



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 – Wertungen¹. Teil 2

KEYWORDS

higher education, degree system,
studying process Poland, Euro-
pean Union

ABSTRACT

Grzywacz Małgorzata, Miłkowska Grażyna, Piorunek Magdalena, Lech Sałaciński, *Gedanken zum Hochschulwesen in Polen. Veränderungen – Streitpunkte – Wertungen. Teil 2.* [Thoughts on the higher education system in Poland. Changes – issues – evaluation. Part 2]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 1(13) 2018, Poznań 2018, pp. 9–30, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2018.13.1.

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. 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

¹ Der vorliegende Text wird auch in Auszügen veröffentlicht (Stand Juli 2017) in: Małgorzata Grzywacz, Grażyna Miłkowska, Magdalena Piorunek, Lech Sałaciński, *Die Entwicklung des*

Die Lehrerausbildung in Polen

Bis 2006 gestaltete sich die Ausbildung von Lehrern in Polen differenziert: über ein Studium an einer Berufshochschule, ein ergänzendes Magisterstudium, ein zusammen-hängendes Magisterstudium sowie ein pädagogisches postgraduales Studium nach einem Berufsabschluss. Die Ausbildung zu Lehrern erfolgte an speziellen Einrichtungen: an Lehrerkollegs, Lehrerkollegs für Fremdsprachen, Lehrerinstitutionen, Lehrerinstitutionen für Vorschulerziehung bzw. Grundschulunterricht sowie Lehrerinstitutionen für Polytechnik.

Ungeachtet dieser großen Differenziertheit des polnischen Ausbildungssystems dominierten an den Schulen zahlenmäßig schon immer die Lehrer mit Hochschulabschluss. 1992 zum Beispiel hatten 58,2% der Lehrer einen Hochschulabschluss. Der Anteil dieser Gruppe nahm von Jahr zu Jahr systematisch weiter zu. Im Jahre 2000 betrug er bereits 84,4% und erreichte 2009 mit 97% ein Niveau, das zu den höchsten in Europa gehörte (Białecki, 2003). Ein derartiger Anstieg der Zahl von Lehrern mit Hochschulabschluss muss im Zusammenhang mit den für diese Zeit symptomatisch ansteigenden Bildungsbestrebungen der polnischen Gesellschaft gesehen werden, die den Hochschulen einen massenhaften Zulauf von Studienanwärtern bescherten und zu einer Änderung des Systems von Beschäftigung und Bezahlung der Lehrer führten. Die Tendenz einer zurückgehenden Anzahl von Lehrern mit mittlerem Ausbildungsniveau sowie der Absolventen von Lehrerinstitutionen und Lehrerkollegs setzte sich auch im späteren Zeitraum fort.

Gegenwärtig muss jeder Lehrer in Polen, der an einer Schule arbeiten möchte, einen Hochschulabschluss mit pädagogischer Qualifikation nachweisen. Diese Bedingung ist in den Vorschriften des Hochschulrechts sowie des Gesetzes über das Bildungssystem sowie in entsprechenden Verordnungen verankert. Die Verordnung des Ministers für Wissenschaft und Hochschulwesen vom 13. Juni 2006 als Konsequenz der Verpflichtungen der von Polen unterzeichneten Erklärung von Bologna trägt zusätzlich zur wesentlichen Änderung der Situation bei. Wie in anderen Studienrichtungen wurde auch in der Lehrerausbildung das Prinzip eingeführt, nach dem von einem zusammenhängenden Hochschulstudium zugunsten

Hochschulwesens am Beispiel Polens (s. 241–262), Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung | 3, Wilfried Schubarth | Sylvi Mauermeister | Andreas Seidel (Hrsg.), Studium nach Bologna, Befunde und Positionen, Universitätsverlag Potsdam, Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek, Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in derhlte 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.

einer zweistufigen Ausbildung Abstand genommen wird². Damit begannen neue Standards der Vorbereitung auf den Lehrerberuf zu greifen. Diesen Standards entsprechend erfolgt die Lehrerausbildung in Polen hauptsächlich an Hochschulen über ein Lehrerstudium, im Rahmen eines Berufshochschulstudiums mit Abschluss „Lizenziat“ (BA), das zunächst zwei Studienvarianten für Lehrer vorsah – ein Haupt- und ein Zusatzstudium – sowie im Rahmen eines Studiums zweiten Grades mit Abschluss „Magister“ (MA), das sowohl in einer Fachrichtung als auch in zwei Fachrichtungen absolviert werden kann (Osiński, 2011).

Von Wichtigkeit hierbei ist, dass das Lehrerstudium folgende Facheinheiten umfassen muss: Fachrichtungsausbildung zur Vorbereitung auf das Unterrichten des ersten Schulfaches (sog. Modul I), pädagogische Ausbildung zur Vorbereitung auf die Realisierung erzieherischer und sozialpädagogischer Aufgaben (Modul II), didaktische Ausbildung (Modul III) sowie fakultative Ausbildung zur Vorbereitung auf das Unterrichten des zweiten Faches (Modul IV) und Ausbildung im Bereich Sonderpädagogik (Modul V). Für die Umsetzung von Modul II und III sind insgesamt mindestens drei Semester vorgesehen. Die Ausbildung in Modul IV ist obligatorisch für Lehrerstudienten, die mehr als ein Fach unterrichten werden, und Modul V haben Studenten zu absolvieren, die die Berechtigung zum Unterrichten eines bestimmten Faches in Kindergärten sowie Sonder- und Integrations-schulen erlangen möchten³.

Die in den einzelnen Modulen der Lehrerausbildung festgelegten Anforderungen enthalten eine sehr präzise Beschreibung der Kompetenzen künftiger Lehrer. Die wichtigsten sind:

- 1) Fachkompetenzen;
- 2) Kompetenzen im Bereich Fachdidaktik;
- 3) Psychologische und erzieherische Kompetenzen, darunter zur Unterstützung der sozialen Entwicklung des Schülers;
- 4) Diagnostische Kompetenzen, hauptsächlich im Bereich der richtigen Planung und Organisation pädagogischer Diagnosen und der Evaluierung von Schülerleistungen;

² Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 13 czerwca 2006 r. w sprawie nazw kierunków studiów / Verordnung des Ministers für Wissenschaft und Hochschulwesen vom 13. Juni 2006 zu den Bezeichnungen von Studienrichtungen, Dz.U. z 2006 r., nr 121, poz. 838.

³ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela / Verordnung des Ministers für Wissenschaft und Hochschulwesen vom 17. Januar 2012 zu den Standards der Ausbildung zum Lehrerberuf, Dz. U. RP, Warszawa, 6 lutego 2012, PDF.

- 5) Methodische Kompetenzen zur Unterstützung der Entwicklung von Schülern mit speziellen Bildungsbedürfnissen;
- 6) Soziale Kompetenzen, insbesondere zur Verbesserung der interpersonellen Kommunikation sowie verbaler und nonverbaler Verhaltensweisen in Ausbildungssituationen;
- 7) Kompetenzen zur Bewertung des eigenen Wissens- und Fähigkeitsniveaus sowie zur Einschätzung der Ergebnisse eigener Arbeit;
- 8) Kompetenzen in den Bereichen stimmliche Leistungsfähigkeit, Arbeitssicherheit und Arbeitshygiene;
- 9) Sprachliche Kompetenzen im Einklang mit den vom Europarat bestätigten Standards hinsichtlich der Beherrschung mindestens einer Fremdsprache auf fortgeschrittenem Niveau;
- 10) Kompetenzen zur wirksamen Anwendung moderner Informationstechnologien im Lehrprozess.

Bei der Vorbereitung zur Ausübung des Lehrerberufs in Polen wird also großes Augenmerk darauf gerichtet, dass die künftigen Lehrer ein äußerst umfangreiches Wissen in Pädagogik und Psychologie erlangen und in diesen Bereichen ihre professionellen Fähigkeiten entwickeln. Hervorzuheben ist, dass im Rahmen der didaktischen Ausbildung besonderer Wert auf eine interessante Unterrichtsführung und die Individualisierung des Lehrprozesses gelegt wird. In dem psychologisch-pädagogischen Teil wird die Bedeutung von Erziehung und Betreuung in der Schule unterstrichen sowie die Notwendigkeit, dass Schule und Lehrer das gesellschaftliche Leben im lokalen Umfeld organisieren.

In Polen ist jeder Lehramtsanwärter im Verlaufe seiner gesamten Ausbildung zur Absolvierung pädagogischer Praktika verpflichtet. Diese Praktika sollen über den direkten Kontakt mit Schule und Schülern dazu dienen, die Spezifik der Organisation und des Funktionierens der Schulen kennen zu lernen sowie berufliche Fertigkeiten methodisch zu exerzieren. Praktika gibt es in den Ausbildungsmodulen II, III, IV und V. Die Anzahl der Praktikumsstunden ist in den einzelnen Modulen unterschiedlich:

- Vorbereitung auf psychologisch-pädagogischem Gebiet – 30 Stunden,
- Vorbereitung auf didaktischem Gebiet – 120 Stunden,
- Vorbereitung auf das Unterrichten eines weiteren Faches – 60 Stunden,
- Vorbereitung auf dem Gebiet der Sonderpädagogik – 120 Stunden⁴.

Gefordert wird, dass der erste Teil des Praktikums der Herausbildung betreuerischer und erzieherischer Kompetenzen dient und in Schulhorten, lokalen sowie

⁴ Ebd.

therapeutischen Schülerbetreuungscentren absolviert wird. Der zweite Teil ist der Vorbereitung auf die Betreuung einer Gruppe und der Diagnose individueller Bedürfnisse von Schülern gewidmet. Erst auf der Grundlage dieser beiden Praktikumsstufen kann die dritte Stufe, das didaktische Praktikum, erfolgen, das auf das Unterrichten eines konkreten Faches vorbereitet. Vorgeschlagen wird, die Praktika nicht ausschließlich während studienfreier Zeiten zu organisieren, denn die Belastung der Studenten durch Unterricht an der Hochschule und die Praktika lässt sich nicht immer mit den Prinzipien von Mobilität und freier Gestaltung des Ausbildungsweges vereinbaren. (Osiński, 2011).

Als Beispiel der Organisation pädagogischer Praktika im Rahmen der beruflichen Ausbildung von Lehrern kann die von der Humanistischen Fakultät der Universität Zielona Góra erprobte Lösung dienen. Übergangsweise gelten hier zwei Regelungen zu Studentenpraktika: die erste, ältere bezieht sich auf Studenten, die ihr Studium vor dem Studienjahr 2012/2013 aufgenommen haben, die zweite, neue betrifft Studenten mit einem späteren Studienbeginn. Die erste Regelung sieht im gesamten Ausbildungsprozess des Studiums ersten Grade zwei durchgehende vierwöchige pädagogische Praktika an einer Grundschule oder einem Gymnasium vor. Dafür sind insgesamt 180 Unterrichtsstunden vorgesehen. Davon hat der Student selbständig 54 Unterrichtsstunden durchzuführen. Das Praktikum an der Grundschule erfolgt nach dem 2. Semester im September mit insgesamt 90 Unterrichtsstunden, von denen 25 zu hospitieren (15 Stunden der Haupt- und 10 der Zusatzfachrichtung) sowie 27 Unterrichtsstunden im Rahmen der Hauptfachausbildung eigenständig durchzuführen sind. Das Praktikum im Gymnasium findet ebenfalls im September statt, allerdings erst nach dem 4. Semester. Auch dafür sind insgesamt 90 Stunden vorgesehen, wobei 20 Stunden hospitiert werden müssen (10 Stunden der Haupt- und 10 der Zusatzfachrichtung) und 27 Unterrichtsstunden selbständig abzuhalten sind, davon 17 im Hauptfach und 10 im Zusatzfach.

Im Rahmen des Studiums zweiten Grades erfolgt das Praktikum an einer postgymnasialen Schule, wiederum im September nach dem 2. Semester, in Form eines zweiwöchigen durchgehenden Praktikums von insgesamt 75 Stunden. Zu den Obliegenheiten des Studenten gehören in dieser Zeit:

- im Hauptfach 5 Stunden Hospitationen sowie die Durchführung von 10 Unterrichtsstunden;
- im Haupt- sowie Zusatzfach 10 Stunden Hospitationen (5 im Hauptfach und 5 im Zusatzfach) sowie die eigenständige Durchführung von 15 Unterrichtsstunden, davon 10 im Hauptfach und 5 im Zusatzfach. Die übrigen Praktikumsstunden hat der Student u.a. zu aufzuwenden für:

- die Teilnahme an der Pausenaufsicht zwischen den Unterrichtsstunden;
- das Studium der Dokumentation zur Lehrertätigkeit sowie zu den Prinzipien der Dokumentenführung (Klassenbuch, didaktisch-erzieherischer Plan der Klasse, Lehrstoffaufteilung, Bewertungstabellen und andere Dokumente);
- das Kennenlernen der Arbeit des Klassenlehrers, soweit möglich durch Teilnahme an Elternversammlungen;
- das Kennenlernen der Arbeit des Sozialpädagogen der Schule;
- das Kennenlernen der Arbeit des Pädagogischen Rates sowie des Elternbeirates, soweit möglich durch Teilnahme an deren Sitzungen;
- das Kennenlernen der an der Schule vorhandenen Formen außerunterrichtlicher Tätigkeit sowie der Arbeit der Schülerorganisationen;
- das Kennenlernen der Arbeit sowie der Bestände der Schulbibliothek⁵.
- Die genannten Praktika müssen nicht zwingend im September absolviert werden, bei einem anderen Termin muss der Student jedoch einen entsprechenden Antrag an den Dekan richten und dessen Genehmigung einholen.

Im Jahr 2013 erfolgte eine Neuregelung der Studentenpraktika. Berücksichtigung fanden dabei alle Richtlinien der Verordnung des Ministers für Wissenschaft und Hochschulwesen vom 17.01.2012 zu den Ausbildungsstandards für den Lehrerberuf. Dieser neuen Regelung zufolge wird beim Studium ersten Grades an der Humanistischen Fakultät das pädagogische Praktikum mit 30 Stunden an einer Grundschule im Rahmen der Vorbereitung auf den Hauptfachunterricht absolviert. Ähnlich ist es beim Studium zweiten Grades. Auch dieses pädagogische Praktikum umfasst 30 Stunden, findet jedoch an einem Gymnasium und einer postgymnasialen Einrichtung statt. In beiden Fällen absolvieren die Studenten das Praktikum parallel zum Unterricht an der Hochschule. Im Rahmen der Praktika sollen die Studenten vor allem ihre sozialpädagogisch-erzieherischen Kompetenzen vervollkommen, insbesondere hinsichtlich einer individualisierten Arbeit mit Schülern und der Führung der Gruppe.

Für das didaktische Praktikum stehen sowohl beim Studium ersten als auch zweiten Grades je 120 Stunden zur Verfügung. Im ersten Fall werden die praktischen Stunden an einer Grundschule absolviert, im zweiten Fall an einem Gymnasium und einer postgymnasialen Lehranstalt. Wesentliches Praktikumsziel ist das Sammeln von Erfahrungen im Bereich der didaktisch-erzieherischen Arbeit und

⁵ Regulamin przeprowadzania praktyk pedagogicznych na specjalizacji nauczycielskiej z dnia 18.03.2008 ze zmianami z dnia 27.01. i 17.03.2009 roku / Durchführungsordnung für pädagogische Praktika bei der Lehrerbildung vom 18.03.2008 mit Änderungen vom 27.01. und 17.03.2009, pdf.

die Konfrontierung des erworbenen Wissens zu Didaktik und Fachmethodik mit der schulischen Realität⁶. Thematisch umfasst das Praktikum folgende Bereiche:

- 1) das Kennenlernen der Spezifik der Schule;
- 2) die Beobachtung der Durchführung von Unterricht, insbesondere der unterschiedlichen Arbeitsweisen, des Kommunizierens mit den Schülern, ihrer Aktivierung und Disziplinierung, der Bewertung erzielter Leistungen, der Gestaltung von Dynamik und sozialem Klima der Klasse;
- 3) die Assistenz und das Mitwirken bei der Planung und Durchführung des Unterrichts;
- 4) die Ausübung der Rolle des Lehrers;
- 5) die Analyse und Interpretation beobachteter oder erlebter pädagogischer Situationen und Ereignisse.

Das didaktische Praktikum während des Studiums ersten Grades erfolgt in 2 Etappen :

- 30 Stunden Hospitieren und Unterrichten im 4. Semester, parallel zu den Lehrveranstaltungen an der Hochschule;
- 90 Stunden (4 Wochen) im September im 4. Semester, davon 20 Stunden Hospitationen und 25 Stunden eigenständiger Unterricht. 50 Stunden stehen den Studenten zur Verfügung, um die ganzheitliche Arbeit der Schule kennen zu lernen. Während des Studiums zweiten Grades findet das Praktikum an einem Gymnasium statt, und zwar im 3. Semester parallel zu den Lehrveranstaltungen an der Hochschule. Es umfasst insgesamt 60 Hospitations- und Unterrichtsstunden. Im 4. Semester absolvieren die Studenten 60 Praktikumsstunden an einer beliebigen postgymnasialen Schule, einem Lyzeum, Technikum oder an einer Berufsschule. Dabei handelt es sich sowohl um Hospitationen als auch um die selbständige Durchführung von Unterricht.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass vor dem Hintergrund der zitierten Ministerverordnung, die sehr detailliert Inhalte und Rahmen der Vorbereitung auf den Lehrerberuf definiert, die Modelle der theoretischen und praktischen Ausbildung von Lehrerstudenten an allen diese Aufgabe realisierenden polnischen Hochschulen fast identisch sind. Ursache dafür ist, dass im Gegensatz zu den meisten europäischen Ländern, in denen den Hochschulen immer mehr Autonomie zugestanden wird, die Ausbildung von Lehrern in Polen nach wie vor äußerst stark zentralisiert erfolgt. Die Ausbildungsmodelle werden auf zentraler Ebene festge-

⁶ Regulamin praktyk dydaktycznych na specjalizacji nauczycielskiej z dnia 12.02.2013 / Durchführungsordnung für pädagogische Praktika bei der Lehrerausbildung vom 12.02.2013, pdf.

legt, und die Hochschulen mit Lehramtsstudium sind verpflichtet, die vom Ministerium vorgezeichneten Programme und Inhalte anzuwenden. Das wird mit dem Ziel begründet, an den Hochschulen ein einheitliches Minimum der an Lehramtsanwärter gestellten Anforderungen zu garantieren. Aus diesem Grund bestimmt das Ministerium für Wissenschaft und Hochschulwesen in der erwähnten Verordnung die Standards der Lehrerausbildung, allgemeine Anforderungen, Kompetenzbereiche sowie obligatorische Fächergruppen für künftige Lehrer und die damit verbundenen minimalen stundenmäßigen Programmanforderungen, und es legt fest, welche Institutionen auf welche Weise Lehrer ausbilden können.

Kritische Überlegungen zur Lehrerausbildung in Polen

Der Implementierungsprozess zur Bologna-Reform in der Lehrerausbildung in Polen zieht sich bereits über mehrere Jahre hin. Betrachtet man erste Resümees aufgrund praktischer Erfahrungen sowie erste Einwände, dann liegt der Schluss nahe, dass ebenso wie das alte System auch das neue die seit Jahren gerügten Mängel nicht beseitigt hat. Das vom Bildungsressort geschaffene Modell der Lehrerausbildung weckt immer noch zahlreiche Zweifel. Das Ministerium hat von oben herab Ziele, Standards sowie mengen- und zeitmäßige Anforderungen zu den einzelnen Etappen und Arten der Lehrerausbildung fixiert. Genau vorgegeben wurden Programminhalte von Ausbildungsfächern wie Psychologie, Pädagogik und Fachdidaktik. Definiert wurden darüber hinaus die allgemeinen Ziele zu Fächern, die die Lehrerausbildung vervollständigen, wie beispielsweise Stimmartikulation, Bildungsrecht einschließlich Organisation und Funktion des Bildungssystems, Sicherheit sowie Erste-Hilfe-Leistung, Ethik des Lehrerberufs, Sprachkultur, regionale Geschichte und Kultur, Kunst und Kunstwissen. Frau Prof. Anna Wiłkomirska betont, „dass eine solche Fächerliste die lehrerbildende Hochschule in Abhängigkeit von ihren Möglichkeiten und den Interessen der Studenten erstellen sollte. Die Angelegenheit jedoch auf diese Weise anzugehen, scheint eine bedenkliche Lösung. Aufgrund allgemeiner Formulierungen stellt sie keine Hilfe für die Autoren konkreter Programme dar. Deren inhaltliche Ausfüllung weckt häufig gleichfalls wesentliche Zweifel und fordert manchmal sogar den deutlichen Widerspruch akademischer Fachkräfte heraus, die dies als Beschränkung ihrer Autonomie und sozusagen als ein Misstrauensvotum gegenüber ihren Kompetenzen betrachten“ (Wiłkomirska, 2005).

Von allen in den letzten zwei Jahrzehnten in der Lehrerausbildung eingeführten Änderungen, insbesondere im Rahmen des Bologna-Prozesses, rief die Ein-

führung einer obligatorischen Ausbildung in zwei Fächern im Lehrerhochschulstudium die meisten Zweifel und Kritiken hervor. Besonders kritisiert wurden die Programmstandards, die diesen Ausbildungsteil bereits für das erste Niveau (Lizenziat) vorsehen. Die zeitlichen Rahmen der ersten Studienetappe erwiesen sich als zu eng für die vom Ministerium definierten Standards (Osiński, 2011). Daher war es wohl ganz gut, dass sich das Ministerium für Wissenschaft und Hochschulwesen mit seiner Verordnung von 2012 von dieser Idee verabschiedete. Somit änderte sich das Grundprinzip – die Erlangung einer Lehrbefähigung für zwei Fächer wurde fakultativ.

Auf der Welle der Kritik an den im polnischen Lehrerbildungssystem in Kraft getretenen Änderungen unterstreicht S. Włoch, dass bei der Ausbildung von Lehrern nach wie vor wenig nützliches, schubladenartig gespeichertes Wissen dominiert, das auf eng spezialisierte Fächer verstreut ist. Und das Fehlen einer Verbindung von Theorie und Praxis ist im neuen System nach wie vor deutlich erkennbar. Im Verlaufe des gesamten Ausbildungsprozesses werden Reflexionen sowie erzieherische und kommunikative Kompetenzen der künftigen Lehrer weiterhin zu wenig entwickelt. Viele junge Lehrkräfte haben laut Włoch – wozu sie sich oft selbst bekennen – riesige Schwierigkeiten, sich an der Schule zurechtzufinden und mit den Schülern zu kommunizieren, sie sind nicht imstande, Entscheidungen zu treffen und verfügen häufig nicht einmal über die Grundlagen theoretischen und praktischen Wissens zur Erziehung (Włoch, 2005).

Diese unzureichende Vorbereitung der Absolventen auf die didaktische und erzieherische Arbeit in der Schule stellen somit ein grundlegendes Problem dar. Dazu kommen Zweifel hinsichtlich von Zeitraum, Stundenumfang und Qualität der Studentenpraktika. Die pädagogischen Praktika sollten einen integralen Bestandteil einer jeden Berufsausbildung, daher auch eine Ergänzung zum Lehrerausbildungsprogramm bilden und auf natürliche Weise mit der schulischen Wirklichkeit verbunden sein (Osiński, 2011). Daher wird die Forderung laut, einem jeden Praktikum einen Zyklus von Lehrveranstaltungen in Psychologie, Pädagogik und Fachdidaktik voranzustellen. In den Studienplänen der Lehrerausbildung vieler Hochschulen in Polen ist dies jedoch bei weitem nicht die Regel.

Dem neuen Modell der Lehrerausbildung in Polen wird darüber hinaus vorgeworfen, die Proportionen zwischen obligatorischen und fakultativen Lehrveranstaltungen für Studenten zu zerstören, insbesondere in der ersten Ausbildungs-etappe, d.h. dem Lizenzjatsstudium. Deshalb finden immer häufiger Vorschläge Gehör, die Lehrerausbildung auf andere Weise zu gestalten, z. B. Fachausbildung hauptsächlich in der ersten Studienetappe (Lizenzjatsabschluss) und pädagogische Vorbereitung in Kombination mit einer Spezialfachausbildung in der zwei-

ten Studienetappe (Magisterabschluss). Diesem Vorschlag entsprechend würde der Lehrerabsolvent das Diplom eines Studienabschlusses ersten Grades in der gewählten Fachrichtung sowie den Berufstitel eines Magisters nach Beendigung des Studiums zweiten Grades in der Fachrichtung Pädagogik erhalten (Osiński, 2011). Zur Erlangung einer vollständigen Qualifikation wären demzufolge 5 Jahre eines Fachstudiums erforderlich.

Erste empirische Beobachtungen zu den Ergebnissen des entsprechend dem Bologna-Prozess in Polen eingeführten Lehrerausbildungsmodells weisen außerdem darauf hin, dass die Vorbereitung auf den Lehrerberuf die in der ministeriellen Verordnung festgelegten Standards in der Praxis oft nicht erfüllt. Die im Jahre 2004 vom Institut für Öffentlichkeitsfragen von Lehrern und Schuldirektoren gesammelten Informationen haben gezeigt, dass die Hochschulen die praktische Ausbildung nicht auf richtige Weise organisieren (Wiłkomirska, 2005). Während des Studiums wird vor allem Fachwissen in der unterrichteten Disziplin vermittelt, die methodische und pädagogisch-psychologische Vorbereitung jedoch ist nicht ausreichend. Der überwiegende Teil der Befragten (61,7%) schätzte die fachliche Ausbildung als sehr gut bzw. gut ein, die berufliche und praktische Vorbereitung hingegen als unvollständig und schwach. Die Lehrer gestanden zu, dass in ihrer Ausbildung die bei der Arbeit in der Schule erforderlichen Fähigkeiten zu kurz kamen. Die Inhalte der psychologischen Fächer seien zu „theoretisch“ und würden entgegen den Erwartungen nicht die Abhängigkeit und die wechselseitigen Verbindungen zwischen der natürlichen Entwicklung von Schülern und den erzieherischen Prozessen aufzeigen. Als Folge davon haben die jungen Lehrer Schwierigkeiten mit der Anwendung ihres Wissens bei der Arbeit mit den Schülern. Es fällt ihnen schwer, bestimmten Aufgaben gerecht zu werden. Dazu zählen u.a. das Erkennen der Bedürfnisse der Schüler und die Individualisierung von Forderungen, die richtige Planung, Umsetzung, Organisation, Kontrolle und Bewertung von Erziehungsprozessen, die Zusammenarbeit mit den Eltern. Unterstrichen wurde auch, dass das in den Vorlesungen und Übungen an der Hochschule erworbene theoretische Wissen während der praktischen Ausbildung an der Schule nicht genutzt wird.

Die Vorbereitung auf die Arbeit in der Schule wird auch von den befragten Schuldirektoren negativ beurteilt. Ihrer Meinung nach sind die jungen Lehrer den erzieherischen Problemen bei der Arbeit mit den Schülern nicht gewachsen (55% der Antworten), methodisch schlecht ausgebildet (33%), mit dem Bildungsrecht nicht vertraut (19,2%), haben Schwierigkeiten, das während des Studiums erworbene Wissen auf ihre Tätigkeit in der Schule zu übertragen (30%) (vgl. Wiłkomirska, 2005). Als Ursache dafür sehen die Befragten das fehlende System einer Selektion für den Lehrerberuf, das sehr unterschiedliche Niveau der Leh-

rausbildung an den einzelnen Hochschulen sowie die schlecht aufgebauten entsprechenden Studienprogramme.

Angemerkt wird auch, dass im Verlaufe der beruflichen Vorbereitung deontologische Probleme der Lehrer, also die Fragen ethischer Normen sowie der Faktoren, die über den moralischen Wert von Lehrerhandlungen entscheiden, unberührt bleiben. Die Befragten verweisen auf die Notwendigkeit, das Lehrerausbildungssystem in vielen Bereichen neu zu strukturieren und zu verbessern:

- Es wird die Unerlässlichkeit betont, den Stundenumfang von Lehrerpraktika zu vergrößern (31,6% der Antworten) und den Anteil der vom Lehramtsanwärter eigenständig zu realisierenden Unterrichtsstunden zu erhöhen (50%).
- Gefordert werden geänderte Auswahlprinzipien für Lehrerkandidaten (27,7% der Antworten von Direktoren).
- Hingewiesen wird darauf, dass „zu viele Institutionen mit der Ausbildung von Lehrern befasst sind, diese Ausbildung auf zu unterschiedliche und nicht immer solide Weise erfolgt und das Ergebnis eine zu große Anzahl von unzureichend ausgebildeten Lehrern ist“. Im Zusammenhang damit postulieren Experten die Einführung eines Bewertungssystems zur Qualität der Lehrerausbildung über die Akkreditierung von Studiengängen und die Vergabe des Rechts zur Ausbildung von Lehrern ausschließlich an große renommierte Hochschulen.
- Die Aufmerksamkeit wird auf eine uneinheitliche Konzeption der Verbindung von Praktika mit der fachlichen und pädagogischen Ausbildung gelenkt. Als unerlässlich wird die Erweiterung des zeitlichen Umfangs und eine Umstrukturierung der Praktika erachtet, ihre Differenzierung hinsichtlich des Schultyps, für den die künftigen Lehrer ausgebildet werden.
- Festgestellt wird, dass die Hochschulen einer allseitigen Allgemeinbildung nur geringes Gewicht beimessen, insbesondere in den Bereichen persönliche Kultur, pädagogische Kultur, Eigenentwicklung, Transgression, Entscheidungsfähigkeit, Lösung von Problemen, Bewältigung erzieherischer und didaktischer Schwierigkeiten, Entscheidungsfreudigkeit und Verantwortungsbewusstsein. Unterstrichen wird auch die Tatsache, dass sich die Lehrer in der gesellschaftlichen und politischen Wirklichkeit nur sehr schwer zurechtfinden und in der Lehrerausbildung häufig Wissen vermittelt wird, das für das Leben in einer Welt sich verändernder Werte und Lebensweisen wenig nutzbar ist.

Anmerkungen zur Lehrerausbildung enthält auch der Bericht der Obersten Kontrollkammer⁷. Aus ihm geht hervor, dass man „bei der Einführung der neu-

⁷ Geplante Kontrolle unter der Bezeichnung *Organisation und Finanzierung der Ausbildung und beruflichen Fortbildung der Lehrer* (Nr. P/11/073), von der die Schuljahre 2009/2010 sowie 2010/2011

en Programmgrundlage den Schulen keinerlei Unterstützung bei der Lösung didaktischer und erzieherischer Probleme zuteil werden ließ. Das Erziehungsangebot war nicht auf eine komplexe Vervollkommnung der Schule, sondern auf eine Beteiligung einzelner Lehrer an ausgewählten Fortbildungsformen ausgerichtet. Mehr noch, die Schuldirektoren nutzten nicht die von den Lehrern im Rahmen verschiedener beruflicher Bildungs- und Fortbildungsformen erworbenen Qualifikationen” (Tabaszewska, 2012). Dies bedeutet, dass die berufliche Fort- und Weiterbildung der Lehrer keinen planmäßigen, mit den Bedürfnissen der Schule abgestimmten Charakter hat, sondern ohne jegliche Planung erfolgt, meistens zum Zwecke beruflichen Aufstiegs, vor dem Hintergrund eigener Interessengebiete des Lehrers oder auch aufgrund von Angeboten eines Lehrerweiterbildungsinstituts und – nicht selten – aufgrund des für eine Schulung, ein Studium oder einen Kurs zu zahlenden Preises. Daher wird die Auffassung vertreten, dass in dieser Frage eine engere Zusammenarbeit der Hochschulen mit den Schulen niedrigerer Ausbildungsebenen angezeigt wäre.

In Polen gibt es weder Zertifikate noch Examen, über die die Zulassung zum Lehrerberuf ermöglicht würde. Der Anwärter wird zum Lehrer mit Abschluss des Studiums sowie mit Erlangung des Diploms ersten Grades (Lizenziat) bzw. zweiten Grades (Magister). Um ein vollberechtigter Lehrer zu werden, sind somit 3 Studienjahre ausreichend. Die Hochschulen stellen an Lehrerkandidaten in der Regel keine spezielle Anforderungen. Und es werden auch keinerlei Untersuchungen durchgeführt, die die Eignung einer bestimmten Person für den Lehrerberuf feststellen würde. Einzige Bedingung, Arbeit an einer Schule zu bekommen, ist nach wie vor das Diplom zum Abschluss eines entsprechenden Hochschulstudiums.

Jedes Jahr verlässt die Hochschulen eine große Gruppe von Personen mit der formalen Qualifikation zum Unterrichten. Diese Anzahl übersteigt bei weitem den Bedarf des Bildungssystems an neuen Lehrern. Die Realien des Arbeitsmarktes haben zur Folge, dass es für einen Lehrer, der lediglich das Diplom eines Lizenzjatsstudiums vorweisen kann, immer schwieriger wird eine Arbeit zu finden. Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass keines der Ministerien (MEN/Ministerium für Volksbildung, MNiSW/Ministerium für Wissenschaft und Hoch-

erfasst wurden. Die Kontrolleure besuchten insgesamt 62 Einrichtungen, darunter das Bildungsministerium, 8 den Wojewodschaftsverwaltungen unterstellte öffentliche Lehrerweiterbildungsstätten, 23 Verwaltungsorgane und 23 öffentliche Schulen. Ziel der Kontrollkammer war die Bewertung der Organisation und Ergebnisse von Lehrerbildung und -fortbildung sowie der richtigen Nutzung der für diese Aufgaben vorgesehenen öffentlichen Mittel. (http://www.bibliotekako.pl/news.aid.1945,_Czy_nowy_system_doskonalenia_nauczycieli_sprosta_wyzwaniem_stawianym_szkole_.html)

schulwesen) den Bedarf des Bildungssystems erfasst. Es werden keine Statistiken zu Personen mit Lehrerqualifikationen geführt. Aus diesem Grund weiß daher niemand genau, wie viele Personen mit der Berechtigung, an einer Schule zu unterrichten, tatsächlich die Mauern der Hochschulen verlassen. Für das Bildungssystem beginnt ein Lehrer zusammen mit der Aufnahme eines Arbeitsverhältnisses zu „existieren“, während die außerhalb des Bildungssystems funktionierende Gruppe derjenigen mit formaler Qualifikation zum Unterrichten „unbemerkt“ bleibt.

Gegenwärtig gibt es in Polen ca. 660 Tsd. im Berufsleben stehende Lehrer, das sind über 10% aller Lehrer in Europa. Zwar geht die Anzahl der Lehrerstellen in den letzten Jahren zurück, jedoch weitaus schneller verringert sich die Anzahl der Schüler. Das wiederum führt dazu, dass die Zahl der eingestellten Lehrer proportional ansteigt. Ungeachtet dessen ist in Polen die Kennziffer der Schülerzahl pro Lehrer eine der niedrigsten in Europa.

Ein Problem stellt, wie in den meisten Ländern auch, die Feminisierung des Berufs dar. 81% aller Lehrer in Polen sind Frauen. Es muss jedoch hinzugefügt werden, dass Männer – wesentlich häufiger als Frauen – Leitungspositionen im Bildungswesen innehaben.

Die Berufsgruppe polnischer Lehrer wird deutlich immer älter, deren Durchschnittsalter steigt an. In diesem Zusammenhang sei erwähnt, dass bis 2008 das durchschnittliche Alter eines in Rente gehenden polnischen Lehrers wesentlich niedriger war als im Falle von Vertretern anderer Berufe.

Das Ärgernis des polnischen Lehrers bleibt die Höhe seines Gehalts. Berücksichtigt man die absolute Höhe der Gehälter in der „Spezialistengruppe“, dann verdienen die Lehrer bei weitem weniger als die Vertreter anderer Berufe. Allerdings arbeitet der polnische Lehrer, vergleicht man mit Kollegen anderer europäischer Länder, in der Schule am wenigsten. 18 didaktische Stunden im Rahmen des sog. Pensums gehören zu den wenigsten in der Europäischen Union.

Die mit der Reform von 1998 geänderten Rechtsvorschriften sollten einen Motivationsmechanismus schaffen, damit die Lehrer „in sich selbst“ investieren, ihre Qualifikationen anheben, ihr Wissen und ihre beruflichen Fähigkeiten vervollkommen, während erfahrenere Personen die eine berufliche Tätigkeit beginnenden jungen Anhänger pädagogischer Kunst unterstützen. In Polen wird, wie bereits erwähnt, der Absolvent eines Lehrerstudiums – im Unterschied zu anderen europäischen Ländern – als vollständig ausgebildeter Lehrer betrachtet, der seine Aufgaben im Rahmen eines vollen Stundenpensums erfüllt. Deshalb führt die neue Gesetzgebung in die Schulpraxis offiziell das System eines beruflichen Aufstiegs ein. Die Beförderung eines Lehrers beruht demzufolge auf vier Stellen-

kategorien, zwischen denen hinsichtlich der Vergütungshöhe ein jeweils großer Unterschied besteht. Dabei handelt es sich um:

- Lehreranfänger (nauczyciel stażysta);
- Vertragslehrer (nauczyciel kontraktowy);
- berufener Lehrer (nauczyciel mianowany);
- Diplomlehrer (nauczyciel dyplomowany)⁸.

Gegenwärtig wird immer öfter bemängelt, dass das im Rahmen der Reform des Bildungssystems eingeführte Beförderungs- und Gehaltssystem seine Aufgaben eigentlich nicht erfüllt. Wir haben es hier mit einer „umgekehrten Pyramide“ beruflichen Aufstiegs zu tun, da die oberste Beförderungsstufe im Laufe der gesamten beruflichen Karriere relativ früh erreicht wird. Über die Hälfte der Lehrer in Polen hat bereits die höchste berufliche Stufe erklommen, was zur Folge hat, dass nach Erreichen dieses Zieles keine Motivation für eine weitere berufliche Entwicklung mehr vorhanden ist. Das wiederum wirkt sich auf die Ergebnisse der Arbeit aus.

Die pädagogische Ausbildung der Lehrer scheint jener Bereich der Bildungsrealität zu sein, der sich trotz Versuchen einer qualitativen Änderung am stärksten reformatorischen Schritten widersetzt. Diese Tatsache ist sicherlich mit der tief verwurzelten langjährigen Tradition der Ausbildung auf akademischem Niveau an den Hochschulen verbunden. Diese Tradition festigt über die Autonomiepflege unablässig das strukturelle und programmliche Muster des Funktionierens der Hochschulen. Eines der wichtigsten Postulate und gleichzeitig eine der wesentlichen Forderungen akademischer Kreise ist seit vielen Jahren unverändert die Unabhängigkeit wissenschaftlichen Denkens.

Häufig jedoch führt diese vielgepriesene Unabhängigkeit zu einer hermetischen Isolierung der Hochschulen von der sie umgebenden, sich dynamisch verändernden Wirklichkeit. Und nicht selten stellt diese Abkapselung der Wissenschaftswelt für die Hochschulen, darunter die mit Lehrerausbildung, eine sie ungünstig beeinflussende Erscheinung dar. Eine Folgeerscheinung ist die sich häufig bildende Kluft zwischen der Praxis mit der Schule als deren Exemplifikation, und der Theorie, deren Verkörperung im allgemeinen Verständnis ausschließlich die Hochschulen und akademischen Kreise bilden.

Selbstverständlich drängt sich im Zusammenhang mit den derart auf Erhaltung ausgerichteten akademischen Strukturen der Ausdruck „Staat im Staate“ auf.

⁸ Rozporządzenie MEN z dnia 01.03.2013r.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.

Die Welt der Wissenschaft ist eine Welt, die nach eigenen Gesetzen und zurückgezogen in ihrem eigenen Raum funktioniert. Sie lässt keinerlei Einmischung von außen zu, unternimmt aber auch selten nach außen gerichtete Interventionsschritte. Recht oft verbleibt ein an einer Hochschule geborene wertvolle wissenschaftliche Gedanke für immer in ihren Mauern. Unablässig zwar erfolgen Versuche (über eine immer größere Anzahl von Publikationen, Symposien und Konferenzen), mit einer fortschrittlichen Idee oder einer konkreten praktischen Lösung nach außen zu gehen, jedoch derartige Aktivitäten scheinen nach wie vor kaum Wirkung zu zeigen. Auf Konferenzen und Symposien kommen fast ausschließlich Vertreter der sog. „großen Wissenschaft“ zusammen, und die herausgegebenen Publikationen erreichen in geringem Umfang jene (Praktiker), die sie am ehesten benötigen sollten.

Abschließend sei betont, dass eine wesentliche Voraussetzung für eine qualitativ gute Ausbildung der Lehrer in Polen die Aufstockung der finanziellen Mittel für deren solide theoretische und praktische Vorbereitung darstellt. Darüber hinaus sollte die Rückkehr zur Institution der Übungsschulen als Ort des Erwerbs fachlicher und beruflicher Fähigkeiten erwogen werden, die sich in der Vergangenheit bewährt hat. Vielleicht sollte man sich interessante Lösungen von anderen Ländern anschauen, z. B. von Deutschland, wo der Studienabschluss nicht gleichbedeutend ist mit dem Recht auf Ausübung des Berufes. Ein solches Recht erlangt man dort erst nach Absolvierung der Probezeit an einer Schule und einem vor einer staatlichen Kommission abgelegten und bestandenen Examen. Die Übernahme einer derartigen Lösung würde möglicherweise zu einer stärkeren Selektion von Lehrerstudien-Kandidaten, zu einer Verbesserung der Ausbildungsqualität und gleichzeitig zu einer Anhebung des gesellschaftlichen Status des Lehrerberufs beitragen.

Polemik, Kritische Stimmen

Im Prozess der Implementierung der Veränderungen in das Hochschulsystem mangelte es auf jeder Etappe (und mangelt es nicht) an kritischen Stimmen und Zweifeln an der Richtigkeit mancher seiner Grundsätze, sowie den Effekten seiner sukzessiven Einführung. Darüber hinaus ist zu unterstreichen, dass die unten angeführten kontroversen Standpunkte und Bemerkungen selektiven (subjektive Auswahl und Hervorhebung) und gleichzeitig universellen Charakter haben, d. h. sich auf das gesamte System des Hochschulwesens in unserem Land beziehen und somit auch die Lehrerausbildung betreffen, die ein Subsystem der hier beschriebe-

nen und analysierten Hochschulausbildung darstellt. Da im Rahmen früherer Betrachtungen sukzessiv Bewertungen, Meinungsäußerungen und Gedanken auch zur Lehrerausbildung vorgestellt wurden, erfolgen an dieser Stelle nur verallgemeinernde Betrachtungen.

Es seien hier einige, selektiv gewählte Stimmen zitiert:

Der Bologna-Prozess eröffnete den Weg zu einer Abtrennung der Lehre von der Forschung und führte zur Explosion auf dem Bildungsmarkt, kommerzialisierte, privatisierte und kommodifizierte die Hochschulbildung. Dieser Prozess ist ein beispielloser Versuch der Unifikation der großen Systeme der nationalen Bildung und droht- was am schlimmsten ist- mit der Selbsttötung der Hochschulen. Niemand, der denkt, kann ein dreijähriges Berufszentrum nach dem Studium für eine Hochschulbildung halten oder gar das zweijährige Studium als Äquivalent des bisherigen fünf- oder sechsjährigen Magisterstudiums sehen. (Kwieciński, 2006: 42–43)

Die Einführung und Umsetzung der Veränderungen des Europäischen Hochschulraumes rief viele Kontroversen hervor, die steigende Kritik verband sich mit der in der Welt zeigenden Krisenerscheinungen, deren Folgen die Kürzungen der Finanzmittel für Bildung und Wissenschaft waren. Vermöchte die polnischen Universitäten investitionslos den Rang der ersten zehn Universitäten zu erreichen, deren Haushalte mehrfach die Unterhaltungskosten aller polnischen Universitäten zusammen genommen, übersteigen? (Hejnicka-Bezwińska, 2011: 18–19)

Ein Report der Firma Ernst & Young und teilweise der Bericht der Rektorenkonferenz weisen auf die Schwächen des polnischen Hochschulsystems hin, die sich aus den Forschungen der sozialen Diagnose ergeben. Die formulierten Schlussfolgerungen sind, u.a. ihre Zerstreuung und Schwäche (ihre Vielzahl, periphere Hochschulen ohne volle Berechtigung zur Verleihung der wissenschaftlichen Grade, die vielerorts beschäftigten Lehrer, deren Zahl sich nicht auf die steigenden Studierendenzahlen umschlug). Hinzu kam auch der fehlende Finanzaufwand des seitens Staates und eine niedrige Finanzierung der Forschung und Lehre, Zusammenbruch der Forschung demografischer Wandel, der schon zur verringerter Zahl der Studierenden führte. Die Situation der polnischen Studierenden und ihre Bildung verursachen keine direkte Verbesserung ihrer Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Als peripher wird auch die polnische Wissenschaft dargestellt (vgl. <http://www.krasp.org.pl/pl/strategia/strategia>; <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/projekty-systemowe/strategia-rozwoju-sw-do-roku-2020>, <http://www.frp.org.pl/?page=strategia>, Malec, 2011).

Die Einführung der Grundsätze des Europäischen Hochschulraumes rief und ruft weiterhin ambivalente Reaktionen des akademischen Milieus in Polen hervor

(manche von diesen Schwächen versucht der Bildungsmarkt zu bewältigen (vgl. Piorunek/Werner, 2011, Piorunek / Werner 2013, Piorunek 2012).

- Kommerzialisierung des Bildungsmarktes führt zur Trennung von Forschung und Lehre (vgl. Kwieciński, 2006). Gerade in den Kulturwissenschaften (in Polen wird der Begriff Geisteswissenschaften bevorzugt) wird dadurch das Interesse potenzieller Sponsoren nicht mehr erreicht. Erwartet werden direkte, fassbare und sofortige Resultate, die eine direkte Verbindung zur Wirtschaft haben.
- Die Einführung des Etappen-Systems statt der fünfjährigen Zyklus resultierte, oft, aus dem falschen Verständnis der Mobilität. Dieses hat zur Folge das Studium eines anderen Faches im BA- und MA-Zyklus. Das frühere fünfjährige Studium wurde durch ein drei- oder zweijähriges Studium in einem Fach) ersetzt. Dadurch wird das entsprechende Niveau des Wissens und der Kompetenzen nicht erreicht und entstehen Defizite
- Hochschulbildung (laut den Forschungen) bereitet auf den Arbeitsmarkt nicht vor (steigende Arbeitslosenzahlen unter den Absolventen der Hochschulen). Wichtig sind die „nicht an die Bedürfnisse der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes angepassten Fächer und ihre Limitierung der Studienplätze. (Die Hochschulen sind relativ autonom in der Konstruktion ihres didaktischen Angebots – M.P.) Es wird auch nicht beachtet, wie viele Absolventen auf dem Arbeitsmarkt abgenommen werden. Generiert wird eine Reihe von Abgängern, die zu keinem Beruf vorbereitet sind (Kultur-, Sozialwissenschaften, u.a.)“ (Szafraniec, 2011);
- Das im Studium erworbene Wissen und Kompetenzen entspricht nicht den Forderungen am Arbeitsplatz (veraltetes Wissen, zu viel Theorie, ungeordnet, keine Verknüpfung von Theorie und Praxis, (...) zu wenig weiche (soziale) Kompetenzen (vgl. Szafraniec, 2011);
- Unklarheit der Bildungsangebote der Hochschule und Schule, die oft marktorientierte Versprechungen formulieren, ohne diese einzulösen. Dabei werden Zertifikate und Diplome anderer Hochschulen als minderwertig empfunden (man kann sie „leichter“ erwerben).
- Eine sehr starke Erhöhung der Aspirationen der jungen Generation, die infolge der s.g. Bildungsmode die Hochschulbildung erlangt (ohne einer gewissen Selektion zu unterliegen. Es reicht, sich mehrfach zu immatrikulieren und dann permanent minimalisierten Anforderungen zu entsprechen). Dabei werden viele Studiengänge parallel studiert bei gleichzeitiger Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt. Jugendliche erwerben viele, aber sehr oberflächliche Kompetenzen. Studiert wird „alles und nichts“. Zerstreut wird das

intellektuelle Potenzial. Die ausgebauten Ambitionen werden nicht von realen Kompetenzen begleitet, die dann durch den Arbeitsmarkt bewirtschaftet werden könnten.

- Es gibt praktisch keine Möglichkeit die aktuelle reale Vorbereitung der Studierenden (sowohl in Bezug auf Theorie und Praxis), die sich mit der aus der Zeit vor der Einführung des Bologna-Systems messen ließen (es mangelt an ‚harten‘ Daten des Vergleichs in der Realität nach der Transformation und der aus der Zeit vor der Transformation überhaupt). Es fällt schwer festzustellen, ob sich die enorm große Anstrengung des akademischen Milieus, diesen Wechsel einzuführen, überhaupt gelohnt hat. Auszuschließen ist es nicht, dass die Veränderungen nur einen Scheincharakter hatten und die „Durchregulierung“ des Systems sich in der Sphäre der Dokumentation auswirkte ohne realen Einfluss auf die gängigen Praktiken im Hochschulleben erzielt zu haben.

Die treibende Kraft zum Studium bilden in Polen – die Arbeitslosigkeit und das demographische Tief. Die Unmöglichkeit nach dem Abschluss der allgemeinen Schule einen Arbeitsplatz zu bekommen, führt dazu, was wir in der Eriksonschen Terminologie als Moratorium bezeichnen. Verschoben wird die Entscheidung das erwachsene Leben zu beginnen, gewohnt wird bei den Eltern, sie kommen für den Unterhalt ihrer Kinder weiter auf. Junge Polen studieren, obwohl sie die Meinung vertreten, dass ein Diplom keine Garantie für einen Arbeitsplatz darstellt (Sędrowicz 2014); studiert wird des Studierens willen und mit dem Ziel ein breites Wissen zu erlangen. Gestützt werden diese Vorgänge durch die demographische Lage. Die Hochschulen konkurrieren um Kandidaten und nehmen alle, die ein Reifezeugnis vorlegen, auf. Es gibt keine Selektionsverfahren auch während des Studiums, weil die Hochschulen daran interessiert sind, den Magistertitel (Master) populär zu machen. Immer mehr Zweifel erweckt die Qualität der Hochschulbildung. Darauf weisen auch Firmen hin. Die Konkurrenz und Rivalitäten unter den Hochschulen führten dazu, dass ein Hochschulabschluss erreicht werden konnte, der aber über keine Garantien der Ausbildungsqualität verfügt. Zu tun haben wir mit einem Überangebot an Hochschulen, zu vielen Studierenden und Absolventen, der s.g. „billigen“ Fächer, zu welcher Realisierung nur ein Gebäude und Lehrkräfte ausreichen (historische Wissenschaften, sozialwissenschaftliche Studiengänge, Jura) und dem Arbeitsplatzmangel. Hochschulen locken die Kandidaten und offerieren interessante Bildungsangebote ohne diese mit den Relationen auf dem Arbeitsmarkt in der Region abzustimmen. Der Druck liegt oft auf den tradierten Fächern, deren Bereichen und Studienkosten ohne sich den wechselnden Realien anzupassen.

Eine wichtige Priorität bei der Erhöhung der Bildungsqualität und der Anpassung des Angebots an den Arbeitsmarkt ist die Erforschung der Berufsbiographien der Absolventen. Dazu gibt es eine gesetzliche Verpflichtung (*Ustawa z dnia 18 marca 2011 roku o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw*). Darin wird ein Monitoring der Berufskarrieren der Hochschulabsolventen verlangt. Die Autorinnen des Reports zu dieser Problematik, der aufgrund entsprechender Forschungen durchgeführt wurde (vgl. Bartel, Góralczyk-Modzelewska, 2012), hatten bewiesen, dass diese Prozesse in Polen sehr schwer durchzuführen sind, denn:

- es fehlen ausgearbeitete Standards zur Erforschung der Absolventenbiographien, dadurch können auch keine Vergleiche unter den Hochschulen gemacht werden,
- eingeschränkt ist die Nutzung solcher Daten und Umsetzung der Resultate, vor allem durch kleinere Hochschulen, die oft keinen Zugang zu neuesten Technologien haben und die Prozeduren der Datenerhebung von zerstreuten Befragten nicht einleiten können,
- mangelnde oder unzureichende Zusammenarbeit zwischen den Bildungsinstitutionen, dem Arbeitsmarkt, den Verwaltungsbehörden und Arbeitnehmern,
- ein sehr geringes Interesse der Arbeitnehmer an Aktivitäten die keine direkte Verbindung mit ihrer Wirtschaftsrolle zu tun haben,
- keine Erfahrungen der Hochschulen in der Durchführung solcher Forschungen und Analysen,
- ein Teil der Hochschulen betrachtet diese Forschungen als unnötig,
- die Hochschulen wehren sich dagegen die gesammelten Daten zur Verfügung zu stellen,
- keine Reize für Studierende sich und solchen Forschungen zu beteiligen und deren Bedeutung beizumessen (Bartel, Góralczyk-Modzelewska, 2012).

Derzeit offerierte Studienprogramme sind überladen mit theoretischem Wissen, es gibt zu wenig praxisorientierte Lehrveranstaltungen. Im Endeffekt erreichen Studierenden ein sehr breites Wissen ohne Möglichkeit seiner praktischen Anwendung. Mangelnde Berufserfahrung trägt auch dazu bei, dass Arbeitgeber sehr ungerne die Absolventen einstellen. „Interessant ist, dass die Mehrheit der Firmen und künftigen Arbeitnehmer gar kein Interesse an der Zusammenarbeit mit Hochschulen hat. Das Ziel wäre doch diese theoretische Seite um praktische Aspekte zu erweitern, oder interpersonelles Training durchzuführen. Erwartet wird aber von Studenten, dass sie aus der Hochschule ausgebildete Kompetenzen

bekommen, die auch dort zu entwickeln kaum möglich ist“ (Bartel, Góralczyk-Modzelewska, 2012).

Die Analysen von Beschäftigung und beruflicher Situation der Absolventen in Verbindung mit der Einschätzung ihrer Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt sollten stärker der Evaluation der Studienprogramme, Bearbeitung und Verbesserung von Studiengängen und ihres Aufbaus dienen. Es wird u. a. zur Qualitätserhöhung von Studienprogrammen führen. Derzeit wird an einem gesamtnationalen System gearbeitet, mache Hochschulen machen ihre eigenen Analysen und beziehen sich dabei auf die Erfahrungen aus dem Ausland (Deutschland, Vereinigtes Königreich, Frankreich). In dem erwähnten Rapport wird unterstrichen, dass „die Empfehlungen zur Karrierebeobachtung als etwas Aufgezwungenes und Unnötiges empfunden wird. Man macht es ungewollt – daraus erfolgende Konsequenzen sind: fehlende vertiefte Analyse und der Unwille, die erworbenen Daten zur Effektivierung und Effizienz der Bildung an den Hochschulen und somit im ganzen System zu integrieren“ (Bartel, Góralczyk-Modzelewska, 2012).

Nach Łukasz Kaczmarek (2012) kann man feststellen dass, „die Reform der Hochschulen schon eingeführt wurde, aber damit erfolgte nicht die Gesundung der Finanzierungsgrundlage des Systems. Außer kosmetischer Veränderungen (Umwidmung der Arbeitsverträge des wissenschaftlich-didaktischen Personals in s. g. „Müllverträge“). „Transparenter“ wurde auch der wissenschaftliche Werdegang, so dass junge Wissenschaftler sich nicht mehr orientieren, welche Kriterien sie zu erfüllen hätten. Gestärkt wurde die Rolle der Chefs in den Basiseinheiten und die Parametrisierung der Hochschulen wird nach quantitativ nach den in Warschau festgelegten Regeln geführt. Das Studium wird quantitativ finanziert. In den Diskussionen im Netz (Foren) wird betont, dass die Hochschulreform eigentlich noch aussteht. Postuliert wird, dass man eigentlich den jungen Menschen sagen muss, dass die Universität kein richtiger Ort für Menschen ist, die nicht arbeiten wollen. Man sollte Wissenschaft von der Hochschule trennen um jungen Menschen die Möglichkeit zu geben, abhängig von ihren Begabungen sich zu entscheiden, ob sie sich der Wissenschaft im wahrsten Sinne des Wortes verschreiben oder eines der mit Absprache mit den potenziellen Arbeitgebern errichteten Studiengänge wählen. Die jetzige Situation ist für die Hochschulen gar nicht förderlich. Daran ist auch eigentlich niemand interessiert- die Bildungsanstalt ist um die höchste Zahl der Studenten bemüht, denn von ihr hängt dann ihre Existenz ab, die Regierung, die sich der hohen Studierendenzahlen rühmt und die Kandidaten, die ein Hochschuldiplom bei manchmal sehr niedrigen Anforderungen erwerben können.

Literatur

- Babbie E. (2003). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa.
- Bartel A., Góralczyk-Modzelewska M. (2012a). *Obserwatorium losów zawodowych absolwentów uczelni wyższych*. <http://olza.ahe.lodz.pl/>.
- Bartel A., Góralczyk-Modzelewska, M. (2012b). *Raport z badań przeprowadzonych w ramach projektu „Obserwatorium losów zawodowych absolwentów uczelni wyższych”*. http://olza.ahe.lodz.pl/sites/default/files/Raport%20z%20bada%C5%84%20przeprowadzonych%20w%20ramach%20projektu%20Obserwatorium%20los%C3%B3w%20zawodowych%20absolwent%C3%B3w%20uczelni%20wy%C5%BCszych_0.pdf.
- Baudrillard J. (2006). *Spółczesność konsumpcyjna. Jego mity i struktury*. Warszawa.
- Bauman Z. (2000). *Globalizacja*. Warszawa.
- Bauman Z. (2005). *Konsumując życie*. [W:] M. Kempny (red.). *Konsumpcja – istotny wymiar globalizacji kulturowej*. Warszawa.
- Bauman Z. (2006). *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*. Kraków.
- Białecki I. (2003). *Dostępność kształcenia na poziomie wyższym w Polsce*. “Biuletyn Biura Studiów i Ekspertyz” 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.
- Dereń E. (2011). *Próba oceny współczesnego przygotowania do zawodu nauczycielskiego*. <https://sites.google.com/site/ksztalcenienauczycieli/opinie-dotyczace-wspolczesnego-systemu-ksztalcenia-nauczycieli>, [Letzter Zugriff, 15.02.2016].
- 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)*. [W:] J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański (red.). *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). *Proces boloński. Dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*. <http://wisbi-op.pl/proces-bolonski-dokad-zmierza-europejskie-szkolnictwo-wyzsze/>.
- Kraśniewski A., Próchnicka M. (2013). *Benchmarking procesu wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji w polskich uczelniach*. Warszawa.
- Kupczyk T. (red.). (2005). *Prognozy rynku pracy i zapotrzebowania na kwalifikacje*. Wrocław.
- Kuźma J. (2006). *Refleksje na temat wizji przyszłej szkoły i potrzeby zmian koncepcji edukacji nauczycieli*. [W:] B. Muchacka, W. Kogut (red.). *Kształcenie nauczycieli przyszłej szkoły*. Kraków.
- Kwieciński Z. (2006). *Dryfować i ludzić. Polska „strategia edukacyjna*. „Nauka” nr 1.
- Liberska B. (red.). (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*. [W:] J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański (red.). *Szkoła wyższa w toku zmian. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011*. Kraków.