

Małgorzata Grzywacz / Grażyna Miłkowska / Magdalena Piorunek /
Lech Sałaciński

Die Entwicklung des Hochschulwesens am Beispiel Polens

1. Makrogesellschaftlicher Kontext der Veränderungen im Bereich des Hochschulwesens

Eine besondere Zäsur der jüngsten polnischen Geschichte bildet das Jahr 1989, in dem nach dem Zweiten Weltkrieg die ersten, teilweise freien Wahlen stattgefunden haben. Damit wurden die Voraussetzungen für eine freie marktwirtschaftliche und demokratische Entwicklung des Staatswesens geschaffen, dessen Reformen neoliberal ausgerichtet waren. Diese lösten die alten, stark unter sowjetischem Einfluss stehenden zentralistischen Strukturen des damaligen Gemeinwesens nach und nach ab. Die massiven staatlichen und wirtschaftlichen Veränderungen in dieser Zeit wirkten sich maßgeblich auch auf den Bildungsbereich aus und beschleunigten makrogesellschaftliche Transformationsprozesse.

Pawlikowski (2006) weist in diesem Zusammenhang auf drei Dimensionen hin, die die spezifischen Verflechtungen des Hochschulwesens mit dem makrogesellschaftlichen Kontext der damaligen Zeit beschreiben. Diese sind die *Wirtschaft* (Bildung gewährleistet hier die Bereitstellung von Ressourcen für den Arbeitsmarkt), die *Politik* (hier wird die Bereitstellung der Ressourcen für das Funktionieren des

Staatswesens gesichert) und das *Wissen* (das die Hochschulforschung sowie die Distribution und Verwertung von Forschungsergebnissen umfasst). Der makrogesellschaftliche Kontext wirkt sich direkt auch auf die Hochschulen aus, was sich bspw. im Zusammenhang mit den Veränderungen im Bereich der Arbeit und der nun schon seit Jahrzehnten sich zeigenden Koinzidenz verschiedener Berufsbiografien und ihrer Musterverläufe (vgl. Guichard / Huteau 2005) verdeutlichen lässt. Tradiert wurde ein Beschäftigungssystem, in dem der Beruf die Identität des Individuums und den gesamten Lebenskontext des Arbeitnehmers bestimmte. Solche Berufe sind heute kaum mehr auf dem Arbeitsmarkt vertreten. Gleichzeitig wurde in dem sog. Fordschen System¹ der Begriff „Beruf“ durch Begriffe wie „Beschäftigung“, „Arbeit“ oder „Erwerb“ ersetzt. In einer hochtechnisierten „Netzgesellschaft“ (Castells 2007) werden den Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern nunmehr andere, neue und vor allem interaktive Fähigkeiten abverlangt. Veränderte Formen und Flexibilisierung der Beschäftigung (Homeoffice, Teilzeitarbeit, Selbstständigkeit usw.), veränderte Tätigkeitsinhalte und Anforderungsprofile verbinden sich meist mit einem neuen Lebensstil und neuen Bedürfnissen, die aus dem technischen Fortschritt erwachsen. Die neuen Herausforderungen des Arbeitsmarktes und der gewachsene Bedarf an gut qualifizierten Arbeitskräften werden zum Katalysator stetigen Bemühens der Menschen um (lebenslange) Bildung im Kontext ihrer Biografie (*lifelong learning*) und beeinflussen auch deren Zugang zu und den Erwerb von Bildung (vgl. Castells 2009). Gegenwärtig wird die Berufskarriere durch viele Transitionen gekennzeichnet, verbunden mit Übergängen vom Bildungsmarkt auf den Arbeitsmarkt (vgl. Roźnowski 2009) und erneuter Rückkehr in den Bereich des Bildungsmarktes. Somit wird die Bildung zu einem unverzichtbaren Element in allen Lebensphasen. Sie ermöglicht die notwendige Flexibilität in einer Welt permanenter Veränderungen und erlaubt mehrere Umqualifizierungen, die auf einem dynamischen Arbeitsmarkt unverzichtbar geworden sind. Permanente Bildung und lebenslanges Lernen können mit Unterstützung und Engagement der Hochschulen erfolgreich realisiert werden.

Pawlikowski (2006) weist dazu im Hinblick auf den Außenkontext und die Situation der Hochschulen auf folgende Entwicklungen hin:

1 Eine Organisationsform der Arbeitsvorgänge, die Henry Ford einführte. Am Produktionsband und in der Montage entstand eine Form der Arbeit, die sich auch bei komplexen Produkten in die elementarsten Tätigkeiten der Mitarbeiter zergliedern ließ.

- *Demografische Veränderungen in Europa* – das Altern der europäischen Gesellschaft beeinflusst in naher Zukunft den Arbeitsmarkt. Es wird weniger aktive Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen geben, der Dienstleistungssektor für die Bedürfnisse der älteren Menschen wird ausgebaut, die Studierendenzahlen werden schrumpfen. Das verlangt eine Umgestaltung der Hochschulen mit dem Ziel, ihren Betrieb den veränderten Bedingungen und Bedürfnissen (bspw. auch älterer Menschen) anzupassen.
- *Globalisierungsprozesse*, die sowohl transnationale Migrationen als auch die innerhalb eines Landes umfassen [u. a. vom Land in die Metropolen (Veränderung des Arbeitscharakters), IT-Revolution, die den Wissenserwerb durch den Fernunterricht (distance learning) ermöglicht, Entwicklung von Dienstleistungen im Bildungsbereich, die sich in die Autonomie der Hochschule durchaus integrieren lassen].
- *Geopolitische Veränderungen* (weniger bedeutende Rolle Europas in Politik, Weltwirtschaft und Kultur).

Die bereits erwähnten Veränderungen innerhalb des makrogesellschaftlichen Kontextes verbinden sich in Polen mit einer Reihe dynamischer Entwicklungen im Hochschulwesen (vgl. Hejnicka-Bezwińska 2011).² Es werden neue Hochschulrahmengesetze verabschiedet. Das erste darunter, vom 12. September 1990 (*Ustawa o szkolnictwie wyższym z 12 września 1990 roku*), schuf die Grundlagen zu einer „marktwirtschaftlichen Neuorientierung“ des Bildungssektors, durch die der Staat auf seine Monopolstellung im Bereich der Hochschulen verzichten musste. Möglich wurden sog. nichtöffentliche Hochschulen, die in großer Zahl ins Leben gerufen wurden. Etabliert wurden auch kostenpflichtige Fernstudiengänge an öffentlichen (d. h. staatlichen) Hochschulen. Laut Bildungsbericht (*Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*) gibt es in Polen im Vergleich zu anderen europäischen Ländern und den USA die höchste Rate an nichtöffentlichen Hochschulen. Im Jahr 2013 bestanden in Polen 467 Hochschulen, davon waren 326 nichtöffentlich mit 1,5 Mio. Studierenden. Aus der Einführung der neuen Hochschulgesetze resultierte ein Bildungsboom. Immer mehr junge Menschen strebten die Hochschulreife an. Auch junge Erwachsene konnten im tertiären Bildungsbereich ihre Bildungslücken schließen – für sie wurde das bestehende System

2 Einige Autoren sprechen von einer dynamischen und chaotischen Entwicklung. Aus der Perspektive der Reformtheorien kann sie als eine fehlende Veränderungsstrategie bezeichnet werden.

von Fernstudien weiterentwickelt, um Beruf und Studium verbinden zu können. In der Folge stieg auch die Besuchsquote der Hochschulen rapide an.³ Mit der Verlängerung der (Aus-)Bildungszeit verschob sich der Einstieg in den Arbeitsmarkt, was teils auch zur Senkung der Arbeitslosenquote führte: *Diese Veränderungen ex post zu lesen, die mit dem Gesetz von 1990 einhergingen, lässt den Schluss zu, dass der Staat durch die erhöhte Studierquote viele politische und soziale Probleme auf dieser Bildungsebene ohne große Investitionen lösen konnte* (Hejnicka-Bezwińska 2011, S. 16).

Der lang andauernde Transformationsprozess im Bildungssektor steht auch in einem engen Zusammenhang mit der politisch-wirtschaftlichen Entwicklung und dem Beitritt Polens in die Europäische Union am 1. Mai 2004 (Vertragsunterzeichnung am 16.04.2003). Den Antrag zur Aufnahme in die EU stellte Polen schon im Jahre 1994. Bereits zu jener Zeit und auch unmittelbar nach dem EU-Beitritt wurden Reformen im Bildungsbereich vorgenommen, die eine Beteiligung Polens an den europäischen Entwicklungen möglich machten. Im Jahr 2003 wurden mit dem Gesetz über die akademischen Grade und wissenschaftlichen Titel die Schritte zum Dokortitel, zum Doktor habil. und zum Professorentitel neu kodifiziert. Das nächste Hochschulrahmengesetz vom 27. Juli 2005 (mehrfach geändert in den Jahren 2006–2011) führte in mehreren Bereichen des Hochschulbetriebs und im Laufbahnrecht eine zweijährige Übergangsfrist ein, die eine Anpassung an die im Bologna-Prozess festgelegten Prinzipien ermöglichen und mit Beginn des akademischen Jahres 2013/2014 deren vollständige Anerkennung sichern sollte.

Ein Prozess von solcher Dynamik und Intensität ruft selbstverständlich eine Reihe von Fragen hervor, die sich direkt auf die Veränderungsstrategien im Hochschulbereich beziehen. Sie lösten auch Debatten über eine vermeintliche Destabilisierung des Hochschulbetriebs aus. Die hier umrissenen Veränderungen innerhalb des polnischen Hochschulsystems korrespondieren mit Entwicklungen, die sich auf diesem Gebiet auch innerhalb der Europäischen Union vollziehen. Ziel des Vertrags von Maastricht (v. 7. Februar 1992) war die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums und eine engere Zusammenarbeit unter den europäischen Hochschulen. Dieser Prozess vollzog sich etappenweise und wird durch Verträge dokumentiert wie: die *Magna*

3 Laut Angaben des Statistischen Hauptamtes aus den Jahren 1990/1991–2012/2013 steigerte sich die Besuchsquote der Hochschulen von einem Niveau von 9,8% auf 40,2%. Die Studierendenzahl hatte sich somit vervierfacht. Seit 2011 ist jedoch ein leichter Rückgang festzustellen.

Charta Universitatum (Bologna 1988), mit der sich für die Autonomie der Hochschulen in Lehre und Forschung im Interesse der Gesellschaft und des wissenschaftlichen Fortschritts ausgesprochen wurde; die *Sorbonne-Erklärung* (1998) zur Harmonisierung des europäischen Hochschulwesens oder die *Bologna-Erklärung* (1999) zur Vereinbarung eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraums bis 2010. Zu den Kernanliegen des sog. Bologna-Prozesses zählen u. a. die Schaffung eines *zwei- und dreistufigen Studien- und eines Leistungspunktesystems (ECTS)*, eines Systems *verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse*, die Erhöhung der *Mobilität* von Studierenden und Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen der europäischen Hochschulen, Fragen der *Qualitätsentwicklung der Hochschulen* oder auch der *Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit (Employability)* der Hochschulabsolventen.

Die Einführung eines sog. Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) soll diesen Reformprozess unterstützen. In der Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates zum EQR (2008) werden keine bestimmten Qualifikationen oder Kompetenzen festgeschrieben, dafür (europäische) Standards, an die die Qualifikationsrahmen in den jeweiligen Ländern angepasst werden sollen. Der Nationale Qualifikationsrahmen für die (polnische) Hochschule beschreibt Bildungsprogramme, deren Inhalte sich auf stufenspezifische Lerneffekte (Learning Outcomes) konzentrieren. Der Begriff „Qualifikation“ selbst wird als Titel, Abschlussgrad verstanden, identisch mit einem Diplom, einem Zeugnis oder einer Kompetenzbescheinigung. Jede im Hochschulsystem erworbene Qualifikation wird charakterisiert durch:

- für das jeweilige Programm festgelegte und prognostizierte Bildungseffekte
- ein konkretes Niveau in den Europäischen und Nationalen Qualifikationsrahmen
- eine dem Arbeitsaufwand des/der Studierenden entsprechende Akkumulation der Leistungen, ausgedrückt in ECTS-Punkten.

2. Umsetzung des Bologna-Prozesses in Polen

Die Realisierung der Ziele der Bologna-Erklärung sowie die Integration Polens in den europäischen Hochschulraum koordiniert das Ministerium für Wissenschaft und Hochschulbildung. Die konkrete Ausgestaltung erfolgt durch die einzelnen Hochschulen selbst (vgl. Kraśniewki 2006), die sich aktuell in verschiedenen Phasen der Reformumsetzung befinden. Derzeit wird an der Anerkennung der im formellen und informellen Bildungssystem erworbenen Qualifikationen gearbeitet. Zum Stand der Etablierung des Europäischen Wissenschaftsraumes lassen sich sechs Reformaspekte hervorheben:

- *Umbau der Bildungsstruktur:* Gemäß Hochschulrahmengesetz existieren derzeit folgende Studienformen (parallel):
- *Bachelor- und Masterstudium:* Für das Bachelorstudium (erste Stufe) werden Kandidaten und Kandidatinnen mit einem Reifezeugnis zugelassen, für das Masterstudium (zweite Stufe) ist ein Bachelorabschluss Zulassungsvoraussetzung.
- *Magisterstudium:* In diese Bildungsform werden Kandidaten und Kandidatinnen mit einem Reifezeugnis aufgenommen. Der Abschluss ist dem Masterabschluss gleichwertig.
- *Doktorandenstudium:* Aufgenommen werden Kandidaten und Kandidatinnen mit einem Master- oder Magisterabschluss (dritte Stufe).
- *Aufbaustudium:* Zulassungsvoraussetzung zu einem Aufbaustudium ist ein Bachelorabschluss. Dieses Studium erfolgt an einer Hochschule, einem Forschungsinstitut der Polnischen Akademie der Wissenschaften, einem Forschungsinstitut oder dem Medizinischen Zentrum und endet mit dem Nachweis der Aufbauqualifikation.
- *Direktstudium:* Eine Form des Hochschulstudiums, von dem mindestens 50 % des Programms in direktem Kontakt mit dem Hochschullehrenden und anderen Studierenden realisiert wird.
- *Fernstudium:* Eine andere Studienform als das Direktstudium, die durch den Akademischen Senat der jeweiligen Hochschule bestimmt wird.

Das Bachelorstudium dauert in der Regel drei Jahre, das Masterstudium zwei Jahre und das Doktorandenstudium vier Jahre (Modell 3+2+4). Das fünfjährige Magisterstudium wurde nur für sehr wenige Studiengänge aufrechterhalten. Aufgrund entsprechender Gesetze betrifft diese Regelung u. a. Studiengänge der Schauspielkunst, der Medizin und der Rechtswissenschaft, der Psychologie, Theologie und der Film- und Fernsehtechnik.

Einführung des Diploma Supplement: Der Diplomzusatz ist ein ergänzendes Dokument zu einem Hochschulabschluss und dient als Hilfe für die Anerkennung der Hochschulausbildung innerhalb des Europäischen Wissenschaftsraumes. Das Diploma Supplement setzt sich zusammen aus einer standardisierten Beschreibung der Art, des Niveaus, des Kontextes, Inhalts und des Status des absolvierten Studiengangs. Die Hochschulen in Polen sind verpflichtet, solche Dokumente seit Januar 2005 auszustellen (vgl. Verordnung des Hochschulministeriums MENiS z 23 lipca 2004).

Einführung eines Europäischen Leistungspunktesystems (ECTS): Damit soll die gegenseitige Anerkennung der Studien- und Prüfungsleistungen der Studierenden zwischen den Hochschulen gewährleistet werden. In den entsprechenden Modulbeschreibungen der Studiengänge ist für die Studierenden die jeweils geforderte Leistungserbringung festgesetzt, die sowohl die Präsenzzeit als auch die Zeit für die Vor- und Nachbereitung des Lehrstoffs sowie den Prüfungsaufwand präzisieren soll.

Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR): Ein mit dem Qualifikationsrahmen arbeitendes Bildungssystem ist grundsätzlich studierendenorientiert. Die Planung und Beschreibung der Studiengänge an den Hochschulen beginnt formal mit der Bestimmung von Qualifikationserwartungen (was der/die Studierende nach dem Studienabschluss wissen, verstehen und können wird). Dazu werden Inhalte und Methoden zur Erlangung entsprechender Qualifikationen ausgewiesen (mit entsprechender Validierung). Mit diesem Qualifikationsrahmen wurden in Polen die Bildungserwartungen in drei Bereiche untergliedert – in Wissen, Können sowie personale und soziale Kompetenzen. Formal begann die Umsetzung entsprechender Studienprogramme auf der Grundlage des NQR im akademischen Jahr 2012/13.

Einführung von Programmen zur Erhöhung der Mobilität von Studierenden und Mitarbeitern/-innen: Eine besondere Bedeutung wurde auch der studentischen Mobilität beigemessen. Sie führt zu größerer Flexibilität und bietet somit die Möglichkeit Fächer zu belegen, die an der eigenen Hochschule nicht studiert werden können. Studentische Mobilität soll auch die Entwicklung kultureller Kompetenzen und Kommunikationsfähigkeiten in den Fremdsprachen fördern helfen. Horizontale Mobilität bedeutet dabei das Studieren im Ausland auf gleichem Ausbildungsniveau. Mit der vertikalen Mobilität haben wir es zu tun, wenn Studierende die nächste Stufe ihrer Bildung an einer anderen Hochschule realisieren wollen als an der eigenen. Die populärste Form horizontaler Mobilität (das Interesse an dieser Form des Studiums wächst ständig) bilden Aus-

tauschprogramme wie ERASMUS, welches derzeit in ein breiteres Programm des sog. Lebenslangen Lernens eingegliedert ist. Unter diesem Dach wirken u. a. auch die Programme SOCRATES, LEONARDO DA VINCI und JEAN MANET.

Einführung von Maßnahmen zur Stärkung der finanziellen Autonomie der Hochschulen: Die meisten Aktivitäten des Europäischen Wissenschaftsraumes sind auf die Employability der potentiellen Hochschulabsolventen und -absolventinnen ausgerichtet. Die Leitidee, die Hochschulbildung den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes anzupassen, ist Gegenstand der meisten Ministerialverordnungen. Statistische Erhebungen zeigen jedoch deutlich: Zur Mehrheit der Arbeitslosen zählen Jugendliche und junge Erwachsene, auch wenn diese einen Hochschulabschluss besitzen.⁴

Deshalb ist es notwendig, das Ausbildungsangebot der Hochschulen erneut zu überdenken. Dabei geht es nicht allein um die unzureichende Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt. Es geht auch um den Auftrag und das Selbstverständnis der Hochschulen.

3. Umsetzung des Bologna Prozesses – empirische Beiträge

Mit der Einführung des Nationalen Qualifikationsrahmens schlossen größtenteils die Umstrukturierungen, die mit dem Bologna-Prozess einhergingen, ab. Ein Bericht der Stiftung der Polnischen Rektorenkonferenz aus dem Jahre 2013 (*Benchmarking procesu wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji w polskich uczelniach* / Benchmarking der Einführung des Nationalen Qualifikationsrahmens an polnischen Hochschulen) gibt einen Überblick und zeichnet eine kritische Bilanz dieser Strukturreformprozesse. Ergebnisse der Umstrukturierungen wurden bereits in entsprechenden Berichten aus den Jahren 2007, 2008 und 2012 veröffentlicht (vgl. Woźnicki 2007; Woźnicki 2008; Woźnicki 2012). Eingegangen wird hier auf den Bericht aus dem Jahre 2013 (vgl. Kraśniewski / Próchnicka 2013), der die wichtigsten Trends zusammenfasst und diskutiert:

Die Untersuchungen wurden in einer schwierigen Zeit der Reformmaßnahmen an den Hochschulen durchgeführt. Im Jahr 2012/2013 nahmen 46 Hochschulen, darunter 327 sog. Basiseinheiten (z. B. Fakultäten,

4 Vgl. detaillierte Angaben und Reflexionen über die Gründe der Arbeitslosigkeit unter jungen Menschen in: *Młodzi w liczbach* pdf. – Załącznik nr 1 do Programu „Młodzi na rynku pracy” sowie Szafraniec 2011.

Institute) teil, welche zumeist an Universitäten und Technischen Hochschulen angesiedelt waren. Die Analyse zielte u. a. ab auf die Überprüfung a) von Methoden der Koordinierung bei der Einführung des NQR, b) der Einbindung von Vertretern diverser Interessengruppen und c) des Grades der Zentralisierung und der technischen Ausstattung während der Einführung des NQR sowie d) auf eine allgemeine Beurteilung der Reform durch das akademische Personal (vgl. ebd., S. 19).

Aus den erhobenen Daten geht hervor, dass die befragten Hochschulleitungen eine deutlich positivere Einstellung zu den eingeführten Reformmaßnahmen besitzen als akademische Lehrkräfte (ebd., S. 30 f.). Während sich die Einstellung der Hochschulleitungen mit 79,2% eher positiv gestaltete, haben sich nur lediglich 45,6% der akademischen Lehrkräfte positiv zu den Reformen geäußert. Akademische Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen äußerten sich mehr als doppelt so häufig negativ über die Reformmaßnahmen als Mitglieder der Hochschulleitung. Der Autor des Berichts folgert daraus, dass mit einer höheren Bewusstheit und Kenntnis der Ideen und Prinzipien der Reformen auch deren Akzeptanz wächst (ebd., S. 31). Probleme ergeben sich dem Bericht zufolge vor allem aus Schwierigkeiten, die Gesetze und Verordnungen des NQR zu verstehen sowie aus einem zu knapp bemessenen Zeitrahmen für die Umsetzung der Gesetzesvorgaben an den Hochschulen (ebd., S. 36). Die kritischen Meinungen aus den Fakultäten zielen allgemein auf das Konzept des NQR sowie auf dessen rechtliche und organisatorische Rahmung. Es wird darauf hingewiesen, dass die angezielten Veränderungen mehr als eine Unterordnung und Anpassung an die Gesetzesvorgaben und weniger als eine tiefe und mehrschichtige Veränderung der Bildungsprogramme und -prozesse verstanden wurden (ebd., S. 36). Von vielen Vertretern unterschiedlicher Interessengruppen wird die Einführung des NQR als eine oberflächliche, fassadenhafte und bürokratische Scheinmaßnahme verstanden, die zu keinerlei Umdenken oder tiefgreifenderen Veränderungen führt. Offen bleibt in dem Bericht die Frage nach den Gründen für diese Haltungen.

Eine andere Perspektive auf die Reform des Europäischen Hochschulwesens zeigt sich seitens der Studierenden. Sie werden an ihren Hochschulen unmittelbar mit den Konsequenzen der Veränderungen im Hochschulwesen konfrontiert. Im Folgenden wird Bezug auf Untersuchungsergebnisse von Studierenden genommen (vgl. Piorunek / Werner

2011, S. 17 ff.; Piorunek / Werner 2013, S. 63 ff.).⁵ Der für die Studierendenbefragung eigens entwickelte Fragebogen umfasste Fragen a) zur Studienpraxis (u. a. zur subjektbezogenen Einbindung der Studierenden in den Studienprozess und zu deren Gestaltungsmöglichkeiten im Studium), b) zum Arbeitsmarktbezug in Verbindung mit den Bildungs- und Berufsplänen der Befragten und c) zur gesellschaftlichen Resonanz auf Aufstiegsoptionen durch Bildung (Akzeptanz von Diplomen und Zertifikaten, Zugangswege zur Hochschulbildung etc.). Stichprobenartig befragt wurden 418 Studierende der letzten zwei Semester der Bachelor-Studiengänge an nichtöffentlichen Hochschulen (gebührenpflichtige Hochschulen) im Bereich Politikwissenschaft, Internationale Beziehungen, Kulturwissenschaften, Pädagogik und Soziologie. In den Befragungsergebnissen zeigen sich folgende Trends:

Die Studierenden der kultur- und geisteswissenschaftlichen Fächer begründen die Aufnahme ihres Studiums meist mit den wachsenden Herausforderungen des Arbeitsmarktes und einer gewissen „Mode zum Studieren“, die auf die gestiegenen Bildungsaspirationen in der Gesellschaft zurückzuführen ist. Sie sind mit ihrem Studium generell zufrieden. Mit den Bologna-Reformen im europäischen Hochschulwesen hat dies jedoch nichts zu tun. Die Veränderungen werden von den Befragten kaum registriert und bleiben beschränkt auf die Wahrnehmung der nunmehr gestuften Studienstruktur ihres Studiums. In den Einschätzungen der Studierenden zeichnen sich folgende Schwerpunkte ab:

- Die Studieninhalte sind (Studierenden) zu theorie-lastig. Oftmals wiederholen sich die Inhalte und es gibt zu wenige Praktika.
- Hochschullehrende haben ein differenziertes Verhältnis zu den Studierenden und verwenden unterschiedliche Arbeitsformen; trotz eines eher liberalen Leitungsstils dominiert eine traditionell darbietende Lehrpraxis.
- Studierende kennen in der Regel die Studienordnung nicht.
- In der Selbstwahrnehmung geben ca. 30–40 % der befragten Studierenden an, selbst zu wenig aktiv am Studienprozess teilzunehmen. Jeder zehnte Befragte äußert, sich im Allgemeinen nicht im Studium engagieren zu wollen. Das Erreichen eines Abschlusses wird vorwiegend formal und pragmatisch betrachtet. Die Befragten bekunden kein Interesse an den durch den europäischen Hochschulraum geför-

5 Aus diesen Veröffentlichungen stammen auch die in den einzelnen Kapiteln gezogenen Schlussfolgerungen, die gewisse Trends wiedergeben, aber keineswegs aufgrund der zu kleinen Stichprobe als repräsentativ verstanden werden sollten.

dernten Programmen des internationalen Studierendenaustausches. Das Wort Mobilität hat in diesem Kontext für die Studierenden keinerlei Bedeutung. Bemühungen seitens der Hochschulen, studentische Mobilität zu fördern, nimmt nur jeder dritte Studierende wahr. Gründe dafür liegen aus Studierendensicht in den eigenen persönlichen Einschränkungen und einem mangelnden Interesse an dieser Studienform.

- Die Studienqualität an nichtöffentlichen Hochschulen unterscheidet sich grundsätzlich nicht von der an staatlichen, so dass, nach Meinung der Befragten, von einer Akzeptanz des Wettbewerbs auf dem Bildungsmarkt gesprochen werden kann. Der Staat verfügt somit im Hochschulbereich nicht mehr länger über das (Aus-)Bildungsmonopol.

Eines der Kernziele der Bologna-Reform ist die Qualitätssicherung in der Hochschulbildung. Sie kann durch die Evaluierung des Studienerfolgs, der Studienbedingungen oder der inhaltlichen Aspekte des Bildungsprozesses (vgl. Pawlikowski 2006) beschrieben werden. Vorliegende Untersuchungen dazu kennzeichnen derzeit ein eher system- und lehrerzentriertes denn ein studierendenorientiertes „Bildungsklima“ an der Hochschule. Viele der Befragten beschwerten sich über wenig partnerschaftliche Beziehungen zu den Dozierenden, über Einschränkungen in ihren studentischen Aktivitäten, über fehlende Unterstützung und äußerten nur wenig Interesse an studentischen Projekten und Ideen. Nimmt man noch das Übermaß an Frontalunterricht (wie z. B. Vorlesungen) mit übermäßigen Theorieanteilen und veraltetem Wissen hinzu, zeichnet sich nach Meinung der Studierenden der Kulturwissenschaften kein positives Bild eines subjektbezogenen Studiums ab. Nach Einschätzungen der Studierenden bereiten diese Studiengänge weder zur Aufnahme konkreter Berufe noch auf die Bewältigung der Herausforderungen auf dem Arbeitsmarkt vor (vgl. Piorunek/Werner 2011; Piorunek/Werner 2013).⁶ Studierende, die Wert auf die Vertiefung ihres Wissens legen, waren der Meinung, ein solches Studium hindere sie daran selbstständig zu denken und sich aktiv und kreativ weiterzubilden. Durch den massiven Ausbau der Hochschulbildung wären zudem Menschen ins Hochschulsystem aufgenommen worden, die keinerlei Interesse an ihrer persönlichen Weiterentwicklung hätten und eher nur eine

6 Eine andere, in diesem Text nicht zu erörternde Frage bildet die Richtigkeit solcher Fragestellungen.

Scheinbildung genießen wollten. Offen bleibt, wie gut die Studierenden zu Studienbeginn über die Besonderheiten und die Anforderungen des von ihnen gewählten Studiengangs Bescheid wissen, inwieweit sie ihre Studienwahl in Abhängigkeit von den Beschäftigungsmöglichkeiten treffen oder sich darin vornehmlich von der Absicht tragen lassen, die eigenen soziokulturellen Kompetenzen zu entwickeln.

Im Bereich der Hochschulbildung gibt es inzwischen eine breite gesellschaftliche Debatte darüber, inwieweit ein Hochschulstudium direkt auf den Arbeitsmarkt (i.S. beruflicher Bildung) vorbereiten oder mehr eine breite humanistische Bildung ermöglichen sollte. Diese Debatte prägt u. a. die Frage nach der Entwicklung und Neugründung von Hochschulen, der Neukonzipierung von Studiengängen und der Prioritätensetzung hinsichtlich einer mehr direkten Ausrichtung auf den Arbeitsmarkt oder aber eines eher geringen Arbeitsmarktbezugs (vgl. Kupczyk 2005). Es scheint, dass die Studierenden den „Marktwert“ ihres Studiengangs eher kritisch beurteilen und sich nach ihrem Bachelor-Abschluss für die Fortsetzung ihres Studiums entscheiden. Mit der Weiterführung ihres Studiums im Master versprechen sie sich bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt und eine höhere Akzeptanz des Masterabschlusses bei potentiellen Arbeitgebern und Arbeitgeberinnen. Dabei zeigt sich die Ambivalenz studentischer Meinungen auch in dem Umstand, dass ein Viertel der Befragten ihre berufliche Beschäftigung neben dem Studium nicht aufgeben will. Für diese Gruppe bildet das Studium also weder den einzigen, noch einen ausreichenden Weg für die Arbeitsfindung.

Die Ambivalenz in den Einschätzungen der Befragten in den Kultur- und Geisteswissenschaften lässt sich auf zwei verschiedene Begründungslinien zurückführen. Die eine beruht auf einem gesellschaftlichen Egalitarismus, der sich in einem vereinfachten Zugang zum Studium ausdrückt, ohne die intellektuellen Fähigkeiten des Einzelnen zu berücksichtigen. Die andere entspringt einem Elitedenken, in dem der Hochschulzugang limitiert wird und nur den Besten offensteht. Mit großer Wahrscheinlichkeit kann angenommen werden, dass sich Studierende in den Kultur- und Geisteswissenschaften von Studierenden anderer Fachkulturen unterscheiden, die ein eher traditionelles und berufsfeldbezogenes Studium gewählt haben.

4. Die Lehrerausbildung in Polen

Bis 2006 gestaltete sich die Ausbildung von Lehrkräften in Polen differenziert. Es gab die Möglichkeit sowohl über ein Studium an einer Berufshochschule, über ein ergänzendes oder ein direktes Magisterstudium als auch über ein postgraduales pädagogisches Studium eine Berufsqualifizierung im Lehramt zu erhalten. Die Ausbildung zum Lehrer erfolgte an speziellen Einrichtungen wie Lehrerkollegs, Lehrerkollegs für Fremdsprachen, Lehrerinstituten, Lehrerinstituten für Vorschulerziehung bzw. Grundschulunterricht sowie Lehrerinstituten für Polytechnik.

Ungeachtet der Vielfalt der Ausbildungswege dominierten an den Schulen zahlenmäßig schon immer die Lehrkräfte mit einer Hochschulausbildung. 1992 bspw. hatten 58 % der beschäftigten Lehrerinnen und Lehrer einen Hochschulabschluss. Der Anteil dieser Gruppe nahm von Jahr zu Jahr stetig zu, betrug im Jahre 2000 bereits 84 % (vgl. Białeckı 2003) und erreichte 2009 mit 97 % ein Niveau im Spitzenfeld innerhalb Europas. Heute muss jede Lehrkraft, die an einer Schule in Polen arbeiten möchte, einen Hochschulabschluss mit pädagogischer Qualifikation nachweisen.

Vor dem Hintergrund der Bologna-Erklärung wurde mit der Verordnung des Ministers für Wissenschaft und Hochschulwesen (v. 13. Juni 2006) auch in der Lehrerbildung inzwischen von einem einphasigen, zusammenhängenden Hochschulstudium Abstand genommen und sich für einen gestuften, zweiphasigen Ausbildungsweg entschieden (vgl. Rozporządzenie MNiSW 2006). Mit der Verordnung wurden zugleich auch neue Standards für die Lehrerbildung durchgesetzt. Danach erfolgt die Ausbildung von Lehrkräften in einer ersten Phase, die zunächst mit dem „Lizenziat“ (Bachelor) abschließt und einer sich anschließenden zweiten Studienphase, die mit dem „Magister“ (Master) abgeschlossen wird. Diese Variante umfasst also ein Haupt- und ein Zusatzstudium, welches sowohl in nur einer Fachrichtung als auch in zwei Fachrichtungen absolviert werden kann (vgl. Osiński 2011). Das Lehramtsstudium muss folgende Bestandteile enthalten: eine *Fachausbildung* zur Vorbereitung auf das Unterrichten des ersten Schulfaches (Modul I), eine *pädagogische Ausbildung* zur Vorbereitung auf erzieherische und sozialpädagogische Aufgaben (Modul II), eine *(fach-)didaktische Ausbildung* (Modul III) sowie eine *fakultative Ausbildung* zur Vorbereitung auf das Unterrichten eines zweiten Faches (Modul IV) und eine *Ausbildung im Bereich der Sonderpädagogik* (Modul V). Für die pädagogische und fachdidaktische Ausbildung sind insgesamt mindestens drei Semester vorgeschrieben. Modul V haben Studierende zu absolvieren, die später in Kindergärten

oder in Sonder- und Integrationsschulen unterrichten (vgl. Rozporządzenie MNiSW 2012).

Die in den Modulen der Lehrerbildung festgelegten Anforderungen enthalten eine präzise Beschreibung der Kompetenzen angehender Lehrkräfte. Dazu zählen:

- a) Fach- und fachdidaktische Kompetenzen
- b) Psychologische, diagnostische und erzieherische Kompetenzen zur Unterstützung der sozialen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler, zur pädagogischen Diagnose und zur Evaluierung von Schülerleistungen
- c) Sonderpädagogisches Wissen zur Unterstützung der Entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit speziellen Bildungsbedürfnissen
- d) Soziale Kompetenzen, insbesondere zur Verbesserung der zwischenmenschlichen Kommunikation sowie verbalen und nonverbalen Verhaltens in Ausbildungssituationen
- e) Evaluationskompetenzen zur Bewertung des eigenen Wissens- und Fähigkeitsniveaus sowie zur Einschätzung der Ergebnisse eigener Arbeit
- f) Kompetenzen in den Bereichen stimmliche Leistungsfähigkeit, Arbeitssicherheit und Arbeitshygiene
- g) Fremdsprachliche Kompetenzen im Einklang mit den vom Europarat bestätigten Standards hinsichtlich der Beherrschung mindestens einer Fremdsprache auf fortgeschrittenem Niveau
- h) Medienkompetenzen zur wirksamen Anwendung moderner Informationstechnologien im Lehrprozess.

In Polen ist jeder Lehramtsstudierende zur Absolvierung pädagogischer Praktika mit unterschiedlicher Zielsetzung und Funktion verpflichtet. Solche Praxisphasen werden mit unterschiedlicher Dauer in den Modulen II bis V absolviert zwecks:

- a) Vorbereitung auf pädagogisch-psychologischem Gebiet (Modul II) (30 Stunden)
- b) Vorbereitung auf fachdidaktischem Gebiet (Modul III) (120 Stunden)
- c) Vorbereitung auf das Unterrichten eines weiteren Faches (Modul IV) (60 Stunden)
- d) Vorbereitung auf dem Gebiet der Sonderpädagogik (Modul V) (120 Stunden) (vgl. Rozporządzenie MNiSW 2012).

Ziel des ersten Praktikumsteils (Modul II) ist die Herausbildung betreuerischer und erzieherischer Kompetenzen, welche in Schulhorten, aber auch in

lokalen und therapeutischen Schülerbetreuungscentren erworben werden sollen. Er dient auch der Vorbereitung auf die Arbeit mit Gruppen und der Diagnose individueller Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern. Erst danach kann ein fachdidaktisches Praktikum (Modul III) durchgeführt werden.

2013 erfolgte eine Neuregelung der Praktika entsprechend der Verordnung des Ministers für Wissenschaft und Hochschulwesen zu den Ausbildungsstandards für den Lehrerberuf (vgl. Rozporządzenie MNiSW 2012). Danach wird bspw. an der Humanistischen Fakultät der Universität Zielona Góra im Bachelorstudium das pädagogische Praktikum mit 30 Stunden an einer Grundschule im Rahmen der Vorbereitung auf den Hauptfachunterricht absolviert. Ähnlich ist es in der Masterphase, in der ein solches Praktikum im gleichen Umfang an einem Gymnasium und einer postgymnasialen Einrichtung erfolgt. In beiden Fällen absolvieren die Studierenden das Praktikum parallel zum Unterricht an der Hochschule. Im Rahmen der Praktika sollen sie vor allem ihre sozialpädagogisch-erzieherischen Kompetenzen vervollkommen, insbesondere in Hinsicht auf die Arbeit mit dem einzelnen Schüler und die Klassenführung. Das fachdidaktische Praktikum umfasst sowohl in der Bachelor- als auch in der Masterphase 120 Stunden. Im Bachelorstudium erfolgt das Praktikum an einer Grundschule, im Masterstudium an einem Gymnasium und einer postgymnasialen Lehrereinrichtung. Im Wesentlichen geht es darin um das Sammeln von pädagogischen und Unterrichtserfahrungen sowie die Anwendung des fachdidaktischen Wissens in der Praxis (vgl. Regulamin praktyk dydaktycznych na specjalizacji nauczycielskiej 2013). Das fachdidaktische Praktikum im Bachelor umfasst zwei Phasen: Hospitationen im Umfang von 30 Stunden semesterbegleitend im 4. Semester und eine kompakte 4-wöchige Praktikumsphase im Anschluss an das Semester (90 Stunden) im September. Im Master findet im 3. Semester parallel zu den Lehrveranstaltungen das Praktikum an einem Gymnasium statt (insgesamt 60 Hospitations- und Unterrichtsstunden). Daran schließt sich im 4. Semester ein 60-stündiges Praktikum an einem Gymnasium, einem Technikum oder an einer Berufsschule an.

Mit der bereits erwähnten Verordnung des Ministers für Wissenschaft und Hochschulwesen (vgl. Rozporządzenie MNiSW 2012) wurden die Inhalte und Rahmen der Lehrerbildung sehr genau definiert und in der Folge damit auch die Modelle der theoretischen und praktischen Ausbildung von Lehramtsstudierenden an den polnischen Hochschulen vereinheitlicht. Anders als in den meisten europäischen Ländern wird die Lehrerbildung in Polen nach wie vor zentral gesteuert. Hochschulen, die ein Lehramtsstudium anbieten, sind verpflichtet, die vom Ministeri-

um vorgegebenen Programme und Inhalte umzusetzen. Begründet wird dies mit dem Ziel, ein Minimum an Ausbildungsanforderungen für die Lehramtsanwärter zu garantieren. Mittels dieser Verordnung werden staatlicherseits bestimmte Standards der Lehramtsausbildung wie allgemeine Anforderungen, Kompetenzbereiche sowie auch obligatorische Fächergruppen festgelegt, die damit verbundenen minimalen stundenmäßigen Programmanforderungen bestimmt und festgesetzt, welche Institutionen Lehrkräfte für die Schule ausbilden dürfen.

5. Kritische Überlegungen zur Lehrerausbildung in Polen

Die Umsetzung der Bologna-Reform erfolgt innerhalb der polnischen Lehrerbildung bereits seit mehreren Jahren. Erste praktische Erfahrungen und Einschätzungen dazu legen den Schluss nahe, dass weder im alten noch durch das neue System die seit Jahren existierenden Mängel der Lehrerbildung beseitigt werden konnten. Das Ministerium bestimmte über die Ziele, die Standards sowie über die Umfänge und den zeitlichen Rahmen für jede einzelne Phase und jeden Ausbildungstypus in der Lehrerbildung. Für die Bereiche Psychologie, Pädagogik und Fachdidaktik wurden konkrete Programminhalte vorgegeben. Auch wurden Studieninhalte aus anderen Fächern ausgewählt, die die Lehrerausbildung vervollständigen sollen, wie Stimm- und Sprechtraining, Bildungsrecht (einschließlich Organisation und Funktion des Bildungssystems), Sicherheit, Erste Hilfe, Ethik des Lehrberufs, Sprachkultur, regionale Geschichte und Kultur und Kunst.

Von allen in den letzten zwei Jahrzehnten in der Lehrerausbildung eingeführten Änderungen rief die Einführung eines Zwei-Fach-Lehramtsstudiums die meisten Zweifel und Kritiken hervor. Die erste Studienphase (Bachelor bzw. Lizenziat) erwies sich als zeitlich zu begrenzt für die Umsetzung der vom Ministerium geforderten Standards (vgl. Osiński 2011). Die Rücknahme dieser ministeriellen Forderung im Jahr 2012 erscheint von daher folgerichtig. Seither ist die Wahl eines zweiten Faches (wieder) fakultativ.

Auf der Welle der Kritik an den im polnischen Lehrerbildungssystem in Kraft getretenen Änderungen unterstreicht Włoch, dass in der Ausbildung von Lehrkräften nach wie vor vorwiegend unnützes Wissen vermittelt würde, das zudem nur schubladenartig gespeichert wird. Auch mangle es im neuen System an einer Verbindung von Theorie und Praxis. Im Laufe des Ausbildungsprozesses werden insbesondere erzieherische

und kommunikative Kompetenzen als auch das Reflexionsvermögen der Studierenden nur unzureichend entwickelt (vgl. Włoch 2005). Laut Włoch hätten viele junge Lehrkräfte – wozu sie sich oft selbst bekennen – große Schwierigkeiten, sich an der Schule zurechtzufinden und mit den Schülerinnen und Schülern zu kommunizieren. Häufig verfügten sie nicht einmal über die Grundlagen theoretischen und praktischen Wissens zur Erziehung. Diese unzureichende Vorbereitung der Absolventinnen und Absolventen auf die unterrichtliche und erzieherische Arbeit in der Schule stellt somit ein grundlegendes Problem dar. Daneben werden auch die Verortung, der Umfang und die Qualität der Praktika im Studium kritisiert. Pädagogische Praktika sollten integraler Bestandteil einer jeden Berufsausbildung sein und daher die Lehrerausbildungsprogramme ergänzen und auf natürliche Weise mit der schulischen Wirklichkeit verbinden (vgl. Osiński 2011). Daher wird die Forderung laut, jedes Praktikum curricular zu integrieren und den Praxisphasen eine Reihe von Lehrveranstaltungen in Psychologie, Pädagogik und Fachdidaktik voranzustellen. In den Studienprogrammen vieler lehrerbildenden Hochschulen in Polen ist dies jedoch bei weitem nicht die Regel.

Dem neuen Modell der Lehrerausbildung in Polen wird darüber hinaus vorgeworfen, das Verhältnis zwischen fachlichen und erziehungswissenschaftlichen (berufsfeldbezogenen) Ausbildungsanteilen zu verzerren. Dies gilt insbesondere für die erste Ausbildungsphase, dem Lizenziat (Bachelorphase). Deshalb wird immer häufiger über polyvalente Ausbildungsmodelle und eine Verlagerung der Fachausbildung in die erste Studienphase (Lizenziat) nachgedacht. Die erziehungswissenschaftliche Ausbildung soll in Kombination mit einer Spezialfachausbildung in die zweite Studienetappe (Masterphase) verlagert werden. Diesem Modell entsprechend würde der Absolvent nach Beendigung des ersten Studienabschnitts ein Diplom in der gewählten Fachrichtung erhalten und nach Beendigung des zweiten Studienabschnitts den Berufstitel eines Magisters in der Fachrichtung Pädagogik erlangen (vgl. Osiński 2011).

Erste empirische Befunde zur Umsetzung des Bologna-Prozesses in der Lehrerbildung zeigen, dass die Vorbereitung auf den Lehrerberuf die in den staatlichen Verordnungen festgelegten Standards in der Praxis oft nicht erfüllt. Die vom Institut für Öffentlichkeitsfragen von Lehrkräften und Schuldirektoren gesammelten Informationen haben gezeigt, dass die Hochschulen die praktische Ausbildung nicht gut organisieren und die befragten Lehrkräfte ihre fachdidaktische, die pädagogisch-psychologische Ausbildung als auch die berufspraktische Vorbereitung als unzureichend einschätzen (vgl. Wiłkomirska 2005). Junge Lehrerinnen und

Lehrer hätten u. a. Schwierigkeiten, die Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler zu erkennen und ihre (An-)Forderungen an den Einzelnen anzupassen, Erziehungsprozesse richtig zu planen, umzusetzen und zu kontrollieren oder auch mit den Eltern zusammenzuarbeiten.

Die befragten Schulleitungen sehen die Ursachen dafür in einer fehlenden Selektion von Lehramtsanwärtern, dem sehr unterschiedlichen Niveau der Lehramtsausbildung an den einzelnen Hochschulen, sowie einem schlechten Aufbau der Studienprogramme (ebd.). Sie verweisen auf die Notwendigkeit, die Lehrerbildung in vielen Bereichen zu reformieren: Danach soll die Ausbildungsqualität erhöht und dazu die Lehrerausbildung über Qualitätsprüfungsverfahren (Akkreditierungen) ausschließlich an großen, ausgewiesenen Hochschulen und nicht an so vielen verschiedenen Einrichtungen erfolgen. In der Ausbildung soll größeres Gewicht auf Bereiche der pädagogischen Kultur, der Persönlichkeitsentwicklung, auf die Entwicklung von Entscheidungs- und Problemlösefähigkeit, von Kompetenzen zur Bewältigung erzieherischer und didaktischer Herausforderungen wie auch auf Entscheidungsfreudigkeit und Verantwortungsbewusstsein gelegt werden. Die teils sehr heterogenen Ausbildungskonzepte sollen stärker ‚vereinheitlicht‘, Praxisphasen im Studium erweitert, curricular besser in die fachliche und pädagogische Ausbildung integriert und stärker auch schultypbezogen ausgerichtet werden. Gefordert wird schließlich auch eine funktionalere Eignungsabklärung für Lehramtsanwärter.

Um in Polen als Lehrer oder Lehrerin arbeiten zu können, sind weder ein spezielles Zertifikat noch ein (Staats-)Examen erforderlich. Es genügt das Diplom zum Abschluss eines entsprechenden Hochschulstudiums und damit das Lizenziat (Bachelorabschluss) oder der Magister (Masterabschluss). So ist bereits ein dreijähriges Studium für eine Lehrtätigkeit an Schulen ausreichend. Aktuell übersteigt die Zahl der Hochschulabsolventen und -absolventinnen mit einer formalen Qualifikation zum Unterrichten (Lehrbefähigung) bei weitem den Bedarf an Lehrkräften. Insbesondere für Lehramtsabsolventen und -absolventinnen mit (nur) einem Lizenziatsabschluss haben sich, nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund sinkender Schülerzahlen und einer insgesamt überalterten Lehrerschaft, die Einstellungschancen deutlich verschlechtert. Gegenwärtig gibt es in Polen ca. 660 Tsd. im Berufsleben stehende Lehrer. Das sind mehr als zehn Prozent aller Lehrkräfte in Europa. Im europäischen Vergleich haben polnische Lehrer mit wöchentlich 18 Unterrichtsstunden eines der niedrigsten Lehrdeputate.

Im Rahmen der 1999 begonnenen Bildungsreformen wurde ein System der beruflichen Qualifizierung und des beruflichen Aufstiegs für

Lehrkräfte an Schulen eingeführt. Damit sollten Anreize dafür geschaffen werden, dass Lehrkräfte auch nach ihrer Hochschulausbildung weiter „in sich selbst“ investieren und berufsbegleitend ihre Professionalität erhöhen. Es gibt vier, auch vergütungsrechtlich verschiedene Qualifikationsstufen, vom „Lehreranfänger“ (nauczyciel stażysta) bis zur Stufe des „Diplomlehrers“ (nauczyciel dyplomowany) (vgl. Rozporządzenie MEN 2013). Inzwischen wird dieses Beförderungs- und Gehaltssystem immer häufiger kritisiert, weil die oberste Beförderungsstufe relativ früh im Berufsleben erreicht wird und es danach kaum mehr (finanzielle) Anreize für eine Investition in die eigene berufliche Weiterentwicklung gibt.

In der Lehrerbildung scheint sich insbesondere der erziehungswissenschaftliche Ausbildungsanteil den Reformen am stärksten zu widersetzen. Die Autonomie der Hochschulen, die Freiheit wissenschaftlichen Denkens und der akademischen Lehre hat in gewisser Weise zu einer Isolierung der Hochschulen von der sie umgebenden, sich dynamisch verändernden Lebenswelt und zu einer Kluft zwischen theoretischer Hochschulausbildung und schulischer Praxis geführt.

Abschließend sei betont, dass eine wesentliche Voraussetzung für eine qualitativ gute Lehrerbildung in Polen die Aufstockung der finanziellen Mittel darstellt. Darüber hinaus sollte die Rückkehr an jene Übungsschulen erwogen werden, die sich in der Vergangenheit bewährt haben und an denen sowohl fachliche als auch berufliche Fähigkeiten erworben werden konnten.

6. Polemik, kritische Stimmen

Im Prozess der Implementierung der Reformen in das Hochschulsystem mangelte es zu keiner Zeit an kritischen Stimmen und Zweifeln an deren Zweckmäßigkeit. Nachstehend skizzierte Kontroversen dazu besitzen sowohl einen universellen als auch einen selektiven Charakter und beziehen sich auf das gesamte polnische Hochschulsystem, die Lehrerausbildung eingeschlossen.

„Der Bologna-Prozess führte zu einer Spaltung von Lehre und Forschung. Er verursachte eine Explosion auf dem Bildungsmarkt und kommerzialisierte und privatisierte in diesem Zuge auch die Hochschulbildung“ (Kwieciński 2006, S. 42 f.). Auch Arbeitslosigkeit und demografische Entwicklungen haben dazu beigetragen, dass immer mehr Jugendliche nach Schulabschluss ein Hochschulstudium aufnehmen. Junge Polen studieren, obwohl sie die Meinung vertreten, dass ein Diplom keine Garantie für einen Arbeitsplatz darstellt (vgl. Sendrowicz 2014). Angesichts

des Überangebots an Hochschulen konkurrieren viele Hochschulen um die Studienbewerber, offerieren interessante Studienangebote, ohne diese auf den regionalen Arbeitsmarkt abzustimmen und nehmen ohne Eignungsfeststellung jeden auf, der ein Reifezeugnis vorlegt. In der Folge sind auch Mehrfachimmatrikulationen keine Seltenheit, werden gar mehrere Studiengänge parallel studiert, während gleichzeitig noch einer Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt nachgegangen wird.

Aufgrund mangelnder Vergleichsdaten gibt es praktisch keine Möglichkeit, aktuelle Ausbildungsmodelle, die in der Folge des Bologna-Prozesses entstanden sind, mit dem früheren Ausbildungssystem solide zu vergleichen. Ob sich die Einführung des neuen Systems, die eine enorm große Anstrengung darstellte, überhaupt gelohnt hat, ist dadurch schwer festzustellen. Es ist nicht auszuschließen, dass die Verhältnisse an den Hochschulen nur scheinbar verändert wurden und die Neustrukturierung des Systems nur dokumentarischen Charakter besitzt, aber in Wirklichkeit an den Hochschulen nicht umgesetzt wurde.

Der Report der Firma Ernst & Young und in Teilen auch der Bericht der Rektorenkonferenz üben u. a. Kritik an der zu großen Zahl an Hochschulen in Polen und daran, dass statusniedrige Hochschulen keine volle Berechtigung zur Verleihung akademischer Grade besitzen. Hinzu kommt die staatliche Unterfinanzierung von Forschung und Lehre, was in der Konsequenz bereits zu einem Rückgang der Studierendenzahlen geführt hat. Auch haben die Reformentwicklungen bisher zu keiner direkten Verbesserung der Arbeitsmarktchancen für die Studierenden geführt (vgl. Malec 2011).

Ein wichtiger Schritt zur Erhöhung und Sicherung der Studienqualität und zur besseren Passung des Ausbildungsangebots der Hochschulen zu den Bedarfen des Arbeitsmarkts ist die Erforschung der Berufsbiografien der Hochschulabsolventen. Ein solches Monitoring der Berufskarrieren wurde inzwischen vom Gesetzgeber verpflichtend geregelt. Für die Umsetzung jedoch, so Bartel und Góralczyk-Modzelewska (2012), fehlen u. a. ausgearbeitete Vergleichsstandards, Regelungen zum Umgang mit den erhobenen Daten wie auch Anreizsysteme für eine Beteiligung der Absolventen an solchen Befragungen. Daneben sollen auch Beschäftigungsanalysen bei Hochschulabsolventen und -absolventinnen und Untersuchungen zu ihren Kompetenzen im Arbeitsprozess stärker genutzt werden, Studiengänge weiter zu entwickeln, besser zu konzipieren und Studienprogramme nachhaltiger zu evaluieren. Dies wird u. a. zur Qualitätserhöhung von Studienprogrammen führen. Derzeit wird an einem entsprechenden gesamtnationalen Erfassungssystem gearbeitet.

Literatur

- Białecki, I. (2003): Dostępność kształcenia na poziomie wyższym w Polsce. In: Biuletyn Biura Studiów i Ekspertyz, 2003, Nr. 2. Konferencje i seminaria. Raport o szkolnictwie wyższym Diagnoza stanu i strategia rozwoju.
- Castells, M. (2007): Społeczeństwo sieci. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Castells, M. (2009): Koniec tysiąclecia. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Guichard, J./Huteau, M. (2005): Psychologia orientacji i poradnictwa zawodowego. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2011): Próba odczytania strategii procesu zmian w szkolnictwie wyższym (przeprowadzonych w ostatnim dwudziestoleciu). In: Kostkiewicz, J./Domagała-Kręcioch, A./Szymański, M. J. (Hrsg.): Szkoła wyższa w toku zmiany. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kraśniewki, A. (2006): Dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?. PDF.
- Kraśniewski, A. / Próchnicka, M. (2013): Benchmarking procesu wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji w polskich uczelniach. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.
- Kupczyk, T. (Hrsg.) (2005): Prognozy rynku pracy i zapotrzebowania na kwalifikacje. Wrocław: Politechnika Wrocławska-Centrum Kształcenia Ustawicznego.
- Kwieciński, Z. (2006): Dryfować i łudzić. Polska „strategia edukacyjna”. In: Nauka 2006, Nr. 1.
- Malec, E. (2011): Jak nie należy reformować szkolnictwa wyższego – krytyczny rozbiór ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw AD2011. In: Kostkiewicz, J./Domagała-Kręcioch, A./Szymański, M. J. (Hrsg.): Szkoła wyższa w toku zmiany. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011. Kraków: Impuls.
- Osiński, Z. (2011): Czy studia dla nauczycieli powinny być dwustopniowe? Materiał opublikowany w repozytorium Centrum Otwartej Nauki. PDF.
- Pawlikowski, J.M. (2006): Polskie uczelnie wobec wyzwań Procesu Bolońskiego. Warszawa: Fundację Rozwoju Systemu Edukacji. PDF.

- Piorunek, M. / Werner, I. (2011): Studiowanie w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. Selektywne opinie i plany studentów studiów humanistycznych. In: *Ruch Pedagogiczny*, 2011, Nr. 3–4.
- Piorunek, M. / Werner, I. (2013): Praktyka studiowania w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego (EOSW). Perspektywa studentów kierunków humanistycznych. In: *Ruch Pedagogiczny*, 2013, Nr. 1.
- Regulamin praktyk dydaktycznych na specjalizacji nauczycielskiej z dnia 12.02.2013 / Durchführungsordnung für pädagogische Praktika bei der Lehrerausbildung vom 12.02.2013. PDF.
- Rożnowski, B. (2009): Przechodzenie młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy. Analiza kluczowych pojęć dotyczących rynku pracy u młodzieży. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Rozporządzenie MEN z dnia 01.03.2013 r.w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli – Verordnung des Ministeriums für Volksbildung vom 01.03.2013 zur Erlangung beruflicher Beförderungsstufen durch Lehrer, poz. 393.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego (Rozporządzenie MNiSW) vom 13.06.2006. w sprawie nazw kierunków studiów. Warszawa: Dz.U. RP 2006, Nr. 121, Pos. 838. PDF.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego (Rozporządzenie MNiSW) vom 17.01.2012 w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela Warszawa: Dz. U. RP 2012. PDF.
- Sendrowicz, B. (2014): Na co komu dyplom. In: *Gazeta Wyborcza* vom 12.01.2014.
- Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010 (2011). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Włoch, S. (2005): W poszukiwaniu innowacyjnego systemu kształcenia nauczycieli. In: Andrzejak, Z. / Kacprzak, L. / Pająk, K. (Hrsg.): *Polski system edukacyjny po reformie 1999 r. Stan, perspektywy, zagrożenia*, T.2, Warszawa: URL: <http://www.z1.edu.pl/ks/2/> [Zugriff: 20.06.2016].
- Wiłkomirska, A. (2005): Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Woźnicki, J. (Hrsg.) (2007): Założenia dotyczące rozwoju systemu informacji zarządczej w szkołach wyższych w Polsce. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.
- Woźnicki, J. (Hrsg.) (2008): Benchmarking w systemie szkolnictwa wyższego. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.
- Woźnicki, J. (Hrsg.) (2012): Benchmarking szkolnictwa wyższego. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.