URL: https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2011/09/683_bekanntmachung.html, zuletzt abgerufen am 30.08.2022.

- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2019). *Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung der Entwicklung und Implementierung von Ausbildungsclustern International – ClusterVET*, Bundesanzeiger vom 31.10.2019. URL: https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2019/10/2686_bekanntmachung.html, zuletzt abgerufen am 30.08.2022.
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2022a). *Berufsbildungsbericht 2022*. Berlin: BMBF. URL: https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/berufliche-bildung/strategie-und-zusammenarbeit-in-der-berufsbildung/der-berufsbildungsbericht/der-berufsbildungsbericht_node.html, zuletzt abgerufen am 26.10.2022.
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2022b). *Zusammenarbeit in Wissenschaft und Forschung mit europäischen Ländern*. URL: <https://www.bmbf.de/bmbf/de/europa-und-die-welt/forschen-in-europa/zusammenarbeit-mit-europaeischen-laendern/zusammenarbeit-in-wissenschaft-ung-mit-europaeischen-laendern.html>, zuletzt abgerufen am 27.08.2022.
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (2022c). *Richtlinie zur Förderung von Projekten der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit – CooperationVET*, Bundesanzeiger vom 12.09.2022. URL: <https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2022/09/2022-09-12-Bekanntmachung-CooperationVET.html>, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.
- Bohlinger, S., & Tütlys, V. (2022). EU implications for skill formation in the CEE. In V. Tütlys, J. Markowitsch, J. Winterton, & S. Pavlin (Eds.). *Skill formation in Central and Eastern Europe: A search for patterns and directions of development* (S. 425-450). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b19799>.
- Bonin, H., Gregory, T., & Zierahn, U. (2015). *Übertragung der Studie von Frey/Osborn (2013) auf Deutschland. Endbericht*. Mannheim: ZEW. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-47125-8>, zuletzt abgerufen am 30.08.2022.
- Brůha, J., Dželalija, M., Carev, I., Knezić, S., Horská, V., & Dębowski, H. (2018). *Inclusive Non-formal Sector Qualifications in National Qualifications Frameworks. The Experiences and Solutions of Seven European Countries* (Volume I: Country Reports). Warschau, Polen.
- Bükki, E. (2019). *Vocational education and training in Europe: Hungary. CEDEFOP ReferNet VET in Europe reports 2018*. URL: https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/Vocational_Education_Training_Europe_Hungary_2018_Cedefop_ReferNet.pdf, zuletzt abgerufen am 26.10.2022.

- Bulgarian Business Leaders Forum (2022). *The Technical University of Sofia and Bosch Engineering Center Sofia open a new bachelor program "Smart Systems and Artificial Intelligence"*. URL: <https://www.bblf.bg/en/member-events/2972/the-technical-university-of-sofia-and-bosch-engineering-center-sofia-open-a-new-bachelor-program-smart-systems-and-artificial-intelligence>, zuletzt abgerufen am 26.09.2022.
- Bundesanzeiger (2019). *Veröffentlicht am 28. August 2019, BAnz AT 28.08.2019 B3*. URL: https://www.berufsbildung-international.de/files/WiSoVET_BAnz_28_August_2019.pdf, zuletzt abgerufen am 30.08.2022.
- Bundesregierung. (2022). *Förderkatalog der Projektförderung des Bundes. Vorhabensuche, Referat 222 (BMBF)*. URL: <https://foerderportal.bund.de/foekat/jsp/StartAction.do>, zuletzt abgerufen am 30.08.2022.
- Bünning, F., Spöttl, G., & Stolte, H. (Hrsg.). (2022). *Technical and Vocational Teacher Education and Training in International and Development Co-Operation: Models, Approaches and Trends* (Bd. 34). Singapore: Springer Nature Singapore. URL: <https://doi.org/10.1007/978-981-16-6474-8>, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.
- Busse, G., & Frommberger, D. (2016). *Internationalisierung der Berufsausbildung als Herausforderung für Politik und Betriebe. Eine explorative Studie*. URL: https://www.boeckler.de/pdf/p_study_hbs_311.pdf, zuletzt abgerufen am 30.08.2022.
- Castejon, J.-M., Chakroun, B., Coles, M., Deij, A., & McBride, V. (2011). *Developing Qualification Frameworks in EU Partner Countries. Modernising Education and Training*. New York: Anthem.
- CAV. (2022). *Colegiul Aurel Vijoli*. URL: <http://www.colegiulaurelvijoli.ro/>, zuletzt abgerufen am 27.08.2022.
- Caves, C., & Osterwald-Egg, M. (2020). *Storming and Forming – A Case Study of Education Policy Implementation* [KOF Working Papers 477]. ETH Zürich.
- CEDEFOP. (2017a). *Cedefop European public opinion survey on vocational education and training. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper; No 62*. URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2801/264585>, zuletzt abgerufen am 22.08.2022.
- CEDEFOP. (2017b). *Skills anticipation in the Slovak Republic. Skills Panorama Analytical Highlights*. URL: https://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en/analytical_highlights/skills-anticipation-slovak-republic, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- CEDEFOP. (2018). *Vocational education and training in Bulgaria: short description*. LU: Publications Office.

- CEDEFOP. (2019a). *Hungary: increasing VET attractiveness for learners and companies*. URL: <https://www.CEDEFOP.europa.eu/en/news/hungary-increasing-vet-attractiveness-learners-and-companies>, zuletzt abgerufen am 27.08.2022.
- CEDEFOP. (2019b). *Hungary: modernising vocational schools to meet 21st century sectoral skill needs*. URL: <https://www.CEDEFOP.europa.eu/en/news/hungary-modernising-vocational-schools-meet-21st-century-sectoral-skill-needs> – group-details <https://www.CEDEFOP.europa.eu/en/news/hungary-modernising-vocational-schools-meet-21st-century-sectoral-skill-needs>, zuletzt abgerufen am 22.08.2022.
- CEDEFOP. (2019c). *Vocational education and training in Romania: short description*. LU: Publications Office. URL: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/256780>, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.
- CEDEFOP. (2020a). *Developments in vocational education and training policy in 2015-19: Slovakia. Cedefop monitoring and analysis of VET policies*. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/developments-vocational-education-and-training-policy-2015-19-slovakia>, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- CEDEFOP. (2020b). *National qualifications frameworks developments in Europe 2019: qualifications frameworks: transparency and added value for end users*. LU: Publications Office. URL: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/105773>, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.
- CEDEFOP. (2020c). *Perceptions on adult learning and continuing vocational education and training in Europe: second opinion survey. Volume 1, Member States*. LU: Publications Office. URL: <http://dx.doi.org/10.2801/717676>, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.
- CEDEFOP. (2020d). *Skills forecast 2020: Bulgaria. Cedefop skills forecast*. URL: https://www.cedefop.europa.eu/files/skills_forecast_2020_bulgaria.pdf, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- CEDEFOP. (2021a). *Spotlight on VET, 2020 compilation: vocational education and training systems in Europe*. LU: Publications Office. URL: https://www.cedefop.europa.eu/files/4189_en.pdf, zuletzt abgerufen am 26.10.2022.
- CEDEFOP. (2021b). *The role of work-based learning in VET and tertiary education*. LU: Publications Office. URL: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/799490>, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.
- CEDEFOP. (2022). *Sector Councils Czech Republic*. URL: <https://www.CEDEFOP.europa.eu/en/tools/matching-skills/all-instruments/sector-councils>, zuletzt abgerufen am 27.08.2022.

- CEDEFOP & ERI Educational Research Institute (2022). *Vocational education and training in Europe - Poland: system description* [From Cedefop; ReferNet. Vocational education and training in Europe database].
- CEDEFOP & IKK Innovative Training Support Center Private Limited Company (2022). *Vocational education and training in Europe - Hungary: system description* [From Cedefop; ReferNet. Vocational education and training in Europe database].
- CEDEFOP & National Agency for Vocational Education and Training. (2019). *Vocational education and training in Europe: Bulgaria*. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/bulgaria>, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- CEDEFOP, National Institute for Education & National Training Fund. (2019b). *Vocational education and training in Europe: Czechia*. URL: <https://www.CEDEFOP.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/czech-republic>, zuletzt abgerufen am 01.08.2022.
- CEDEFOP, National Office of VET & Adult Learning. (2019c). *Vocational education and training in Europe: Hungary*. URL: <https://www.CEDEFOP.europa.eu/en/print/pdf/node/31333>, zuletzt abgerufen am 01.08.2022.
- CEDEFOP & NAVET National Agency for Vocational Education and Training (2022). *Vocational education and training in Europe - Bulgaria: system description* [From Cedefop; ReferNet. Vocational education and training in Europe database].
- CEDEFOP & NCTVETD National Centre for TVET Development (2022). *Vocational education and training in Europe - Romania: system description* [From Cedefop; ReferNet. Vocational education and training in Europe database].
- CEDEFOP & NIE National Institute for Education (2022). *Vocational education and training in Europe - Czechia: system description* [From Cedefop; ReferNet. Vocational education and training in Europe database].
- CEDEFOP & ŠIOV/SNO State Institute of Vocational Education/Slovak National Observatory of VET (2022). *Vocational education and training in Europe - Slovakia: system description* [From Cedefop; ReferNet. Vocational education and training in Europe database].
- Chłoń-Domińczak, A., Dębowski, H., Żelaźewska-Holze, D., & Maliszewska, A. (2016). *Vocational education and training in Europe – Poland*. Cedefop ReferNet VET in Europe reports.
- Council of the European Commission. (2020). *Council conclusions on European teachers and trainers for the future. 09.06.2020. Official Journal of the European Union. C193/11-C193/19*.

- Council of the European Union. (2009). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 June 2009 on the establishment of a European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training (Text with EEA relevance)*. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32009H0708\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32009H0708(01)), zuletzt abgerufen am 30.09.2022.
- Council of the European Union. (2020). *Council Recommendation of 24 November 2020 on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience 2020/C417/01*. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/ALL/?uri=CELEX:32020H1202\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/ALL/?uri=CELEX:32020H1202(01)), zuletzt abgerufen am 30.09.2022.
- Csík, G., & Szűcsné Szabó, K. (2020). *Vocational education and training for the future of work: Hungary. CEDEFOP ReferNet thematic perspectives series*. URL: https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2020/vocational_education_training_future_work_Hungary_Cedefop_ReferNet.pdf, zuletzt abgerufen am 26.10.2022.
- CVETNET. (2022). *Intergenerational digital learning*. URL: <https://www.cvetnet.com>, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- DaliVET. (2022). *Development of Apprenticeships in Romania*. URL: <http://www.proiectdaliwet.ro/>, zuletzt abgerufen am 27.08.2022.
- Daskalova, N., & Ivanova, V. (2018). *Cedefop opinion survey on vocational education and training in Europe, country overview: Bulgaria*. (Cedefop ReferNet thematic perspectives series).
- Dębowski, H., & Stęchły, W. (2015). *Die Umsetzung der ECVET-Grundsätze. Reforming Poland's vocational education and training through learning outcomes based curricula and assessment*. Warsaw Forum of Economic Sociology, 6. Jg., Heft 12, S. 57-88.
- Dębowski, H., & Stęchły, W. (2022). Poland: striving for better governance and integration. In V. Tütlys, J. Markowitsch, J. Winterton, & S. Pavlin (Eds.). *Skill formation in Central and Eastern Europe: A search for patterns and directions of development* (S. 139-164). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b19799>.
- DeStatis – Statistisches Bundesamt. (2020). *Bildung und Kultur: Integrierte Ausbildungsberichterstattung. Tabelle 3: Absolvent:innen/Abgänger:innen*. URL: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/integrierte-ausbildungsbericht-erstattung-5211201207005.xlsx?__blob=publicationFile, zuletzt abgerufen am 22.08.2022.

- DeStatis – Statistisches Bundesamt. (2022a). *EU-Vergleich der Arbeitskosten (Jahresschätzung)*. URL: https://www.destatis.de/Europa/DE/Thema/Bevoelkerung-Arbeit-Soziales/Arbeitsmarkt/EU_HoehArbeitskosten.html, zuletzt abgerufen am 22.08.2022.
- DeStatis – Statistisches Bundesamt. (2022b). *Rangfolge der Handelspartner im Außenhandel*. URL: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Wirtschaft/Aussenhandel/Tabellen/rangfolge-handelspartner.html>, zuletzt abgerufen am 22.08.2022.
- Deutsche Bundesbank. (2020). *Direktinvestitionen. April 2020. Statistische Fachreihe. Frankfurt am Main*. URL: <https://www.bundesbank.de/resource/blob/832150/4557fea58011c7d4f19bed6820fd3fd7/mL/2020-04-30-13-36-38-direktinvestitionsstatistiken-data.pdf>, zuletzt abgerufen am 22.08.2022.
- Deutsche Bundesbank. (2022). *Direktinvestitionsstatistiken. Aktualisierte Ausgabe. Statistische Fachreihe. Frankfurt am Main*. URL: <https://www.bundesbank.de/resource/blob/804078/a061502bbdb6d2b3e95636f82158930/mL/0-direktinvestitionen-data.pdf>, zuletzt abgerufen am: 19.12.2022.
- Deutscher Bundestag, Drucksache 19/28422. (2021, April 13). *Internationale Berufsbildungszusammenarbeit zur Förderung hochwertiger und nachhaltiger Berufsausbildungen*.
- DIHK Deutscher Industrie- und Handelskammertag. (2022a). *Unsicherheiten erschweren den Aufbruch: DIHK-Konjunkturumfrage Jahresbeginn 2022*. Berlin: DIHK.
- DIHK Deutscher Industrie- und Handelskammertag. (2022b). *AHK World Business Outlook: Frühjahr 2022*. Berlin: DIHK.
- Dlabajová, M. (2019, Mai 20). *Panel discussion, From School to Work – the Role of Chambers: A joint European Alliance for Apprenticeships (EafA) and Czech Chamber of Commerce event*.
- DLR Projektträger (2022). *Projektdatenbank*. URL: <https://www.berufsbildung-international.de/de/projekte.php>, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- DOMINO. (2019). *Project DOMINO – Dual Education for the Modern Requirements and Needs in Society. Swiss support for the introduction of dual track principles in the Bulgarian vocational education system. Projekt Homepage*. URL: <http://dominoproject.bg/en/>, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- DualEdu. (2021). *Implementation of Dual Education in Higher Education of Serbia*. URL: <https://dualedu.ef.uns.ac.rs>, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- Duálna Académia. (2022). *Duálna Akadémia*. URL: <https://dualnaakademia.sk>, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.

- E2E. (2021). *From Education to Employment*. URL: <https://sociojalnoukljucivanje.gov.rs/en/about-us-2/youth-employment-initiative/>, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- ENNE Project. (2022). *European National Network for the Enhancement of VET*. URL: <https://www.enneproject.eu/de/>, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- EU-AKE Arbeitskräfteerhebung der Europäischen Union. (2022). *Beteiligung Erwachsener an Bildungsmaßnahmen nach Geschlecht. Letzte Aktualisierung am 28. April 2022*. URL: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/sdg_04_60/default/table?lang=de, zuletzt abgerufen am 22.08.2022.
- Euler, D. (2013). *Das duale System in Deutschland: Vorbild für einen Transfer ins Ausland?* Bertelsmann Stiftung.
- Europäische Kommission. (2020). *Education and Training Monitor 2020: Rumänien*. URL: <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/countries/romania.html>, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- Europäische Kommission. (2021). *European Innovation Scoreboard 2021. Publications Office of the European Union*. URL: <https://ec.europa.eu/docsroom/documents/46013>, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- Europäische Kommission. (2022a). *Erasmus+ in Numbers*. URL: <https://ec.europa.eu/assets/eac/factsheets/index.html>, zuletzt abgerufen am 30.08.2022.
- Europäische Kommission. (2022b). *Kohäsion in Europa bis 2050: Achter Bericht über den wirtschaftlichen, sozialen und territorialen Zusammenhalt. Publications Office of the European Union*. URL: https://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docoffic/official/reports/cohesion8/8cr_de.pdf, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- Europäische Minister für Berufsbildung der EU-Mitgliedsstaaten, EU-Beitrittskandidaten, EWR-Staaten, Europäische Sozialpartner und Europäischen Kommission. (2020). *Osnabrücker Erklärung zur beruflichen Bildung als Motor für den Wiederaufbau und den gerechten Übergang zu einer digitalen und ökologischen Wirtschaft vom 30.11.2020*. URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/ab31_corrigenum_osnabruecker_erklaerung.pdf, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.
- Europäischer Gewerkschaftsbund (EGB). (2016). *Europäischer Qualitätsrahmen für die Ausbildung*. URL: <https://www.govet.international/dokumente/pdf/europaischer%20Qualitätsrahmen%20DE.PDF>, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.
- European Commission. (2009). *Overview of family-business-relevant issues: Research, networks, policy measures and recent studies*. URL: <https://ec.europa.eu/docsroom/documents/10388/>, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.

- European Commission. (2020a). *Commission Staff Working Document – Country Report Bulgaria 2020*. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52020SC0501>, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- European Commission. (2020b). *Education and Training Monitor 2020. Czechia*. URL: <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/countries/czechia.html>, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- European Commission. (2020c). *Education and Training Monitor 2021*. URL: <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/countries/hungary.html>, zuletzt abgerufen am 27.08.2022.
- European Commission. (2020d). *Education and Training Monitor 2021: Romania*. URL: <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/countries/romania.html>, zuletzt abgerufen am 27.08.2022.
- European Commission. (2021a). *Education and Training Monitor 2021*. URL: <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2021/en/bulgaria.html>, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- European Commission. (2021b). *Education and Training Monitor 2021*. URL: <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2021/en/slovakia.html>, zuletzt abgerufen am 27.08.2022.
- European Commission. (2021c). *Serbia Report 2021*. URL: https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/serbia-report-2021_en, zuletzt abgerufen am 27.08.2022.
- European Commission. (2022a). *EQAVET European Quality Assurance for Vocational Education and Training*. URL: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1536&langId=en>, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- European Commission. (2022b). *European Social Fund Czechia*. URL: <https://ec.europa.eu/esf/main.jsp?catId=374>, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- European Commission. (2022c). *Major projects*. URL: https://ec.europa.eu/regional_policy/en/projects/major, zuletzt abgerufen am 27.08.2022.
- European Commission. (2022d). *Major projects Bulgaria*. URL: https://ec.europa.eu/regional_policy/en/projects/major#1, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- European Commission. (2022e). *Major projects Czechia*. URL: https://ec.europa.eu/regional_policy/en/projects/major#1, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- European Commission. Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture. (2020). *Erasmus+ annual report 2019: statistical annex*. LU: Publications Office. URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/431386>, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.

- European Commission. Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture (EC/DG). (2020). *Erasmus+ annual report 2020: statistical annex*. LU: Publications Office. URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/038079>, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.
- European Commission. Directorate General for Employment, Social Affairs and Inclusion. (2019). *Mapping of Centres of Vocational Excellence (CoVEs)*. LU: Publications Office. URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2767/646482>, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.
- European Council. (1980). *Council Resolution of 18 December 1979 on linked work and training for young persons*. *Official Journal of the European Communities*. No C1/1-C1/2 from 03/01/1980. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:31980Y0103\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:31980Y0103(01)), zuletzt abgerufen am 30.08.2022.
- European Council. (2020). *Council Recommendation of 24 November 2020 on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience 2020/C 417/01*. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/ALL/?uri=CELEX:32020H1202\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/ALL/?uri=CELEX:32020H1202(01)), zuletzt abgerufen am 30.08.2022.
- European Ministers for Vocational Education and Training, & European Commission. (2002). *Copenhagen Declaration: Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training*. URL: https://www.CEDEFOP.europa.eu/files/copenhagen_declaration_en.pdf, zuletzt abgerufen am 22.08.2022.
- European Ministers for Vocational Education and Training, European Social Partners, & European Commission. (2010). *The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020*. URL: <https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/bruges-communication.pdf>, zuletzt abgerufen am 22.08.2022.
- European Ministers for Vocational Education and Training, European Social Partners, & European Commission. (2015). *Riga Conclusions 2015 on a new set of medium-term deliverables in the field of VET for the period 2015-2020, as a result of the review of short-term deliverables defined in the Bruges Communiqué*. URL: <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/riga-conclusions.pdf>, zuletzt abgerufen am 22.08.2022.

- European Ministers for Vocational Education and Training of the Member States, EU Candidate Countries and the EEA countries, European social partners, & European Commission. (2020). *Osnabrück Declaration on vocational education and training as an enabler of recovery and just transitions to digital and green economies*. URL: https://www.CEDEFOP.europa.eu/files/osnabrueck_declaration_eu2020.pdf, zuletzt abgerufen am 22.08.2022.
- European Training Foundation [ETF]. (2020). *Developments in Vocational Education Policy in Serbia. Progress towards the medium-term deliverables of the Riga Conclusions in the period 2015-19*. URL: https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2020-05/riga_interim_report_serbia.pdf, zuletzt abgerufen am 27.08.2022.
- European Training Foundation [ETF]. (2021). *Youth situation in Serbia: Employment, skills and social inclusion*. URL: <https://www.etf.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/youth-situation-serbia-employment-skills-and-social>, zuletzt abgerufen am 27.08.2022.
- European Union. (2021). *Digital Economy and Society Index (DESI) 2021. Thematic Chapters*. European Union.
- EuroStat. (2021). *Unternehmen, die eine Innovation eingeführt haben, nach Art der Innovation, Entwickler, NACE Rev. 2 Tätigkeit und Größenklasse. Letzte Aktualisierung am 05.05.2021*. URL: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/INN_CIS11_PROD__custom_2973014/default/table?lang=de, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- EuroStat. (2022a). *Arbeitslosendaten nach Geschlecht und Alter – jährliche Daten: Anteil der Erwerbsspersonen. Letzte Aktualisierung 12.04.2022*. URL: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/UNE_RT_A/default/table?lang=de, zuletzt abgerufen am 22.08.2022.
- EuroStat. (2022b). *Atlas of Demography – Data layer*. URL: <https://migration-demography-tools.jrc.ec.europa.eu/atlas-demography/data>, zuletzt abgerufen am 22.08.2022.
- EuroStat. (2022c). *Bevölkerung am 1. Januar 2021. Letzte Aktualisierung des Datensatzes am 04.04.2022*. URL: <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tps00001/default/table?lang=de>, zuletzt abgerufen am 22.08.2022.
- EuroStat. (2022d). *Bevölkerung am 1. Januar nach breite Altersgruppe und Geschlecht. Letzte Aktualisierung 24.03.2022*. URL: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/DEMO_PJANBROAD__custom_2788729/default/table?lang=de, zuletzt abgerufen am 22.08.2022.

- EuroStat. (2022e). *Bevölkerung nach Geschlecht, Alter, Bildungsabschluss, Berufserfahrung während der Ausbildung und Teilnahme an formaler Bildung. Letzte Aktualisierung des Datensatzes am 03.02.2022.* URL: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/LFSO_16FEDUC__custom_2624135/default/table?lang=de, zuletzt abgerufen am 22.08.2022.
- EuroStat. (2022f). *BIP und Hauptkomponenten für das Jahr 2021. Letzte Aktualisierung des Datensatzes am 28.04.2022.* URL: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/NAMA_10_GDP/default/table?lang=de&category=na10.nama10.nama_10_ma, zuletzt abgerufen am 22.08.2022.
- EuroStat. (2022g). *Frühzeitige Schul- und Ausbildungsabgänger nach Geschlecht und Erwerbsstatus. Letzte Aktualisierung: 28.04.2022.* URL: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDAT_LFSE_14__custom_2979414/default/table?lang=de, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- EuroStat. (2022h). *Main GDP aggregates per capita.* URL: https://ec.europa.eu/eurostat/data/database?node_code=nama_10_pc, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- EuroStat. (2022i). *People at risk of poverty or social exclusion in the EU, 2022.* URL: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/SDG_01_10/default/table, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- EuroStat. (2022j). *Reales BIP pro Kopf für das Jahr 2021. Letzte Aktualisierung des Datensatzes am 28.04.2022.* URL: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/SDG_08_10/default/table?lang=de&category=sdg.sdg_08, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- EuroStat. (2022k). *Schüler des Sekundarbereichs II in 2019 und 2020 nach Ausrichtung des Bildungsprogramms, Geschlecht, Institutionstyp und Intensität der Bildung. Letzte Aktualisierung: 13.06.2022.* URL: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_ENRS04__custom_2632149/default/table?lang=de, zuletzt abgerufen am 22.08.2022.
- EuroStat. (2022l). *Schüler des Sekundarbereichs II nach Ausrichtung des Bildungsprogramms, Geschlecht, Institutionstyp und Intensität der Bildung.* URL: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_ENRS04__custom_2632149/default/table?lang=de, zuletzt abgerufen am 22.08.2022.
- EuroStat. (2022m). *Studienabsolventen nach Bildungsbereich, Ausrichtung des Bildungsprogramms, Abschluss, Geschlecht und Alter (Sekundarbereich II – berufsbildend). Letzte Aktualisierung: 29.06.2022.* URL: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_GRAD01__custom_3000786/default/table?lang=de, zuletzt abgerufen am 22.08.2022.

- Eurydice. (2022). *Bilateral Agreements and Worldwide Cooperation*. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/bilateral-agreements-and-worldwide-cooperation-17_en, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- Expertengruppe des MSVVaS Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Sport der Slowakischen Republik. (2017). *Učiace sa Slovensko [Learning Slovakia]*. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. URL: https://www.minedu.sk/data/files/7532_uciace-sa-slovensko2017.pdf, zuletzt abgerufen am 27.08.2022.
- Flis, J. (2021). Pandemie und Pandämonium – Erschütterungen der politischen Bühne in Polen während der Corona-Krise. *Polen-Analysen*, Heft 278, S. 2-7.
- Frey, C. B., & Osborne, M. A. (2013). *The Future of Employment: How Susceptible are Jobs to Computerisation?* Oxford Martin School & University of Oxford. URL: https://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf, zuletzt abgerufen am 30.08.2022.
- Geiben, M., & Csépe-Bannert (2019). Introduction of dual training in Slovakia. In BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung (Herausgeber), *VET Trends 2019* (S. 50-51). Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit [GIZ]. (2015). *Dual Vocational Education and Training in Serbia. Feasibility Study* [Hrsg.: Dieter Euler]. URL: <https://decideprojeat.org/download/dual-vocational-education-and-training-in-serbia-feasibility-study-executive-summary/?wpdmdl=6730&refresh=635917f3152511666783219>, zuletzt abgerufen am 26.10.2022.
- Gessler, M. (2017a). Areas of Learning: The Shift Towards Work and Competence Orientation Within the School-based Vocational Education in the German Dual Apprenticeship System. In M. Mulder (Hrsg.), *Competence-based Vocational and Professional Education* (S. 695-717). Springer. URL: https://www.doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4_32, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.
- Gessler, M. (2017b). Educational Transfer as Transformation: A Case Study about the Emergence and Implementation of Dual Apprenticeship Structures in a German Automotive Transplant in the United States. *Vocations and Learning*, 10. Jg., Heft 1, S. 71-99. URL: <https://doi.org/10.1007/s12186-016-9161-8>, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.
- Gessler, M. (2017c). The Lack of Collaboration Between Companies and Schools in the German Dual Apprenticeship System: Historical Background and Recent Data. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4. Jg., Heft 2, S. 164-195. URL: <https://doi.org/10.13152/IJRVET.4.2.4>, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.

- Gospel, H. F. (1995). The decline of apprenticeship training in Britain. *Industrial Relations Journal*, 26. Jg., Heft 1, S. 32-44. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2338.1995.tb00721.x>, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.
- GOVET. (2018). *Serbien*. URL: <https://www.govet.international/de/10656.php>, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- Grujić, G. (2021). Dual Education in the Republic of Serbia. *Chinese Business Review*, 20. Jg., Heft 4, S. 140-147.
- GTAI. (2021). *Rückkehr zum kräftigen Wachstum*. URL: <https://www.gtai.de/gtai-de/trade/wirtschaftsumfeld/wirtschaftsausblick/ungarn/rueckkehr-zum-kraeftigen-wachstum-239308>, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- GTAI German Trade & Invest. (2021). *Tschechien: Erfolgreiches Industrieland vor großen Herausforderungen*. URL: <https://www.gtai.de/gtai-de/trade/wirtschaftsumfeld/swot-analyse/tschechische-republik/erfolgreiches-industrieland-vor-grossen-herausforderungen-247452>, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- Hajdu, T., Hermann, Z., Horn, D., Kertesi, G., Kézdi, G., Köllö, J., & Varga, J. (2015). *Az érettségi védelmében [Verteidigung des Abiturs]*. Hungarian Academy of Sciences, Institute of Economics, Centre for Economic and Regional Studies. URL: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/108506/1/bwp1501.pdf>, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.
- Herbst, M., & Wojciuk, A. (2016). *Gemeinsames Erbe, unterschiedliche Wege: Die Transformation der Bildungssysteme in der Tschechischen Republik, der Slowakei, Ungarn und Polen*. 47. Jg., Heft 1, S. 118-132.
- HOKC. (2022). *National Qualifications Framework in Serbia*. URL: <http://noks.mpn.gov.rs/en/decisions-on-the-establishment-of-sector-skills-councils/>, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- Holtemoller, O., & Kämpfe, M. (2017). *Polen vor der Middle-Income-Trap? Entwicklungsplan bis 2030 soll den Aufholprozess beschleunigen*. 23. Jg., Heft 4, S. 79-82.
- Horn, D. (2014). A szakiskolai tanoncképzés rövidtávú munkaerőpiaci hatásai. Közgazdasági Szemle, [Kurzfristige Arbeitsmarkteffekte der Lehrlingsausbildung]. *Economic Review* 61.9.
- Hungarian Insider. (2020). *Increased teacher salaries and student scholarships at vocational schools*. URL: <https://hungarianinsider.com/increased-teacher-salaries-and-student-scholarships-at-vocational-schools-3799/>, zuletzt abgerufen am 29.08.2022.
- iMOVE. (2016). *Ungarn: Berufsbildungspreis verliehen*. URL: https://www.imove-germany.de/de/alle_news/26930.htm, zuletzt abgerufen am 30.08.2022.

- Impress. (2022). *Improving Academic and Professional Education Capacity in Serbia in the Area of Safety & Security*. URL: <http://impress.kpu.edu.rs>, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- IntVETDual. (2016). *Introduction of Dual VET Elements, Projekthomepage*. URL: <https://www.bibb.de/de/25632.php>, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- Jansen, A., & Pierenkemper, S. (2019). *Fachkräftesicherung deutscher Unternehmen im Ausland. Formative Evaluation des „Skill Experts“-Programms. Im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.
- Jasiński, M., Bożykowski, M., Chłoń-Domińczak, A., Zając, T., & Żóttak, M. (2017). *Wer bekommt nach dem Studium einen Job? Faktoren, die die Beschäftigungschancen von Hochschulabsolventen in Polen zu Beginn ihrer Karriere beeinflussen*. 143. Jg., Heft 4.
- Jobsproject. (2022). *Job Orientation Training for Businesses and Schools; Professional orientation – Training in enterprises and schools (JOBS)*. URL: <https://jobsproject.ro/>, zuletzt abgerufen am 27.08.2022.
- Jörgens, J., & Hollmann, C. (2022). *Internationale berufliche Handlungskompetenz in Ausbildungsordnungen*. BWP 2, S. 50-54. URL: <http://d-nb.info/1257892401/34>, zuletzt abgerufen am 30.08.2022.
- Kagermann, H., Lukas, W.-D., & Wahlster, W. (2011). *Industrie 4.0: Mit dem Internet der Dinge auf dem Weg zur 4. Industriellen Revolution*. *VDI Nachrichten*, 1. April 2011, Nr. 13.
- Kanňáková, M., Czesaná, V., & Šímová, Z. (2021). *Vocational education and training in Europe – Czech Republic. CEDEFOP ReferNet VET in Europe reports 2018*. URL: <https://www.CEDEFOP.europa.eu/en/country-reports/vocational-education-and-training-europe-czech-republic-2018>, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- Kaufmann, A., Zinke, D. G., Winkler, F., Valerius, M., & Eckstein, U. (2021). *2.2.322 – Evaluation der Zusatzqualifikationen und der neuen integrativen Berufsbildposition der industriellen Metall- und Elektroberufe sowie des Berufs Mechatroniker/-in*. *Bundesinstitut für Berufsbildung*. URL: https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/zw_22322.pdf, zuletzt abgerufen am 30.08.2022.
- Keese, D., Tänzler, J.-K., & Hauer, A. (2010). *Die Wahrnehmung gesellschaftlicher Verantwortung in Familien- und Nicht-Familienunternehmen*. *ZfKE – Zeitschrift Für KMU Und Entrepreneurship*, 58. Jg., Heft 3, S. 197-225. URL: <https://doi.org/10.3790/zfke.58.3.197>, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.
- KOF Swiss Economic Institute. (2017). *KOF Education System Factbook: Serbia*. Zürich: ETH Zurich.

- Kovács, K., & Scheppele, K. L. (2021). *Rechtsstaat unter Druck: Ungarn, Polen und die Rolle der EU. Aus Politik und Zeitgeschichte*. Bundeszentrale für politische Bildung. URL: <https://www.bpb.de/apuz/herrschaft-des-rechts-2021/340009/rechtsstaat-unter-druck-ungarn-polen-und-die-rolle-der-eu>, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.
- Kröll, J. (2018). *Auslandsaufenthalte in der Berufsbildung*. Bonn: Nationale Agentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Kunert, A. (2016). *Vocational training system gets major overhaul*. Eurofound. URL: <https://www.eurofound.europa.eu/observatories/eurwork/articles/law-and-regulation/fundamental-changes-in-vocational-training-system>, zuletzt abgerufen am 29.08.2022.
- Laczik, A., & Farkas, E. (2022). Hungary: Liberal and developmental choices. In V. Tütlys, J. Markowitsch, J. Winterton, & S. Pavlin (Eds.). *Skill formation in Central and Eastern Europe: A search for patterns and directions of development* (S. 221-242). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b19799>.
- Langenscheidt, F., & May, P. (2020). Vorwort der Herausgeber. In F. Langenscheidt & P. May (Hrsg.), *Lexikon der Deutschen Familienunternehmen* (S. 12-15). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31847-5>, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.
- Maghnouj, S., Salinas, D., Kitchen, H., Guthrie, C., Bethell, G., & Fordham, E. (2020). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Serbia*. OECD. URL: <https://doi.org/10.1787/225350d9-en>, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.
- Makó, A., Hajdu, M., & Tóth, I. J. (2016). Szakiskolák, oktatás, szegénység – egy interjúkutatás eredményei. [Berufliche Schulen, Bildung, Armut – Ergebnis einer Interviewbefragung]. *Esély*, 6. Jg., S. 39-69.
- Markowitsch, J., & Wittig, W. (2020). Understanding differences between apprenticeship programmes in Europe: towards a new conceptual framework for the changing notion of apprenticeship. *Journal of Vocational Education & Training*. URL: <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1796766>, zuletzt abgerufen am 30.09. 2022.
- Mártonfi, G. (2019). Tanügyirányítás és struktúraváltás a hazai szakképzésben 2010 után. [Schulmanagement und Strukturwandel in der ungarischen Berufsbildung nach 2010]. *Educatio*, 28. Jg., Heft 2, S. 241-254. URL: <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.2.3>, zuletzt abgerufen am 30.09. 2022.
- Memorandum on Cooperation in Vocational Education and Training. (2012). URL: https://www.jugendpolitikineuropa.de/downloads/4-20-3322/Memorandum_final.pdf, zuletzt abgerufen am 27.08.2022
- Meserii. (2022). *Harta Învățământului Profesional și Tehnic. Karte der beruflichen Bildung*. URL: <https://meserii.ro/>, zuletzt abgerufen am 27.08.2022.

- Ministerul Educației Naționale. (2019). *Ordinul nr. 4948/2019 privind organizarea și desfășurarea admiterii în învățământul liceal de stat pentru anul școlar 2020-2021*. URL: <https://lege5.ro/gratuit/gm2dgmzwy4q/ordinul-nr-4948-2019-privind-organizarea-si-desfasurarea-admiterii-in-invatamantul-liceal-de-stat-pentru-anul-scolar-2020-2021>, zulezt abgerufen am 27.08.2022.
- Ministerul Investițiilor și Proiectelor Europene. (2021). *Planului National de Redresare și Reziliență (CM PNRR)*. URL: <https://mfe.gov.ro/pnrr/>, zulezt abgerufen am 27.08.2022.
- Ministry of Education. (2012). *Strategy for Education Development in Serbia 2020*. URL: <https://epale.ec.europa.eu/en/resource-centre/content/strategy-education-development-serbia-2020>, zulezt abgerufen am 26.10.2022.
- Ministry of Education, Youth and Sports. (2021). *Strategy for the Education Policy of the Czech Republic up to 2030+. Ministry of Education, Youth and Sports*. URL: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>, zulezt abgerufen am 24.08.2022.
- Ministry of Foreign Affairs of the Czech Republic. (2021). *Bilateral development cooperation*. URL: https://www.mzv.cz/jnp/en/foreign_relations/development_cooperation_and_humanitarian/bilateral_development_cooperation/index.html, zulezt abgerufen am 24.08.2022.
- Ministry of Innovation and Technology. (2019). *Vocational Education and Training 4.0: Medium Term Policy Strategy for the Renewal of Vocational Education and Training and Adult Education* (Ministry of Innovation and Technology).
- Mocanu, C., & Zamfir, M. A. (2017). Being a NEET: Which way to go – case study on Romanian VET graduates. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 4. Jg., Heft 3, S. 165-175.
- Morina, I. (2021). Importance of Training for Companies in Serbia. *International Journal of Economics and Business Administration*, 9. Jg., Heft 4, S. 156-168.
- MSVVaS Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Sport der Slowakischen Republik. (2021a). *Bilateral international agreements*. URL: <https://www.minedu.sk/bilateral-international-agreements/>, zulezt abgerufen am 27.08.2022.
- MSVVaS Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Sport der Slowakischen Republik. (2021b). *Národné referenčné miesto pre EQAVET [Nationaler Referenzpunkt für EQAVET]*. URL: https://siov-sk.translate.goog/medzinarodna-spolupraca/europske-iniciativy/narodne-referencne-miesto-pre-eqavet/?_x_tr_sl=auto&_x_tr_tl=de&_x_tr_hl=de&_x_tr_pto=nui, zulezt abgerufen am 27.08.2022.

- Naghi, D. I. (2016). Învățământul profesional în sistem dual – o alternativă mai bună de intrare a tinerilor pe piața muncii? Școala Profesională Germană Kronstadt, Brașov. *Calitatea vieții*, XXVII. Jg., Heft 4, S. 324-342.
- National Register der Qualifikationen. (2022). *Homepage*. URL: <https://www.narodnikvalifikace.cz/en-us/>, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- Nationale Agentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung. (2019). *Mobil in Europa mit Erasmus+ – Daten und Fakten zu Auslandsaufenthalten von Lernenden und Berufsbildungspersonal 2016-2018*. URL: <https://www.na-bibb.de/presse/news/mobil-in-europa-mit-erasmus>, zuletzt abgerufen am 22.08.2022.
- NAVET National Agency for Vocational Education and Training. (2021). *List of Professions for Vocational Education and Training*. URL: <https://www.navet.government.bg/en/media/LPVET-MO.pdf>, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- Nedelkoska, L., & Quintini, G. (2018). *Automation, skills use and training* (OECD Social, Employment and Migration Working Papers Nr. 202; OECD Social, Employment and Migration Working Papers, Bd. 202). URL: <http://dx.doi.org/10.1787/2e2f4eea-en>, zuletzt abgerufen am 30.09. 2022.
- NIVE. (2022). *Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal*. URL: https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=595&Itemid=267, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- NSZFH Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal (Nationales Amt für Berufs- und Erwachsenenbildung). (2021). *Szakmajegyzék (Katalog der Berufe)*. URL: https://www.nive.hu/Downloads/Szakkepzesi_dokumentumok/Tankonyvek_tananyag/tankonyvjegyzek/DL.php?f=SZAKKEPZESI_TANKONYVJEGYZEK_2021_2022.xlsx, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- NUOV. (2022). *Skupiny oborů (Gruppen von Fachrichtungen)*. URL: <http://zpd.nuov.cz>, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- OECD. (2010). *Learning for Jobs*. OECD. URL: <https://doi.org/10.1787/9789264087460-en>, zuletzt abgerufen am 30.09. 2022.
- OECD. (2019a). *OECD Economic Surveys: Slovak Republic 2019*. OECD. URL: https://doi.org/10.1787/eco_surveys-svk-2019-en, zuletzt abgerufen am 30.09. 2022.
- OECD. (2019b). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed. Annex B1.4: Social diversity and equity in learning outcomes. Table II.B1.4.1*. URL: <https://doi.org/10.1787/888934038647>, zuletzt abgerufen am 30.09. 2022.
- OECD. (2019c). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed. Annex B1.4: Social diversity and equity in learning outcomes. Table II.B1.4.5*. URL: <https://doi.org/10.1787/888934038647>, zuletzt abgerufen am 30.09. 2022.

- OECD. (2020a). Czech Republic. In *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. URL: <https://doi.org/10.1787/0d3c6dc0-en>, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.
- OECD. (2020b). *Education Policy Outlook in the Czech Republic. No. 11*. URL: <https://doi.org/10.1787/5cc2d673-en>, zuletzt abgerufen am 30.08.2022.
- OECD. (2020c). *Improving the Teaching Profession in Romania. Education Policy Perspectives. No. 1*. URL: <https://doi.org/10.1787/5cc2d673-en>, zuletzt abgerufen am: 30.08.2022.
- OECD. (2020d). *OECD Skills Strategy Slovak Republic: Assessment and Recommendations*. OECD. URL: <https://doi.org/10.1787/bb688e68-en>, zuletzt abgerufen am 30.08.2022.
- OECD. (2020e). *TALIS 2018 Results (Volume II). Teachers and School Leaders as Valued Professionals* OECD Publishing. URL: <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>, zuletzt abgerufen am 30.08.2022.
- OECD. (2020f). *TALIS 2018 Results (Volume II). Teachers and School Leaders as Valued Professionals* OECD Publishing. Table II.4.1 Teacher collaboration. URL: <https://dx.doi.org/10.1787/888934084323>, zuletzt abgerufen am 30.08.2022.
- OECD. (2021a). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators. Country Note Poland*. OECD Publishing. Paris. URL: <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>, zuletzt abgerufen am 30.08.2022.
- OECD. (2021b). *Teachers and Leaders in Vocational Education and Training, OECD Reviews of Vocational Education and Training*. OECD Publishing. URL: <https://doi.org/10.1787/59d4fbb1-en>, zuletzt abgerufen am 30.08.2022.
- OECD. (2022a). *OECD Economic Surveys: Romania 2022*. URL: <https://doi.org/10.1787/e2174606-en>, zuletzt abgerufen am 30.08.2022.
- OECD. (2022b). *Multi-dimensional Review of the Western Balkans: From Analysis to Action*. OECD. URL: <https://doi.org/10.1787/8824c5db-en>, zuletzt abgerufen am 30.08.2022.
- Pešikan, A., & Ivić, I. (2021). The Impact of Specific Social Factors on Changes in Education in Serbia. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 11. Jg., Heft 2, S. 59-76.
- Peters, S. (2019). Betrieblicher Transfer beruflicher Bildung: Fallbeispiel Südafrika. In M. Gessler, M. Fuchs, & M. Pilz (Hrsg.), *Konzepte und Wirkungen des Transfers Dualer Berufsausbildung* (S. 321-357). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-23185-9_9, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.
- Petrescu, C., & Negut, A. (2016). Modele de organizare și funcționare a învățământului profesional și tehnic din România. *Calitatea vieții*, XXVII. Jg., Heft 4, S. 304-323.

- PGEE. (2022). *Berufsgymnasium für Elektrotechnik Plovdiv*. URL: <https://pgee-plovdiv.com>, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- Pilz, M., & Wiemann, K. (2021). Does Dual Training Make the World Go Round? Training Models in German Companies in China, India and Mexico. *Vocations and Learning*, 14. Jg., Heft 1, S. 95-114. URL: <https://doi.org/10.1007/s12186-020-09255-z>, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.
- Portuguese Presidency of the Council of the European Commission (2021). *Porto Social Commitment*. URL: <https://www.2021portugal.eu/en/porto-social-summit/porto-social-commitment>, zuletzt abgerufen am 16.11.2022.
- Președintele României. (2021). *România Educată: Proiect al Președintelui României*. URL: <http://www.romaniaeducata.eu/rezultatele-proiectului/#ink-tabs-147510000-6>, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- PwC PricewaterhouseCoopers. (2020). *NextGens in Familienunternehmen: Ambitioniert, motiviert und qualifiziert*. URL: <https://www.pwc.de/de/mittelstand/nextgen-survey-2019-executive-summary.pdf>, zuletzt abgerufen am 22.08.2022.
- Radó, P. (2021). Governing Education for Adaptive Change in Five Central Eastern European Countries. In P. Radó (Hrsg.), *Adapting to Future Challenges to Education: Hungary, Poland, Romania, Slovakia and Serbia* (S. 99-142). CEU Center for Policy Studies. URL: <https://cps.ceu.edu/sites/cps.ceu.edu/files/attachment/publication/3321/cps-book-adapting-future-challenges-education-2021.pdf>, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.
- ReCONNECT. (2022). *Adaptare la Schimbare – Mecanism Integrat de Anticipare, Monitorizare, Evaluare a Pieței Muncii și Educației*. URL: <https://uefiscdi.gov.ro/reconnect>, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- Reegård, K., & Dębowski, H. (2020). Exit, Voice or Loyalty? VET Stakeholders' Response to Large Scale Skilled Emigration From Poland. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7. Jg., Heft 3. URL: <https://doi.org/10.13152/IJRVET.7.3.4>, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.
- ReferNet Hungary, & CEDEFOP. (2022). *Hungary: sectoral training centres to strengthen involvement of small and medium-sized enterprises in dual training. National news on VET*. URL: <https://www.CEDEFOP.europa.eu/en/news/hungary-sectoral-training-centres-strengthen-involvement-small-and-medium-sized-enterprises-dual>, zuletzt abgerufen am 29.08.2022.
- Renold, U., Caves, K., Maldonado-Mariscal, K., Oswald-Egg, M., Markovic, J., Veselinovic, Z., Stankovic, D., Ceneric, I., & Todorovic, M. (2019). *Implementation of the Serbian Law on Dual Education. First Report on Drivers and Barriers in the Pre-Implementation Phase* (KOF Studies 129, April 2019). Zürich: ETH.

- Republik Serbien. (2022a). *Dual education: New knowledge for the new age*. URL: <https://www.srbija.gov.rs/tekst/en/129780/dual-education.php>, zuletzt abgerufen am 13.06.2022.
- Republic of Serbia (2020). *Report on referencing Nationale Qualifications Framework of the Republic of Serbia to the European Higher Education Area*. URL: http://azk.gov.rs/Biblioteka/Centri/RKiPSV/EOK/Serbia%20Referencing%20Report_0.pdf, zuletzt abgerufen am 13.10.2022.
- Republik Serbien. (2022b). *Завод за унапређивање образовања и васпитања*. URL: <https://zuov.gov.rs>, zuletzt abgerufen am 14.06.2022.
- Schröder, T., & Schulte, S. (2022). *Die Berufliche Bildung in Polen: Sondierungen – Perspektiven – Entwicklungspotenziale*. Sonderstudie zur beruflichen Bildung in Polen im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Unveröffentlichter Abschlussbericht.
- Skilled Crafts from Germany – International Vocational Education and Training (SCIVET). (2019). *Systemische Qualitätsstandards des Handwerks für die internationale Berufsbildungszusammenarbeit*. URL: <https://scivet.de/downloads/>, zuletzt abgerufen am 30.08.2022.
- SDB. (2022). *Școala Duală Banat*. URL: <https://scoaladualabanat.ro/>, zuletzt abgerufen am 27.08.2022.
- SPGA. (2022). *Școala Profesională Germană Alba Iulia (SPGA)*. URL: <https://sPGA.ro>, zuletzt abgerufen am 27.08.2022.
- SPGE (2022). *Vocational High School of Electronics John Atanasov*. URL: <https://spge-bg.com>, zuletzt abgerufen am 27.09.2022.
- SPGK. (2022). *Școala Profesională Germană Kronstadt (SPGK)*. URL: <https://www.sgk.ro/>, zuletzt abgerufen am 27.08.2022.
- Spöttl, G., & Windelband, L. (2021). The 4th industrial revolution – its impact on vocational skills. *Journal of Education and Work*, 34. Jg., Heft 1, S. 29-52.
- Stamm, M. (2017). *Die Top 200 des beruflichen Nachwuchses: Was hinter Medaillengewinnern an Berufsmeisterschaften steckt*. Dossier Berufsbildung 17/1. Swiss Education Bern.
- Stamm, M. (2020). *Die SwissSkills 2018 als Sprungbrett? Teilnehmende, Erfolg, Auswirkungen*. Dossier Berufsbildung 20/1. Swiss Education Bern.

- Stanley, J. (2022). *Support for Europe's Neighbours to Improve the Professional Development of Vocational Teachers and Trainers: The Experience of the European Training Foundation*. In F. Bünning, G. Spöttl, & H. Stolte (Hrsg.), *Technical and Vocational Teacher Education and Training in International and Development Co-Operation* (S. 117-132). Springer.
- Stiftung Familienunternehmen (2020). *Personalmanagement in Familienunternehmen: Recruiting, Arbeitsbedingungen, Weiterbildung*. Erstellt von der Technischen Universität München (TUM), Lehrstuhl für Unternehmensführung. München 2020.
- Stiftung Familienunternehmen (2022a). *Definition Familienunternehmen*. URL: <https://www.familienunternehmen.de/de/definition-familienunternehmen>, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.
- Stiftung Familienunternehmen (2022b). *Fachkräftemangel aus Unternehmenssicht: Auswirkungen und Lösungsansätze. Jahresmonitor der Stiftung Familienunternehmen – erstellt vom ifo Institut – Leibniz Institut für Wirtschaftsforschung an der Universität München e.V., München 2022*
- Tänzler, J.-K., Keese, D., & Hauer, A. (2011). Ausbildungsbeteiligung als Element einer nachhaltigen Unternehmensführung in mittelständischen Familienunternehmen. In Jörn-Axel Meyer (Hrsg.), *Nachhaltigkeit in kleinen und mittleren Unternehmen* (S. 165-182). EUL Verlag. URL: <https://doi.org/10.3790/zfke.58.3.197>, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.
- Transparency International (2022a). *Corruption Perceptions Index 2021*. Transparency International. URL: https://images.transparencycdn.org/images/CPI2021_Report_EN-web.pdf, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.
- Transparency International (2022b). CPI 2021: Tabellarische Rangliste. URL: <https://www.transparency.de/cpi/cpi-2021/cpi-2021-tabellarische-rangliste/>, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.
- van Laar, E., van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M., & de Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, 72. Jg., S. 577-588.
- Vantuch, J., & Jelinkova, D. (2019). *Vocational education and training in Europe: Slovakia. CEDEFOP ReferNet VET in Europe reports 2018*. URL: https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/Vocational_Education_Training_Europe_Slovakia_2018_Cedefop_ReferNet.pdf, zuletzt abgerufen am 26.10.2022.
- Vantuch, J., & Jelinkova, D. (2020). *Vocational education and training for the future of work: Slovakia. CEDEFOP ReferNet thematic perspectives series*. URL: https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2020/vocational_education_training_future_work_Slovakia_Cedefop_ReferNet.pdf, zuletzt abgerufen am 26.10.2022.

- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44. Jg., Heft 3, S. 299-321. URL: <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.
- Voskamp, U., & Wittke, V. (2012). *Globale Qualitätsproduktion. Eine Studie zu neuen Strategien transnationaler Produktion bei Zulieferern der Automobilindustrie und im Maschinenbau* (88. SOFI Arbeitspapier 2012/7). URL: https://sofi.uni-goettingen.de/fileadmin/Publikationen/Working-Paper_7_Voskamp-Wittke.pdf, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.
- Weis, M., Doroganova, A., Hahnel, C., Becker-Mrotzek, M., Lindauer, T., Artelt, C., & Reiss, K. (2019). Lesekompetenz in PISA 2018 – Ergebnisse in einer digitalen Welt. In K. Reiss, E. Klieme, & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018: Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 47-80). Waxmann. URL: <https://doi.org/10.31244/9783830991007>, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.
- WIPO World Intellectual Property Organization. (2021). *Global Innovation Index. Tracking Innovation through the COVID-19 Crisis*. World Intellectual Property Organization. URL: https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/wipo_pub_gii_2021.pdf, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.
- Wołodźko, E., Grochalska, M., & Wasilewska, E. (2021). The advantages and disadvantages of Polish dual vocational education from the perspective of students, school representatives and employers. *Journal of Vocational Education & Training*, S. 1-20. URL: <https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1989619>, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.
- Wolter, M. I., Mönnig, A., Schneemann, C., Weber, E., Zika, G., Helmrich, R., Maier, T., & Winnige, S. (2019). *Wirtschaft 4.0 und die Folgen für Arbeitsmarkt und Ökonomie – Szenario-Rechnungen im Rahmen der fünften Welle der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsprojektionen*. Bonn. Bonn. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/10197>, zuletzt abgerufen am: 30.09.2022.
- World Bank Group. (2019). *Enterprise Surveys – What Business experience: Serbia 2019 Country Profile*. World Bank Group.
- World Bank Group. (2020a). *Enterprise Survey 2021: Czech Republic 2019 – Country Profile*. World Bank Group.
- World Bank Group. (2020b). *Enterprise Surveys – What Business experience: Bulgaria 2019 Country Profile*. World Bank Group.
- World Bank Group. (2021a). *Romania At A Glance: Overview*. URL: <https://www.worldbank.org/en/country/romania/overview>, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.

- World Bank Group. (2021b). *Urban Development Portfolio in Romania*. URL: <https://www.worldbank.org/en/country/romania/brief/romania-urban-development>, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- World Bank Group. (2022a). *Gini Index*. URL: https://data.worldbank.org/indicator/SI.POV.GINI?locations=RS&most_recent_value_desc=false, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- World Bank Group. (2022b). *Serbia: Overview*. URL: <https://www.worldbank.org/en/country/serbia/overview#1>, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.
- World Economic Forum. (2016). *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*. URL: https://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf, zuletzt abgerufen am 30.08.2022.
- World Economic Forum. (2019). *The Global Competitiveness Report 2019: Insight Report* (K. Schwab, Hrsg.). World Economic Forum. URL: https://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.
- World Economic Forum. (2020). *The Global Competitiveness Report Special Edition 2020: How Countries are Performing on the Road to Recovery* (K. Schwab & S. Dutta, Hrsg.). World Economic Forum. URL: <https://www.weforum.org/reports/the-global-competitiveness-report-2020/>, zuletzt abgerufen am 30.09.2022.
- WorldSkills. (2021). *Annual report 2020*. URL: <https://api.worldskills.org/resources/download/14070/15589/16519?l=en>, zuletzt abgerufen am 30.08.2022.
- Zeigert, D. H. (2022). *Rumänien – Wachstumsmotor Südosteuropa*. In *Wirtschaft + Markt das W+M online Magazin*. URL: <https://wirtschaft-markt.de/2022/04/19/rumaenien-wachstumsmotor-suedosteuropa/?cn-reloaded=1>, zuletzt abgerufen am 24.08.2022.

Danksagung

Unser herzlicher Dank für die Unterstützung bei der Bekanntmachung der Umfrage sowie wertvolle Hinweise gilt dem Ost-Ausschuss der Deutschen Wirtschaft, insbesondere Frau Petya Hristova, Leiterin des Arbeitskreises Fachkräftesicherung.

Ebenso möchten wir den Ansprechpartnerinnen und -partnern für berufliche Bildung bei den Auslandshandelskammern der untersuchten Länder sowie der DIHK-Kompetenzstelle Internationale Berufsbildung (KIBB) für ihre Unterstützung danken.

Wir bedanken uns zudem herzlich bei der Klett Gruppe für hilfreiche Hinweise bei der Konzeptionierung der Studie sowie bei den Interviewpartnerinnen und -partnern aus den Unternehmen und Schulen der Fallbeispiele für ihre Beiträge.



Stiftung Familienunternehmen

Prinzregentenstraße 50
D-80538 München

Telefon + 49 (0) 89 / 12 76 400 02
Telefax + 49 (0) 89 / 12 76 400 09
E-Mail info@familienunternehmen.de

www.familienunternehmen.de

Preis: 39,90 €

ISBN: 978-3-948850-21-0