



**Małgorzata Grzywacz**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

**Grażyna Miłkowska**

Uniwersytet Zielonogórski

**Magdalena Piorunek**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

**Lech Sałaciński**

Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Zielonej Górze

## **Gedanken zum Hochschulwesen in Polen. Veränderungen – Streitpunkte – Wertungen\* . Teil 1**

### KEYWORDS

higher education, degree system, studying process Poland, European Union

### ABSTRACT

Grzywacz Małgorzata, Miłkowska Grażyna, Piorunek Magdalena, Sałaciński Lech, *Gedanken zum Hochschulwesen in Polen. Veränderungen – Streitpunkte – Wertungen. Teil 1* [Thoughts on the higher education system in Poland. Changes – issues – evaluation. Part 1]. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 1(11) 2017, Poznań 2017, pp. 123–143, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2017.11.8.

This report is a part of the outcome of the international project entitled “Studium in Osteuropa: Ausgewählte Aspekte (Analysen, Befunde)” realised in the years 2013-2015 under supervision of Prof. Wilfried Schubarth and Dr Andreas Seidl from the Potsdam University, Department Erziehungswissenschaft and Prof. Karsten Speck from the University of Oldenburg, Germany. The project was realised jointly by representatives of academic centres from Germany, Czech Republic, Poland and Russia. Its general aim was a comparative analysis of the effects of implementation of Bologna Process directives in the higher education organisation in individual countries. The changes introduced into the higher education systems in the countries involved in the project were described and evaluated, in particular the problems of education of teachers at the university level was discussed.

---

\* Der vorliegende Text wird auch veröffentlicht (Stand Juli 2017) in: M. Grzywacz, G. Miłkowska, M. Piorunek, L. Sałaciński. Die Entwicklung des Hochschulwesens am Beispiel Polens (s. 241–262). Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung | 3. W. Schubarth, S. Mauermeister, A. Seidel (Hrsg.). Studium nach Bologna. Befunde und Positionen Universitätsverlag Potsdam. Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek. Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de/> abrufbar. Universitätsverlag Potsdam 2017. ISSN (print) 2192-1075. ISSN (online) 2192-1083.

The following text is an outcome of the contribution of Polish group engaged in the project realisation. The report will be presented in two parts. The first part is focused on the macro-social context of transformations in the higher education system in Poland. Realisation of selected aspects of Bologna Process directives is described and supplemented with empirical comments. The second part is concerned with selected aspects of university level education of teachers, followed by a polemic against the assumptions and realisation of the target transformations of higher education system.

## **Makrogesellschaftlicher Kontext der Veränderungen im Bereich des Hochschulwesens**

Eine besondere Zäsur der jüngsten polnischen Geschichte bildet das Jahr 1989, in dem die ersten nach dem Zweiten Weltkrieg teilweise freien Wahlen stattgefunden haben. Damit entstanden Fundamente zur freien marktwirtschaftlichen und demokratischen Entwicklung des Staatswesens (neoliberale Ausrichtung der Reformen), die alte, unter einem enormen Einfluss der Sowjetunion stehenden zentral-gesteuerten, Strukturen eines Gemeinwesens „hinter dem eisernen Vorhang“ zu ersetzen begannen. In die gleiche Zeit, der großen staatlichen und wirtschaftlichen Veränderungen, die sich auch im Bildungsbereich entscheidend auswirkten (fällt auch die Akzeleration der kulturellen Veränderungen, mit welcher eine Beschleunigung der makrogesellschaftlichen Transformation einhergeht. Diese vollzog sich vornehmlich an der Schwelle des 21. Jahrhunderts und gehörte in einen globalen Kontextes.

Pawlikowski (2006) weist in *Polskie uczelnie wobec wyzwania Procesu Bolońskiego* auf drei Dimensionen hin, in welchen das Hochschulwesen funktioniert und die in Verbindung mit dem makrogesellschaftlichen Kontext damaliger Zeit zugleich sehr gut seine Spezifik beschreiben. Die Rede sei hier über:

- Wirtschaft (Bildung als ein Element des Dienstleistungssektors und seine spezifische Komponente, weil die Vorbereitung der Ressourcen für den Arbeitsmarkt durch diesen Bereich gewährleistet wird).
- Politik (die Vorbereitung der Ressourcen für das Funktionieren des Staatswesens wird hier gewährleistet).
- Wissen (die wissenschaftliche Dimension der Hochschule in Verbindung mit der Distribution der Forschungsergebnisse und deren Verarbeitung).

Alle diese Bereiche sind miteinander aufs Engste verflochten – und eine Antwort auf die Frage nach einer prioritären Rolle der einen oder anderen Dimension ruft in der heutigen Gesellschaft immer wieder erneute Kontroversen hervor. Auf den Verl auf der Debatte über das Hochschulwesen nimmt auch der Charakter der Veränderungen und Makroprozesse direkt Bezug. Die Außenumgebung wirkt sich direkt auf Hochschulen aus. Zu diesen Merkmalen gehört u.a. die Veränderungen im Bereich der Arbeit. Sie resultieren aus der veränderten Wirtschaft und drücken sich in der seit einigen Jahrzehnten zu verzeichnenden Koinzidenz verschiedener Berufsbiographien und ihrer Musterverläufe (vgl. Guichard, Huteau, 2005).

Tradiert hatte sich ein professionelles Arbeitssystem, in welchen der Beruf die Identität eines Individuums und den gesamten Kontext eines Arbeitnehmers bestimmt. Solche Berufe sind derzeit auf dem Arbeitsmarkt in einem schwindenden Maße vertreten. Gleichzeitig, wurde in dem s.g. Fordschen System<sup>1</sup>, der Begriff 'Beruf' durch Beschäftigung, Arbeit, Erwerb ersetzt. All diese Aktivitäten verbinden den Menschen nicht mit dem Charakter jener von ihm ausgeübten Tätigkeit, sondern mit dem Ort dieser Ausübung, der zum Fixpunkt der kollektiven Arbeit wird. In der hochtechnisierten "Netzgesellschaft" (Castells, 2007) der letzten Jahre verlangt man vor dem Arbeitnehmer andere, neue, vor allem auf Interaktion hinaus bestimmte Fähigkeiten. Die Aktivität am Arbeitsplatz wird als eine Berufsfunktion verstanden, die in einer permanenten lernbereiten Organisation geschieht (Guichard, Huteau, 2005). Veränderungen unterliegt auch die Organisation des Arbeitsprozesses und mit ihnen erscheinen neue oder bis dato wenig populäre Formen der Teilnahme am Arbeitsmarkt, die solche Veränderungen widerspiegeln: Flexibilität der Arbeitszeit und -ortes sowie neue Arbeitsweisen: Telearbeit, Teilzeitarbeit, Teilzeitbeschäftigungen, Selbstbeschäftigung, usw. Sie gehören jetzt zum Reservoir des Kollektivbewusstseins. Hinzu kommt auch eine ganz neues Spektrum der Arbeitsverträge und ihre Kurzfristigkeit. Anders wird auch der Inhalt der ausgeübten Tätigkeit. Manche Berufe verschwinden schnell, traditionelle werden durch neue, manchmal unbenannte oder nicht klassifizierte Kompetenzsamples, die oft einen Nischencharakter haben. Sie verbinden sich meistens mit einem neuen Lebensstil und neuen Bedürfnissen, die durch den technologischen Fortschritt erweckt werden. Im Arbeitssystem erodiert die Vollbeschäftigung, die durch eine Realisierung einer klaren Liste von Aufgaben und Pflichten quasi erneut definiert wurde. Diese Veränderungen beeinflussen auch den Zugang zum Wissen

---

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

und seinen Erwerb (Castells, 2009). Die Herausforderungen des Arbeitsmarktes lassen die Dominanz der Berufe mit einem intellektuellen Fundament entstehen. Der Bedarf an professionellen Arbeitskräften richtet sich nach den Fähigkeiten moderne Technologien zu bedienen, wobei der IT-Charakter und EDV Potenzial der Arbeit dauernd wachsen. Diese Dynamiken verursachen häufigen Ortswechsel, neue Arbeitsplätze, neue Herausforderungen. Das individuelle Komfortgefühl schwindet, mit ihm auch die erlernten Adaptations- und Anpassungsfähigkeiten des Einzelnen. Somit werden die Marktherausforderungen zum Katalysator einer engagierten Haltung des Menschen im Hinblick auf die Bildungsbedürfnisse im Kontext seiner gesamten Biographie (*lifelong learning*).

Bis vor Kurzem endete die für die Bildung vorgesehene Zeit während der individuellen Biographie in der Phase der späteren Adoleszenz. Ihr folgte die Etappe der Explorierung und Anpassung an den Arbeitsmarkt, einer vollen Konsolidierung in der Berufsrolle, dann die Etablierung des *status quo* und letztlich einer Rückzug aus der beruflichen Tätigkeit (das Konzept von D. Super – vgl. Paszkowska-Rogacz, 2003).

Der Zeitrahmen der einzelnen Etappen ließ sich mit einer hohen Dosis der Wahrscheinlichkeit verhältnismäßig präzise bestimmen. Diese Stabilität erwies sich als eine Konstante in der sozialen Realität in den 50er – bis 70ern. In den zentralisiert gesteuerten Wirklichkeit Polens bis zum Ende der 90er Jahre des vorigen Jahrhunderts gehörte die Distribution der Arbeit zu den Wirkungsbereichen des Staates. So entstand eine, fast fiktiv erhaltene Vollbeschäftigung, oft unabhängig von den realen Kompetenzen des Arbeitnehmers und seiner Ausbildung. Eine relativ gesicherte Garantie der Arbeit auch in den Zeiten einer guten Konjunktur führte in Konsequenz zur Realisierung von typischen Karriereverläufen.

Gegenwärtig wird die Berufskarriere durch viele Transitionen gekennzeichnet, verbunden mit Übergängen vom Bildungsmarkt auf den Arbeitsmarkt (vgl. Roźnowski, 2009), oft mit den Rückfällen in den Bereich des Bildungsmarktes. Es kommt in manchen Biographien nicht selten zu den Etappen von zeitweiser Arbeitslosigkeit, Berufsmigrationen oder die Notwendigkeit die Beschäftigung – die Branche oder die Arbeitsform mehrfach zu wechseln. Daraus ergibt sich die Etappe einer verlängerten Exploration im Berufsleben der Einzelnen. Manchmal kann es auch vorkommen, dass die Phase der Konsolidierung gar nicht eintritt. Dadurch verschiebt sich auch die Zeit, wenn man den Arbeitsmarkt später verlässt (nicht nur wegen der formalen Verschiebung des Rentenalters). Somit wird die Bildung zu einem unverzichtbaren Element auf allen Etappen des Lebens, sie ermöglicht die flexible Bewegung in der Welt der permanenten Veränderungen und erlaubt mehrere Umqualifizierungen, die auf dem dynamischen Arbeitsmarkt eine

Notwendigkeit geworden sind. Die permanente Bildung, ein lebenslanges Lernen, kann mit Unterstützung und Engagement der Hochschulen erfolgreich realisiert werden. Man kann symbolisch auf Dichotomien hinweisen, welche diesen Prozess des Übergangs charakterisieren:

- industrielle Gesellschaft *versus* postindustrielle;
- Fordsche Gesellschaft *versus* postfordsche;
- Gesellschaft der Massenproduktion *versus* Gesellschaft eine flexiblen Produktion;
- Produktionsgesellschaft *versus* Dienstleistungsgesellschaft (vgl. Pachociński, 2004).

Die Globalisierung von Kultur, Politik und Wirtschaft charakterisieren zahlreiche Antinomien (vgl. Bauman, 2000; Liberska (hrsg.), 2002; Sztompka, 2005; Wnuk-Lipiński, 2004). Sie schafft gleichzeitig die Möglichkeit in Verbindung mit dem technologischen Fortschritt real die Karriere zu transnationalisieren und sie von konkreten territorialen Bezügen zu befreien. Die Merkmale der heutigen Kultur fördern einen solchen Lebensstil, der im Wesentlichen sowohl zu den indirekten und als auch direkten Faktoren der wirtschaftlichen Entwicklung gehört: uneingeschränkter Konsum, der Bedürfnisse kreiert und die Nachfrage nach oft unbekanntem Gütern evoziert. Dadurch eröffnen sich auch neue Dimensionen des Arbeitsmarktes (Bauman, 2005; Baudrillard, 2006). Zu tun haben wir mit der Kultur des Scheins und dem für sie charakteristischen Leben in der Hyperrealität der Medien und virtuellen Welten. Die Medien gestalten die Welt *de facto* mit. Man betrachtet real die (oft parallelverlaufende) Art und Weise im Netz zu funktionieren. Die Globalisierung schafft zwar neue Arbeitsmärkte, trägt aber gleichzeitig zur Unifizierung und Reifikation des Menschen bei, indem man oft von der Beschäftigung ausgeschlossen wird und ins soziale Abseits gelangt (vgl. Bauman, 2006).

Pawlikowski (2006) weist im Hinblick auf den Außenkontext und Situation der Hochschulen auf Folgendes hin:

- demographische Veränderungen in Europa – das Altern der europäischen Gesellschaft beeinflusst in naher Perspektive den Arbeitsmarkt. Es wird weniger aktive Arbeitnehmer geben, der Dienstleistungssektor für die Bedürfnisse der älteren Menschen wird ausgebaut, die Zahlen der Studierenden werden schrumpfen (manche Prognostiker sprechen über zigprozentige Senkung). Dieses bedeutet eine Notwendigkeit die Hochschulen umzugestalten, mit dem Ziel ihren Betrieb den Bedürfnissen anderer, älteren 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, Entwicklung der Dienstleistungen auch im Bereich der Bildung, die sich in die Autonomie der Hochschule durchaus integrieren lassen;

- geopolitische Veränderungen (weniger bedeutende Rolle Europas in der Politik und Weltwirtschaft und kulturelle (siehe oben).

Die bereits erwähnten Veränderungen innerhalb des makrogesellschaftlichen Kontextes verbinden sich in Polen mit einer Reihe von dynamischen Transformationen im Bereich des Hochschulwesens, das in den letzten fünfundzwanzig Jahren sich besonders stark zu entwickeln begann (Hejnicka-Bezwińska, 2011)<sup>2</sup>. Es werden neue Hochschulrahmengesetze verabschiedet. Das erste von ihnen, vom 12. September 1990 (*Ustawa o szkolnictwie wyższym z 12 września 1990 roku*) schuf die Grundlagen zu einer „marktwirtschaftlich Reorientierung“ des Bildungssektors, durch welche der Staat auf seine Monopolstellung im Bereich der Hochschulen zu verzichten hatte. Entstehen durften, s.g. nicht öffentliche Hochschulen, die tatsächlich lawinenartig ins Leben gerufen wurden. Etabliert wurden auch entgeltliche Studiengänge, an den öffentlichen (d.h. staatlichen) Hochschulen, mit den zu erhebenden Studiengebühren im Rahmen des s.g. Fernstudiums. Aufgrund der Daten, die in dem Report über die Gesellschaft unterwegs zum Wissen – Bericht über die Bildung in Polen (*Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*) gibt es in Polen, im Vergleich mit anderen europäischen Ländern und den USA, die höchste Rate der nicht öffentlichen Hochschulen und der Studierenden dieses Sektors (Stand vom November 2013 bestehen in Polen 467 Hochschulen, davon 326 sind nicht öffentlich, mit 1,5 Mio. Studierenden ([www.gov.pl/dane-statystyczne-o-szkolnictwie-wyzszym](http://www.gov.pl/dane-statystyczne-o-szkolnictwie-wyzszym))). Ein wesentliches Ergebnis der Veränderungen infolge dieses Hochschulgesetzes war ein Bildungsboom. Schüler, die 1989 nach der Grundschule einen Berufsweg gewählt hätten, entschieden sich damals massenweise für ein allgemeinbildendes Lyzeum, mit dem Ziel die Hochschulbildung zu erreichen. Auch junge Erwachsene konnten alte Mängel kompensieren und holten ihre Bildungslücken nach – für sie wurde das bestehende System von Fernstudien weiter entwickelt, damit sie den Beruf mit dem Studium verbinden können.

Dadurch stieg auch rapide die Schulbesuchquote auf dem Hochschulniveau<sup>3</sup>. Geweckt wurden die Bildungsaspirationen der Gesellschaft, die Verlängerung der

<sup>2</sup> Manche Autoren sprechen von einer dynamischen und chaotischen Entwicklung. Aus der Perspektive der Reformtheorien kann man sie als eine fehlende Veränderungsstrategie bezeichnen.

<sup>3</sup> Laut den Angaben des Statistischen Hauptamtes aus den Jahren 1990/1991–2012/2013 bewegte sich die Schulbesuchsquote auf dem Niveau vom 9,8% bis 40,2%. Seit 2011 ist ein leichter Rückgang dieser Angaben festzustellen. Die Studentenzahl hatte sich vervierfacht.

Bildungszeit verschob die Entscheidung auf den Arbeitsmarkt zu kommen und trug somit direkt zur teilweise Senkung der Arbeitslosenquoten bei: *Diese Veränderungen ex post zu lesen, die mit dem Gesetz von 1990 einhergingen, lassen den Schluss zu, dass dadurch die erhöhte Schulbesuchquote auf der dritten Etappe der Bildung der Staat ohne große Investitionen viele politische und soziale Probleme lösen konnte.* (Hejnicka-Bezwińska, 2011: 16).

Der lang andauernde transformative Verlauf im genannten Sektor verbindet sich unzertrennlich mit dem Schlüsselereignis, in der politisch-wirtschaftlichen Strategie, dem Beitritt Polens zur EU am 1. Mai 2004 (Der Vertrag wurde am 16.04.2003 unterzeichnet). Dieser Schritt bedeutete einen dynamischen Prozess, der auch nach der formalen Aufnahme fortgesetzt wurde. Den Antrag zur Aufnahme in die EU -Strukturen stellte Polen im Jahre 1994. In jener Zeit und sofort nach dem Beitritt wurden Aktivitäten unternommen, die eine Beteiligung Polens an den Bildungsveränderungen des europäischen Kontinents möglich machten. Im Jahre 2003 (14 März) trat in Polen das Gesetz über die wissenschaftlichen Grade, über den wissenschaftlichen Titel und dem Titel im Bereich der Künste in Kraft *Ustawa o stopniach naukowych i tytułach naukowych oraz stopniach i tytułach w zakresie sztuki*. Darin wurden die Schritte zum Dr., Dr. habil. und dem Professorentitel kodifiziert.

Das nächste Hochschulrahmengesetz vom 27 Juli 2005 (verändert in den Jahren 2006–2011) (*Ustawa o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytułach naukowych oraz o stopniach i tytułach w zakresie sztuki...* ogłoszona 18 marca 2011 roku, DZU 2011 nr 84 poz.455) führte in mehreren Bereichen des Hochschulbetriebs und dem wissenschaftlichen Werdegang eine zweijährige Übergangsfrist ein, die eine volle Anpassung an die im Bologna-Prozess festgelegten Prinzipien und Grundsätze erfolgen sollte. Diese sollten seit Beginn des akademischen Jahres 2013/2014 voll respektiert werden. Der Prozess von einer solchen Dynamik und Intensität ruft selbstverständlich eine Reihe von Fragen hervor, die sich direkt auf die Strategien der Veränderungen im Hochschulbereich beziehen und zu Debatten führen, inwiefern man in Konsequenz über eine De'-Stabilisierung des Hochschulbetriebs sprechen kann. Diese oben synthetisch umrissenen Veränderungen innerhalb des polnischen Hochschulsystems korrespondieren mit den Prozessen, die auf diesem Gebiet innerhalb der Europäischen Union geschehen (und auf den Vertrag von Maastricht vom 7 Februar 1992). Das darin formulierte zu erreichende Ziel sollte eine verengte Zusammenarbeit unter den Hochschulen sowie deren Europäisierung werden. Dieser Prozess vollzieht sich etappenweise und wird durch folgende Verträge dokumentiert:



- *Magna Charta Universitatum* (1988 in Bologna unterzeichnet). Darin äußerten sich die Rektoren und Hochschulpräsidenten für die Autonomie der Institutionen in den Bereichen von Forschung und Lehre, die auf dem Fundament der Freiheit innerhalb dieser Prozesse aufbaut. Die europäischen Hochschulen sind Verwalter der europäischen geisteswissenschaftlichen Traditionen. Forschung und Lehre sollten den gesellschaftlichen Interessen und dem wissenschaftlichen Fortschritt entsprechen.
- *Sorbonne Erklärung* (1998) unterschrieben von den Bildungsministern Frankreichs, Deutschlands und des Vereinigten Königreiches plädierte für eine Harmonisierung des europäischen Hochschulwesens.
- *Bologna Erklärung* unterzeichnet am 19 Juni 1999 unter Anwesenheit der 29 Bildungsminister (auch der Vertretern Polens) (mit anderen dazugehörigen Dokumenten) setzte sich zum Ziel, bis 2010 einen gemeinsamen Europäischen Hochschulraum zu etablieren.

Die einzelnen Hauptelemente des s.g. Bologna-Prozesses bildeten:

- Schaffung eines **zwei- und dreistufigen Studiensystems**.
- Schaffung eines Systems leicht **verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse** (Diplome).
  - Schaffung eines Leistungspunktesystems, das die Übertragung von Leistungen ermöglicht (ECTS).
  - Intensivierung **der Mobilität** von Studenten und Mitarbeitern der europäischen Hochschulen.
  - Zusammenarbeit im Bereich der **Qualitätsentwicklung** der Hochschulen
  - Förderung der europäischen Dimension der Hochschulen. Schaffung von Studiengängen und Modulen zur europäischen Thematik.
  - Aufbau von Strukturen für ein **lebenslanges Lernen** und deren Förderung.
  - Verbesserung der **Zusammenarbeit** zwischen den Studierenden und der Hochschule.
  - Förderung des **Europäischen Hochschulraumes** und seiner Attraktivität in der Welt .
  - Verzahnung **der Zusammenarbeit** zwischen den Sektoren der Bildung, Forschung und Innovation, **Synergie** innerhalb des Europäischen Hochschulraumes und Europäischen Forschungsraumes.
  - Wertlegung auf die **soziale Dimension** der Bildung: Schaffung des gleichen Zugangs zur Hochschulbildung und Ermöglichung des Studienabschlusses für alle – unabhängig von ihrem sozial-ökonomischen Status, vor allem durch Schaffung entsprechender finanziellen Förderungsmaßnahmen, berufliche und persönliche Beratung.



- Erhöhung der **Beschäftigungsfähigkeit (Employability)** der Absolventen, d.h. ihrer Fähigkeit eine Beschäftigung zu finden und diese aufrechtzuerhalten, ihre Mobilität auf dem Arbeitsmarkt zu stärken.
- Einführung des **Diplomzusatzes**, der allen Absolventen der Hochschulen ausgestellt wird.
- Studentenorientierter Bildungsprozess (statt des lehrerorientierten).

Die zu erreichende Konvergenz zwischen den Bereichen wird durch Qualifikationsrahmen vereinigt. Diese einzuführen bedeutet für alle Länder des Europäischen Hochschulraumes (EHEA) eine der Hauptprioritäten. Die Idee zu Europäischen Qualifikationsrahmen entstand 2004, vier Jahre später erschienen die Empfehlungen des Europäischen Rates und des Europarates als Dokument „EMPFEHLUNG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen“. In den Empfehlungen zum EQR werden keine bestimmten Qualifikationen oder Kompetenzen des Individuums beschrieben – an die europäischen Standards sollten die Qualifikationsrahmen in den jeweiligen Ländern angehoben werden. Zur Ausarbeitung und Implementierung solcher Qualifikationsrahmen verpflichtet Polen das Kommuniqué von Bergen (2005 für den Hochschulraum) und Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates (2008 für das gesamte Bildungssystem). **Nationaler Qualifikationsrahmen** für die Hochschule ist eine Methode der Beschreibung von Bildungsprogrammen, die sich auf Bildungseffekte konzentrieren und ihnen den gesamten Bildungsprozess unterordnet wird. Das Wort „Qualifikation“ selbst wird als Titel, Bildungsgrad verstanden, identisch mit einem Diplom, Zeugnis oder Kompetenzbescheinigung. Jede im Hochschulsystem erworbene Qualifikation charakterisieren:

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

## Umsetzung des Bologna-Prozesses in Polen

Die Realisierung der Ziele der Bologna-Erklärung sowie die Implementierung des Europäischen Hochschulraumes koordiniert das Ministerium für Wissenschaft und Hochschulbildung, die wichtigsten Aktivitäten unternehmen die einzelnen Hochschulen selbst (Kraśniewski, 2006).

Vom formalen Standpunkt aus werden in Polen alle Empfehlungen und Ziele des Bologna Systems eingeführt. Einzelne Hochschulen sind auf verschiedenen Etappen der Implementierbarkeit der Systemlösungen. Derzeit wird an der Anerkennbarkeit der im formalen und informellen Bildungssystemen erworbenen Kompetenzen gearbeitet.

*Die ex post gelesene Strategie der Veränderungen des letzten Jahrzehnts erlaubt die Schlussfolgerung, dass die zweite Etappe – in Verbindung mit der Aufnahme Polens als gleichberechtigtes Mitglied der EU und Einfügung in die Realisierung des Bologna-Prozesses – der Schaffung des Europäischen Hochschulraumes unterstand und das Niveau der Realisierung vonformalen Gesichtspunkten hoch ist (Hejnicka-Bezwińska, 2011: 17).*

Zusammenfassend lässt sich Folgendes über die Einführung des Europäischen Wissenschaftsraumes sagen:

1. Umgebaut wurde die Bildungsstruktur – derzeit funktionieren, laut dem Art. 2, Abs. 2 des Hochschulrahmengesetzes folgende Studienniveaus und Studienformen:

**Studium der ersten Stufe** – eine Bildungsform Aufgenommen werden Kandidaten und Kandidatinnen, die ein Reifezeugnis haben. Dieses Studium endet mit der Qualifikation der ersten Stufe.

**Studium der zweiten Stufe** – aufgenommen in diese Bildungsform werden Kandidaten und Kandidatinnen, die mindestens über die Qualifikation des ersten Grades verfügen. Sie endet mit der Qualifizierung der zweiten Stufe.

**Einheitliches Magisterstudium** – aufgenommen in diese Bildungsform werden die Kandidaten und Kandidatinnen mit einem Reifezeugnis. Sie endet mit der Qualifikation der zweiten Stufe.

**Studium der dritten Stufe** – Doktorandenstudium, geführt durch eine entsprechende Struktureinheit der Hochschule, Forschungsinstitut der Polnischen Akademie der Wissenschaften, ein Forschungsinstitut internationaler Trägerschaft, das aufgrund anderer Gesetze ins Leben gerufen wurde. Aufgenommen werden Kandidaten und Kandidatinnen mit der Qualifikation der zweiten Stufe. Das Studium endet mit der Qualifizierung der dritten Stufe.

**Aufbaustudium** – aufgenommen in diese Bildungsform werden Kandidaten und Kandidatinnen mit einer Qualifikation der ersten Stufe. Durchgeführt wird dieses Studium in einer Hochschule, einem Forschungsinstitut der Polnischen Akademie der Wissenschaften, einem Forschungsinstitut oder dem Medizinischen Zentrum der Aufbaustudium und endet mit einem Nachweis der Aufbauqualifikation.

**Direktes Studium (Präsenz, Unmittelbares Studium)** – eine Form des Hochschulstudiums, dessen mindestens 50% des Programms in direktem Kontakt mit dem akademischen Lehrer und anderen Studierenden realisiert wird.

**Indirektes Studium (Fernstudium)** – eine andere Form des Studiums als direkt, bestimmt durch die Entscheidung des akademischen Senats der jeweiligen Hochschule (vgl. [www.nauka.gov.pl/poziomy-i-forma-studiow](http://www.nauka.gov.pl/poziomy-i-forma-studiow)).

Das Studium der ersten Stufe (Bachelorstudium) dauert in der Regel drei Jahre, der Zyklus der zweiten Stufe dauert zwei Jahre, Doktorandenstudium vier Jahre (Modell 3+2+4). Das einheitliche fünfjährige Magisterstudium wurde für sehr wenige Studiengänge aufrechterhalten. Aufgrund entsprechender Gesetze betrifft diese Regelung folgende Studiengänge: Schauspielkunst, Medizinische Technik und Analyse, Pharmazie, Medizin, Zahnmedizin, Restauration und Konservierung von Kunst, Recht, Kanonisches Recht, Psychologie, Fernseh- und Filmtechnik, Photographie und Tiermedizin. Es gibt auch Studiengänge, die in diversen Formen geführt werden: Graphik, Malerei, Regie, Skulptur, Theologie (im Falle der Theologie – Priesteramtskandidaten studieren im fünfjährigen Zyklus).

2. Eingeführt wurde der Diplomzusatz – er gilt als das Grundinstrument der Anerkennbarkeit der Ausbildung innerhalb des Europäischen Wissenschaftsraumes und als ein Anhang zum Diplom gedacht. Sein Inhalt setzt sich aus Informationen zusammen, die zur Bestimmung des Niveaus und des Charakters des absolvierten Studiums unentbehrlich sind. Zu ihnen gehören: volle Bezeichnung des Diploms, Charakteristik des realisierten Studienprogramms, Register der individuellen Leistungen des Absolventen/der Absolventin, allgemeine Charakteristik des Hochschulsystems im Land des absolvierten Studiums), (*Suplement do dyplomu. Przewodnik: krok po kroku.* – [ekspertbolonscy.org.pl](http://ekspertbolonscy.org.pl) pdf). Die Hochschulen in Polen sind verpflichtet, solche Dokumente seit dem 1 Januar 2005 auszustellen (Verordnung des Hochschulministeriums MENiS z 23 lipca 2004).
3. Eingeführt wurden die Europäischen Leistungspunkte – als ein Sample von Prozeduren, die es ermöglichen, eine Anerkennung der Leistungen an anderen Hochschulen als die Mutterhochschule des/der Studierenden zu erreichen. Die Hochschulen bereiten, nach vorgefertigten Mustern, die Beschreibungen der jeweiligen Fächer vor, wo die entsprechenden Module genau auf die Leistung des Studierenden hinweisen und sowohl den unmittelbaren Unterricht als auch die Zeit für die Vor- und Nachbereitung des Lehrstoffs (Präsenz- und Selbststudium), den Prüfungsaufwand präzisieren sollen.
4. Einführung der Nationalen Qualifikationsrahmen.

Ein mit den Qualifikationsrahmen arbeitendes Bildungssystem ist grundsätzlich studentenorientiert. Die Planung und Entwürfe für Studiengänge an den Hochschulen beginnt formal mit der Bestimmung von Bildungseffekten (dessen, was der/die Studierende nach dem Abschluss wissen, verstehen und können wird), dann werden inhaltliche Programmpunkte und Methoden festgelegt, mit dem Ziel der Herausbildung von projektierten Bildungseffekten (mit entsprechender Validierung).

Im Nationalen System der Qualifikationsrahmen wurden in Polen die Bildungseffekte in drei Arten untergliedert:

- Wissen
- Können sowie
- personale und soziale Kompetenzen.

Formal begannen die Realisierung der Bildungsprogramme aufgrund der NQR im akademischen Jahr 2012/2013. Dem ganzen Prozess ging eine Gesetzesvorbereitung voraus.

5. Eingeführt wurden Programme zur Erhöhung der Mobilität von Studierenden und Mitarbeitern.

Eine größere Bedeutung wurde der studentischen Mobilität beigemessen, weil diese direkten Einfluss auf die anderen Teilbereiche dieses Sektors hat. Sie führt zur Flexibilität (Möglichkeit Fächer zu belegen, die an der eigenen Hochschule unzugänglich sind). Gebildet werden dadurch auch kulturelle Kompetenzen und Kommunikationsfähigkeiten in den Fremdsprachen. Die horizontale Mobilität bedeutet das Studieren im Ausland (auf dem gleichen Niveau). Mit der vertikalen Mobilität haben wir zu tun, wenn Studierende die nächste Stufe ihrer Bildung an einer anderen Hochschule realisieren wollen als die eigene. Die populärste Form der horizontalen Mobilität (das Interesse an dieser Form des Studiums wächst ständig, ist aber weit davon entfernt, allgemeiner zu werden) bilden Austauschprogramme ERASMUS, derzeit eingegliedert in ein breiteres Programm des LLL (lebenslanges Lernen). In diesem Rahmen wirken weiter die Programme SOCRA-TES, Leonardo da Vinci, Jean Manet u.a. Lebenslanges Lernen geht auf die Ideen der Notwendigkeit einer Rivalität und Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt, wo man mit Transitionen im beruflichen Leben sehr oft zu tun hat.

Die meisten Aktivitäten des Europäischen Wissenschaftsraumes dienen der **Employabilität** der potentiellen Hochschulabsolventen – dass diese sich auf dem Arbeitsmarkt zurecht finden. Die Leitidee die Hochschulbildung den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes anzupassen, gehört zum Inhalt der meisten Ministerialverordnungen. Es fällt schwer, dieses in einer längeren Perspektive zu beurteilen, denn nicht alle an der Hochschule erworbenen Kompetenzen lassen sich leicht

in der diachronischen Perspektive messen und direkt in eine Beschäftigungsmöglichkeit umsetzen oder sie direkt beeinflussen. Die einfachen statischen Daten sind unerbittlich – die meisten Arbeitslosen sind in Polen Jugendliche auch mit Hochschulabschluss<sup>4</sup>. Somit ist es notwendig die Spezifik des Hochschulangebots erneut zu überdenken. *Es geht nicht nur um eine Nichtanpassung an den Arbeitsmarkt – es geht eher um eine Mission der Hochschulen und ihrer Rolle „in welchem Grade tragen sie die Verantwortung für die Herausbildung von Kompetenzen die konkreten Berufsrollen benötigt werden und in welchem ihre Aufgabe in der Bildung von allgemeinen, auch theoretischen Kompetenzen liegt“.*

6. Eingeführt werden derzeit Maßnahmen zur Stärkung der finanziellen Autonomie der Hochschulen.

## Umsetzung des Bologna-Prozesses – empirische Beiträge

Die Einführung des Nationalen Qualifikationsrahmens schloss größtenteils die Umstrukturierungen, die mit dem Bologna-Prozess einhergingen, ab. Eine Auseinandersetzung mit dieser Problematik und Umsetzung dieser Strategien stellt ein resümierender Bericht der Stiftung der Polnischen Rektorenkonferenz aus dem Jahre 2013 dar (*Benchmarking procesu wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji w polskich uczelniach* dar. Benchmarking der Einführung des Nationalen Qualifikationsrahmens in den polnischen Hochschulen. Frühere Ergebnisse dieses Programms präsentiert eine Reihe von Reports, die in den Jahren 2007, 2008 und 2012 vorbereitet wurden (vgl. Woźnicki, 2007; Woźnicki, 2008; Woźnicki, 2012). Eingegangen wird hier nur auf den aktuellen Bericht aus dem Jahre 2013, der die wichtigsten Trends in diesem Bereich sammelt und beleuchtet.

Die Untersuchungen wurden in der organisatorisch schwierigen Zeit der Umsetzung der Maßnahmen in den einzelnen Hochschulen durchgeführt. In dem Jahr 2012/2013 nahmen 46 Hochschulen, unter ihnen waren es 327 s.g. Basiseinheiten (z.B. Fakultäten, Institute), meistens aus den Universitäten und Technischen Hochschulen an diesem Prozess teil. Die Diagnose umfasste sowohl Hochschulen als auch Fakultäten. Thematischer Fokus der Untersuchung lag u.a. auf der Überprüfung von

- „...Methoden der Koordinierung bei der Einführung des NQR
- Teilnahme von Vertretern diverser Interessengruppen

---

<sup>4</sup> Vgl. detaillierte Angaben und Reflexionen über die Gründe der Arbeitslosigkeit unter jungen Menschen in: *Młodzi w liczbach* pdf. - Załącznik nr I do Programu „Młodzi na rynku pracy” so wie Szafraniec, 2011.

- Grad der Zentralisierung und der technischen Ausstattung während der Einführung von NQR sowie eine allgemeine Beurteilung dieses Prozesses durch das akademische Milieu sowie beobachtete Probleme und Schwierigkeiten in dessen Verlauf?.. (Kraśniewski, Próchnicka, 2013: 19).

Die erworbenen Daten charakterisieren die gegenwärtigen Trends für die Einführung von NQF im Hinblick auf die Hochschule und Fakultäten. Beobachten lässt sich die Tendenz, dass eine deutlich positive Einstellung zu den eingeführten Maßnahmen die Vertreter der Leitungsgremien der Hochschulen entwickeln. Deutlich anders ist es bei den akademischen Lehrern. (Kraśniewski, Próchnicka, 2013: 30-31). Während die Einstellung der Leitenden positiv ist (Kategorie positiv und eher positiv ergeben zusammen 79,2% der Fälle), haben sich nur 45,6 % der akademischer Lehrer positiv geäußert. Eine deutlich negative Haltung deklarieren 2,5 mal mehr Mitarbeiter als Mitglieder von Leitungsgremien. Eine gewisse Reserve dieser Gruppe zeigt sich auch durch die mehrere nicht eindeutige Antworten. Der Autor des Berichts suggeriert, dass mit dem steigenden Bewusstsein über die Grundsätze und Vorgänge den Grad der Akzeptanz wachsen wird (Kraśniewski, Próchnicka, 2013: 31).

Eine Reihe von Schwierigkeiten und Problemen ergeben sich, laut dem Bericht, vor allem durch Interpretationsschwierigkeiten der Gesetze und Verordnungen zu NQR und eine zu kurze Zeit zur Umsetzung dieser Vorgaben an den Hochschulen. (Kraśniewski, Próchnicka, 2013: 36). Geführt hatte dieses zu einer Überbelastung der Lehrkräfte durch organisatorische Arbeit.

„Die Meinungen der Basiseinheiten (Fakultäten) charakterisieren sich durch eine allgemeine Kritik dieses Prozesses im Hinblick auf das Konzept des NQR selbst, seine rechtlichen und organisatorischen Voraussetzungen (...). In den Antworten wird deutlich darauf hingewiesen, dass diese Veränderungen als eine Unterordnung und Anpassung an die Rechtsgesetze verstanden wurde und weniger als eine tiefe und mehrschichtige Veränderung der Bildungsprogramme und -prozesse. Alles geschah dazu noch unter einem starken Zeitdruck.“ (Kraśniewski, Próchnicka, 2013, S. 36).

In dem Bericht kommen auch generell wenig günstige Einstellungen gegenüber den Veränderungen innerhalb der Hochschulen vor, die im Hinblick auf die Anpassung zu den sich auf dem Arbeitsmarkt vollziehenden sozialen Transformationen, die als Herausforderungen empfunden werden. Durch viele Vertreter von Interessengruppen wird der Prozess der Einführung von Qualifikationsrahmen als eine oberflächliche, fassadenartige und bürokratische Scheinmaßnahme verstanden, die zu keinen, auch mentalen, Veränderungen führt. Offen bleibt die Frage nach den bestimmt sehr komplexen Quellen dieser Einstellungen. Eine an-

dere Perspektive zeigt sich bei der Einschätzung der akademischen Realität bei der Schaffung des Europäischen Hochschulraumes durch die betroffene Gruppe, an welche diese Veränderungen gerichtet sind – die Studierenden. Sie werden sich mit den Herausforderungen messen müssen, welche die Veränderungen in den Hochschulen zu beantworten versuchen. Im Folgenden wird der Bezug auf die Ergebnisse der Untersuchungen genommen (vgl. Piorunek, Werner, 2011: 17–39, Piorunek, Werner 2013: 63–85)<sup>5</sup>, die jedoch keine Vollständigkeit im Hinblick auf die ganze Population der Studenten beanspruchen können.

Die Forschungen wurden mithilfe der Methode von diagnostischen Umfragen (Babbie 2003, Rubacha 2008) auf der Basis des eigens für die Zwecke entwickelten Fragebogens „Studieren im Europäischen Hochschulraum“. Der Fragenkatalog umfasste allgemeine Fragen:

- die Praxis der Bildung (eines der zu realisierenden Ziele der Veränderungen – eine subjektbezogene Eingliederung der Studierenden in den Bildungsprozess und ihr Einfluss auf die Gestalt des Studiums).
- die Beziehung zum Arbeitsmarkt (eines der zu realisierenden Ziele der Veränderungen – eine Vergrößerung der Beschäftigungsfähigkeit und Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt) in Verbindung mit den Bildungs- und Berufsplänen der Befragten.
- die gesellschaftlichen Resonanz der Mechanismen des Aufstiegs durch Bildung (Einschätzungen von Diplomen und Zertifikaten, Zugang zur Hochschule, ihr Prestige, etc.).

Im Kontext der Befragung wurden die Fragebögen der von Antonovsky entwickelten Kohärenzskala SOC-13 benutzt (die abgekürzte Version Antonovskys SOC-29). Die Gruppe umfasste 418 stichprobenartig gewählte Studierende der letzten zwei Semester der BA-Studiengänge: Politikwissenschaft, Internationale Beziehungen, Kulturwissenschaften, Pädagogik und Soziologie im Rahmen **des nicht öffentlichen Hochschulbereichs** (gebührenpflichtige Hochschulen).

Ein allgemeiner Überblick dieser Forschungsergebnisse aus der Gruppe der Studierenden der kulturwissenschaftlichen (geisteswissenschaftlich verstanden) Fächer an den nicht öffentlichen Hochschulen lässt einige Tendenzen aufzeigen, welche die Meinungen, Einschätzungen und Pläne junger Menschen charakterisieren. Es wird im Folgenden auf die eingehende Analyse der statistischen Daten

---

<sup>5</sup> Aus diesen Veröffentlichungen kommen auch die in den einzelnen Kapiteln verallgemeinerte Schlussfolgerungen, die gewisse Trends wiedergeben, aber keineswegs wegen der zu kleinen Stichprobe als gänzlich repräsentativ verstanden werden sollten.



verzichtet und das Hauptaugenmerk auf Kommentare zu den empirisch verifizierten Ergebnissen gerichtet.

Die Studierenden der kulturwissenschaftlichen Fächer in einer nicht öffentlichen Hochschule deklarierten meistens die Aufnahme des Studiums durch die wachsenden Herausforderungen des Arbeitsmarktes und eine gewisse „Mode zum Studieren“. Zurückzuführen ist dieses auf die erwachten Bildungsaspirationen einer Gesellschaft im Stadium einer kulturell-wirtschaftlichen Transformation. Sie sind auch mit ihrem Studium generell zufrieden. Mit dem Europäischen Hochschulraum hat es überhaupt nichts zu tun. Diese Veränderungen werden den Befragten kaum wahrgenommen. Das Bewusstsein einer Dimension dieser Reformen beschränkt sich auf den zweistufigen Zyklus ihres Studiums. Eine generell positive Einschätzung des Studiums schafft erst einen Raum zur pädagogischen Reflexion, wenn man sie mit den Teilaspekten der Studienpraxis zusammenstellt.

Zu den dominierenden Elementen der Evaluation, gehören nach Einschätzung der Studierenden:

- das Studienprogramm ist zu stark theoretisch, überbetont werden allgemeine Fächer, wo sich die Inhalte oft wiederholen und decken. Die Zahl der Praktika ist zu klein.
- akademische Lehrer haben ein differenziertes Verhältnis zu den Studierenden, bevorzugen unterschiedliche Arbeitsformen, deutlich kommt aber ein liberaler Arbeitsstil in der Leitung der jungen Menschen bei gleichzeitiger Anwendung traditioneller darbietenden Praxis zum Vorschein.
- Studierende kennen in der Regel die Studienordnung nicht.
- Die Selbsteinschätzung der aktiven Teilnahme am Studienprozess ergibt, dass ca. 30-40% der Befragten sie als niedrig bezeichnet, jeder Zehnte von den Befragten gibt zu, sich nicht am Studium generell engagieren zu wollen. Die Erreichung eines Diploms wird grundsätzlich instrumental verstanden. Die befragten Studierenden (und sie bilden keine repräsentative Gruppe) zeigen kein Engagement an den durch Europäischen Hochschulraum geförderten Programmen des internationalen Studierendenaustausches, die Mobilität wird von ihnen als ein leeres Schlagwort verstanden. Die Bemühungen seitens der Hochschulen die studentische Mobilität zu propagieren nimmt jeder dritte Student wahr – die Gründe für die Stagnation auf diesem Gebiet liegen, nach Meinung der Studenten, nicht auf Seiten Hochschule, sondern in den eigenen Einschränkungen und einem fehlenden Interesse an so einer Studienform.
- Die Qualität des Studiums an einer nicht öffentlichen Hochschule unterscheidet sich grundsätzlich nicht von den öffentlichen, so dass man von der

Akzeptanz des Wettbewerbs auf dem Bildungsmarkt nach Meinung der Befragten sprechen kann. Der Staat verfügt somit über kein Monopol mehr, die Bildung zu organisieren.

Unabhängig von dem niedrigen Stand des Bewusstseins der Studierenden über die Grundsätze des Bologna-Prozesses – gerade diese Gruppe machen die Teilnehmer an diesem Prozess aus – (oder eher sind es die Empfänger dieser Veränderungen) auf dem Niveau der Implementierung in den hochschulischen Kontext. Gegenüber vielen Aspekten des Studierens zeigen sich junge Menschen kritisch. Eines der zentralen Grundsätze dieser Reform der Hochschulbildung ist eine Qualitätssicherung, die durch diverse Fragestellungen der Forschung operationalisiert wird. Sie kann durch Evaluierung der Bildungseffekte oder durch Darstellung der Studienbedingungen oder inhaltlichen Aspekten des Bildungsprozesses (vgl. Pawlikowski, 2006) beschrieben werden. Die präsentierten Forschungen lassen partielle Ergebnisse auf das Niveau der allgemeinen Analyse beziehen, mit dem Ziel ein „Bildungsklima zu beschreiben“, das sich als system- und lehrerzentriert erweist. Es kann nicht von einer studentenorientierten Realität gesprochen werden. Viele der Befragten äußerten sich über einen niedrigen Grad der Partnerschaft in den Relationen zu akademischen Lehrern, klagten über Einschränkungen der studentischen Aktivität, fehlende Unterstützung und fehlendes Interesse an studentischen Projekten und Ideen. Wenn man noch das Übermaß der darbietenden Arbeitsform (Vorlesungen) mit extremer Theoriedosis und einem Wissen auf dem nicht mehr aktuellen Stand, ergibt sich aus den Meinungen der Studierenden kein optimistisches Bild eines subjektbezogenen kulturwissenschaftlichen Studiums. Von den Postulaten des Europäischen Hochschulraumes ist es weit entfernt. Nach Einschätzungen der Studierenden bereiten diese Studiengänge weder zur Aufnahme konkreter Berufsrollen noch zur Bewältigung der Herausforderungen auf dem Arbeitsmarkt vor (vgl. Piorunek, Werner, 2011; Piorunek, Werner, 2013)<sup>6</sup>. Nach Meinung des Teils der Studierenden, die ihr Wissen vertiefen wollen, hindert ein solches Studium die Bildung von selbständig denkenden, aktiven und kreativen Individuen. Durch die Massenhochschulbildung wurden in Polen solche Menschen in das Hochschulsystem „aufgesogen“, die kein Interesse an ihrer persönlichen Entfaltung haben. Man muss aber feststellen, dass Haltungen und Einstellungen der Studierenden sehr unterschiedlich sind. Es gibt auch eine stark zum Studium motivierte Gruppe, die keine Scheinbildung genießen will, sondern realistische und kritische Meinungen in Bezug auf ihre Studienwirklichkeit hat. In

---

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

dieser Gruppe liegt auch ein Entwicklungspotenzial, dessen Freilegung erst durch das Aufbrechen des lehrerzentrierten Modus geschaffen wird.

Die Befragten sind sich in ihren negativen oder nicht eindeutigen Meinungen über den „marktorientierten“ Wert ihrer Studien einig. Nicht zu verbergen ist ein sehr niedriger Grad ihrer Employabilität und mangelnde Vorbereitung auf die Herausforderungen des Arbeitsmarktes. Trotz der niedrigen Einschätzung sind die Studierenden generell mit ihrem Studium zufrieden. Offen bleibt die Frage, inwiefern hatten die Studenten am Anfang ihres Studiums ein Bewusstsein der Spezifik des gewählten Studiengangs, obsie ihre Entscheidung unabhängig von den Beschäftigungsmöglichkeiten trafen und ihre Leitidee des Studierens vornehmlich durch die Investition in sozial-kulturelle Kompetenzen beeinflusst wurde. Diese Kompetenzen haben keine direkte Verknüpfung mit einer konkreten Berufsrolle und diese wurde erst im Laufe des Studiums deutlich. Diese Frage bildet einen Teil der breiteren gesellschaftlichen Debatte zum Thema der Hochschulbildung: Studium als ein Weg zum Arbeitsmarkt *versus* allgemeine Vorbereitung, Investition in sich selbst, wofür sich die Kandidaten autonom entscheiden. Dieses Dilemma evoziert die Frage nach den Hochschulgründungen, Schaffung von Studiengängen und den damit einhergehenden Prioritäten, die in direkter *versus* indirekter Verbindung zum Arbeitsmarkt stehen (vgl. Kupczyk, 2005).

Man hat den Eindruck, dass kritische (oder realistische) Einschätzungen der Studierenden in Bezug auf den Wert der „Marktorientierung“ ihres Faches ihre Bildung nicht mit dem BA-Diplom abschließen wollen und die Fortsetzung auf der zweiten Stufe innerhalb der gleichen Disziplin, an einer öffentlichen oder nicht öffentlichen Hochschule deklarieren. Paradoxerweise wird auch daran gedacht, dass vielleicht dieser Studiengang ihre Situation auf dem Arbeitsmarkt verbessert und das Masterstudium für den potenziellen Arbeitgeber einen Wert haben kann. Die Ambivalenz der Meinungen unterstreicht auch den Umstand, dass ein Viertel der Befragten ihre bisherige Arbeit nicht in Verbindung mit dem Studium wechseln will. Für diese Gruppe bildet also das Studium keinen einziger und ausreichender Weg zur Arbeitsfindung.

Bei den Befragten, die über eine gewisse Arbeitserfahrung verfügen (meistens Studierende im Fernstudium, indirektes Studium) haben eine Beschäftigung im Rahmen eines sozial abgesicherten Arbeitsvertrages gefunden und ziehen diese für ihre Zukunft auch vor. Der dominierende Trend bei den Studierenden der kulturwissenschaftlichen Fächer ist die Arbeitsfindung im öffentlichen Sektor, möglichst mit einem Arbeitsvertrag. Es ist kein erwünschter Trend auf dem Arbeitsmarkt, wo Elastizität und Flexibilität verlangt werden und der private Sektor dominiert. Unterstreichen soll man aber, dass ein Drittel der Befragten eine

Selbstbeschäftigung bevorzugt. Die Befragten profitierten vom Boom nach der Wende der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts bildeten sich noch kein Urteil über den Zugang zum Hochschulstudium. Die Ambivalenz ihrer Einschätzung ortet sie zwischen den Ideen eines gesellschaftlichen Egalitarismus, der sich in einem allgemeinen Zugang zum Studium ausdrückt, ohne die intellektuellen Kompetenzen des Einzelnen zu berücksichtigen und dem Elitedenken, wo der Zugang zur Hochschule limitiert und von den Besten realisiert wird.

Die erzielten Ergebnisse geben kein einheitliches Bild der Studierenden der kulturwissenschaftlichen Studiengänge, die zahlenmäßig in den Hochschulen am stärksten repräsentiert werden. Ihre Einschätzungen, Meinungen und Pläne weisen oft auf Polarisierung der Haltungen und Ambivalenzen in den Meinungen hin. Mit größter Wahrscheinlichkeit können wir annehmen, dass sie sich darin von ihren Kommilitonen unterscheiden, die ein konkret traditionell berufsbezogenes Studium gewählt haben.

## Verwendete Literatur

- Babbie E. (2003). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa.
- Bartel A., Góralczyk-Modzelewska M. (2012a). *Obserwatorium losów zawodowych absolwentów uczelni wyższych*. PDF. Łódź.
- Bartel A., Góralczyk-Modzelewska, M. (2012b). *Raport z badań przeprowadzonych w ramach projektu „Obserwatorium losów zawodowych absolwentów uczelni wyższych”*. Łódź.
- Baudrillard J. (2006). *Spółczesność konsumpcyjna. Jego mity i struktury*. Warszawa.
- Bauman Z. (2000). *Globalizacja*. Warszawa.
- Bauman Z. (2005). *Konsumując życie*. [In:] M. Kempny (Hrsg.). *Konsumpcja – istotny wymiar globalizacji kulturowej*. Warszawa.
- Bauman Z. (2006). *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*. Kraków.
- Bialecki I. (2003). *Dostępność kształcenia na poziomie wyższym w Polsce*. “Biuletyn Biura Studiów i Ekspertyz 2003”, Nr. 2. Konferencje i seminaria. Raport o szkolnictwie wyższym Diagnoza stanu i strategia rozwoju.
- Castells M. (2007). *Spółczesność sieci*. Warszawa.
- Castells M. (2009). *Koniec tysiąclecia*. Warszawa.
- Guichard J., Huteau M. (2005). *Psychologia orientacji i poradnictwa zawodowego*. Kraków.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2011). *Próba odczytania strategii procesu zmian w szkolnictwie wyższym (przeprowadzonych w ostatnim dwudziestoleciu)*. [In:] J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański (Hrsg.). (2011). *Szkoła wyższa w toku zmiany. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011*. Kraków.
- Kaczmarek Ł. (2012). *Czas skończyć na studiach z regułą “czy się stoi, czy się leży – to promocja się należy”*. „Gazeta Wyborcza” 26.09.2012.
- Kraśniewki A. (2006). *Dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*. PDF.
- Kraśniewski A., Próchnicka M. (2013). *Benchmarking procesu wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji w polskich uczelniach*. Warszawa.

- Kupczyk T. (Hrsg.). (2005). *Prognozy rynku pracy i zapotrzebowania na kwalifikacje*. Wrocław.
- Kuźma J. (2006). *Refleksje na temat wizji przyszłej szkoły i potrzeby zmian koncepcji edukacji nauczycieli*. [In:] B. Muchacka, W. Kogut (Hrsg.). *Kształcenie nauczycieli przyszłej szkoły*. Kraków.
- Kwieciński Z. (2006). *Dryfować i ludzić. Polska „strategia edukacyjna”*. „Nauka”, Nr. 1.
- Liberska B. (Hrsg.). (2002). *Globalizacja. Mechanizmy i wyzwania*. Warszawa.
- 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 AD 2011*. [In:] J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański (Hrsg.). *Szkoła wyższa w toku zmiany. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011*. Kraków.
- NIK (2012). *Organizacja i finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli* (September 2012).
- Osiński Z. (2011). *Czy studia dla nauczycieli powinny być dwustopniowe? Materiał opublikowany w repozytorium Centrum Otwartej Nauki*. PDF.
- Pachociński R. (2004). *Kierunki reform szkolnictwa wyższego w Polsce*. Warszawa.
- Paszowska-Rogacz A. (2003). *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*. Warszawa.
- Pawlikowski J.M. (2006). *Polskie uczelnie wobec wyzwań Procesu Bolońskiego*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. PDF.
- Piorunek M., Werner I. (2011). *Studiowanie w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. Selektywne opinie i plany studentów studiów humanistycznych*. „Ruch Pedagogiczny”, Nr 3–4.
- Rożnowski B. (2009). *Przechodzenie młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy. Analiza kluczowych pojęć dotyczących rynku pracy u młodzieży*. Lublin.
- Piorunek M. (2012). *Gra edukacyjnych pozorów? Uwag kilka o studiowaniu na kierunkach humanistycznych*. [In:] B. Baraniak (Hrsg.). *Człowiek w pedagogice pracy*. Warszawa.
- Piorunek M., Werner I. (2013). *Praktyka studiowania w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego (EOSW). Perspektywa studentów kierunków humanistycznych*. „Ruch Pedagogiczny”, Nr. 1.
- Regulamin przeprowadzania praktyk pedagogicznych na specjalizacji nauczycielskiej z dnia 18.03.2008 ze zmianami z dnia 27 01, i 17.03.2009 roku. PDF.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego vom 13 Juni 2006. w sprawie nazw kierunków studiów. Warszawa: Dz.U. RP 2006, Nr. 121, Pos. 838. PDF.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego vom 17 Januar 2012 w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela Warszawa: Dz. U. RP 2012. PDF.
- Rubacha K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa.
- Sendrowicz B. (2014). *Na co komu dyplom*. „Gazeta Wyborcza”, 12.01.2014.
- Społeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010* (2011). Warszawa.
- Szafraniec K. (2011). *Młodzi 2011*. Warszawa.
- Sztompka P. (2005). *Socjologia zmian społecznych*. Kraków.
- Wilkomirska A. (2005). *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*. Warszawa.
- Woźnicki, J. (Hrsg.) (2007). *Założenia dotyczące rozwoju systemu informacji zarządczej w szkołach wyższych w Polsce*. Warszawa.
- Woźnicki J. (Hrsg.) (2008). *Benchmarking w systemie szkolnictwa wyższego*. Warszawa.
- Woźnicki J. (Hrsg.) (2012). *Benchmarking szkolnictwa wyższego*. Warszawa.
- Wnuk-Lipiński E. (2004). *Świat międzyepoki. Globalizacja. Demokracja. Państwo narodowe*. Kraków.

## Internetquellen

- Dereń E. (2011). *Próba oceny współczesnego przygotowania do zawodu nauczycielskiego*. URL: <https://sites.google.com/site/ksztalcenienauczycieli/opinie-dotyczce-wspczesnego-systemu-ksztacenia-nuczycieli>, [Letzter Zugriff, 15.02. 2016]
- Suplement do dyplomu. Przewodnik: krok po kroku*. URL: <http://www.ekspercibolnscy.org.pl>. PDF, [Letzter Zugriff, 15.02. 2016]
- Tabaszewska M. (2012). *Czy nowy system doskonalenia nauczycieli sprostą wyzwaniom stawianym szkole*. URL: [http://www.bibliotekako.pl/news.aid,1945,\\_Czy\\_nowy\\_system\\_doskonalenia\\_nuczycieli\\_sprostą\\_wyzwaniom\\_stawianym\\_szkole\\_.html](http://www.bibliotekako.pl/news.aid,1945,_Czy_nowy_system_doskonalenia_nuczycieli_sprostą_wyzwaniom_stawianym_szkole_.html). [Letzter Zugriff, 15.02. 2016]
- 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.21.edu.pl/ks/2/>. [Letzter Zugriff, 15.02. 2016]