

Cristina Allemann-Ghionda

Reforma szkolnictwa wyższego w Niemczech: akademickie przedsiębiorstwo w budowie

Artykuł jest poświęcony reformie szkolnictwa wyższego w Republice Federalnej Niemiec.

Autorka opisuje najważniejsze wydarzenia oraz przedstawia rys historyczny wprowadzania modelu bolońskiego w latach 1999–2010. Problemy i kontrowersje związane z wprowadzaniem tego modelu mają charakter finansowy, polityczny i społeczny (organizacja szkolnictwa wyższego i zarządzanie uczelniami oraz zróżnicowanie systemu szkolnictwa w niemieckich krajach związkowych, niski przyrost naturalny, brak wysoko wykwalifikowanej siły roboczej).

Autorka podejmuje próbę odpowiedzi na pytanie o przyszły model szkolnictwa wyższego (czy będzie to wysoko zorganizowana i bardziej „intelektualna” forma edukacji zawodowej) oraz czy humboldtowskie postrzeganie uniwersytetu – poszukiwanie wiedzy dla niej samej – można pogodzić z modelem bolońskim.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, uniwersytet, model boloński, Republika Federalna Niemiec.

Wprowadzenie

Od późnych lat dziewięćdziesiątych niemiecki system szkolnictwa wyższego przechodzi głęboką transformację i reformy, których następstwa silnie oddziałują na życie akademickie studentów i pracowników uczelni. Oto obszary transformacji:

- Wprowadzanie modelu bolońskiego.
- Zmiany w organizacji i zarządzaniu szkolnictwem wyższym.
- Dalsze różnicowanie się systemu szkolnictwa wyższego.

Owe przemiany i reformy następują w sytuacji demograficznej charakteryzującej się spadkiem przyrostu naturalnego w całej Unii, brakiem wysoko kwalifikowanej siły roboczej oraz wzrastającym znaczeniem pracowników-immigrantów dla gospodarki. Oczywiście znaczenie emigracji rośnie z powodu kryzysu demograficznego.

W niniejszym artykule opisuję niektóre zaszłości Procesu Bolońskiego, zwłaszcza te elementy zmieniającej się sytuacji, które stały się przedmiotem kontrowersji politycznych.

Po skrótowym opisie wprowadzania modelu bolońskiego w latach 1990–2010 (rok 2010 to w zamierzeniach data końcowa wprowadzania strategii bolońskiej) pokazane zostaną problemy i kontrowersje z tym związane. Globalny kryzys gospodarczy i finansowy wpłynął także na niemiecką gospodarkę i szkolnictwo, zwłaszcza na szkolnictwo wyższe. Mimo że pewne oznaki poprawy już się pojawiają (np. bezrobocie w Niemczech, gdzie cała populacja liczy nieco ponad 82 mln ludzi, w 2010 roku, po raz pierwszy od wielu lat, spadło do poniżej 3 mln), argumenty finansowe stają się coraz ważniejsze zarówno w reformie zarządzania i organizacji szkolnictwa wyższego, jak i w procesie dywersyfikowania systemu. Będzie o tym mowa w ostatniej części artykułu.

Trochę historii: przed „Bolonią”

Debata prowadzona w Niemczech nad możliwością odnowy szkolnictwa wyższego przez wprowadzanie modelu przygotowanego w *Deklaracji Bolońskiej* (1999) trwa nadal, mimo że model boloński został wprowadzony niemal we wszystkich instytucjach szkolnictwa wyższego. Naturę tej debaty, często polemicznej, trudno byłoby pojąć bez pewnej wiedzy o specyfice kształcenia na poziomie ponadśrednim w Niemczech: federalizm, decentralizacja uprawnień, podział (1949) i później zjednoczenie Niemiec (1990), wreszcie ekspansja szkolnictwa średniego II stopnia i szkolnictwa wyższego w połowie lat sześćdziesiątych.

Tradycyjne struktury szkolnictwa wyższego w Niemczech są silnie naznaczone przez „ducha” Wilhelma von Humboldta (1767–1835) – uczonego, który kierował Ministerstwem Kultury i Edukacji w Królestwie Prus w latach 1809–1810 i nadał decydujący impuls reformom całego systemu kształcenia w Prusach, a potem w pozostałych częściach Niemiec. Von Humboldt był także założycielem Uniwersytetu Berlińskiego, który do dziś nosi jego imię. Dzięki pozycji we władzy, a także wpływowi swoich pism teoretycznych, Humboldt wywarł głęboki i długotrwały wpływ na uniwersytety obszaru niemieckojęzycznego. Przez cały wiek XIX także uniwersytety wielu innych krajów inspirowały się teorią edukacji i planami reform przygotowanymi przez Humboldta. Odnosiło się to zarówno do zakładania nowych uczelni, jak i reformowania już istniejących w Stanach Zjednoczonych czy choćby Japonii i wielu innych krajach na różnych kontynentach. Idea uniwersytetu humboldtowskiego opiera się na świeckiej, oświeceniowej koncepcji edukacji i kształcenia (*Bildung*), wedle której wszelki duch podporządkowania jest zakazany. Edukacja jest warunkiem *sine qua non* emancypacji ludzkości. Kształcenie jednostki ludzkiej (*Menschenbildung*) powinno być, wedle Humboldta, oddzielone od kształcenia zawodowego – podobnie jak dla Jana Jakuba Rousseauu człowiek jest czymś innym od obywatela. To dlatego rozróżnienie między kształceniem ogólnym (*allgemeine Bildung*) i zawodowym (*berufliche Bildung*) do dziś wpływa na organizację kształcenia na poziomie średnim (Max 1996), a także wywarło wpływ na koncepcje szkolnictwa wyższego oraz na rozmaite etapy jego rozwoju. W uniwersytecie humboldtowskim kształcenie i badania tworzą jedność, nauka jest pojmowana jako proces (nie zaś jako kanon prawd raz na zawsze odkrytych i ustalonych), a podstawową zasadą rozwoju wiedzy, która staje ponad wszystkimi formami struktur akademickich, jest wolność akademicka profesorów.

Uniwersytety są strukturami autonomicznymi, ale to właśnie państwo jest postrzegane jako odpowiedzialne za system kształcenia, który powinien być dostępny dla wszystkich (Condorcet 1792). Autonomia uczelni i odpowiedzialność państwa może się wydawać sprzecznością. Nawet dzisiaj, dzięki tej tradycji, wykształcenie wyższe jest w Niemczech niemal całkowicie przypisane sferze publicznej. Właśnie dlatego bezpłatność studiów pozostaje zasadą tak silnie bronioną przez studentów, zwłaszcza od 2006 roku, kiedy to w niektórych landach rządzonych przez socjaldemokratów samodzielnie lub wspólnie z „Zielonymi” zostało wprowadzone czesne. Od tego właśnie czasu stosunek do czesnego stał się *explicite* kryterium różnicowania ideologicznego wyodrębniającego zwolenników obozów politycznych. Poza tym istnieje w Niemczech ograniczona liczba uniwersytetów prywatnych. Ich liczba będzie rosła najprawdopodobniej w związku z tendencją do deregulacji rozpoczętą w latach osiemdziesiątych.

System kształcenia w Niemczech w znacznej mierze opiera się na zasadzie decentralizacji władzy i na federalizmie. Odpowiada to zasadzie, która charakteryzuje system polityczny i administracyjny Niemiec; kraju, który ze znacznym opóźnieniem osiąga status państwa narodowego, w którym partykularyzmy regionalne są nadal silne i mocno zakorzenione. Po roku 1990, w którym nastąpiło zjednoczenie Niemiec Zachodnich ze Wschodnimi, struktura federacyjna, która charakteryzowała Niemcy Zachodnie, objęła także landy dawnej NRD. W rezultacie zjednoczenia powstała republika federalna złożona z 16 landów, krajów związkowych mających autonomiczne rządy i administracje. Nie można zatem mówić o systemie kształcenia w Niemczech, ale raczej o szesnastu systemach kształcenia odpowiadających szesnastu landom¹. Całość tych systemów odwołuje się nie tylko do dawnych różnic historycznych, zwłaszcza do dualizmu: katolicyzm-protestantyzm (wiele szkół wyższych było wszak szkołami wyznaniowymi, założonymi w XVI i XVII wieku), dalsze zróżnicowanie (dywersyfikacja) tworzyło się w okresie późniejszym, m.in. dzięki strukturom i ustrojowi rozwiniętym w dobie istnienia Niemieckiej Republiki Demokratycznej, znacznie silniej naznaczonej przez reglamentację i planowanie niż struktury kształcenia w Niemczech Zachodnich. Federalna organizacja administracji, która historycznie wywodzi się z podziału na autonomiczne księstwa, a także silne poczucie autonomii uniwersytetu sprawiają, że reforma narzucona odgórnie przez centralną administrację rządową staje się prawnie i politycznie niemal niemożliwa. Jednak prawdą pozostaje również to, że państwo w swojej formie regionalnej (kraje związkowe) i narodowej (rząd centralny) pełni funkcje kontroli i harmonizacji. Konferencja Ministrów Edukacji Krajów Związkowych (Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) ze swej strony i Konferencja Rektorów (Hochschulrektorenkonferenz) na szczeblu instytucji szkolnictwa wyższego zmagają się w swych działaniach do wprowadzenia pewnej unifikacji na trzecim poziomie kształcenia. Ramowe prawo o szkolnictwie wyższym (*Hochschulrahmengesetz*, BBW 1976, później wielokrotnie zmieniane) unifikujące prawa landów (chodzi o jedenaście zachodnich krajów związkowych, bez NRD) definiuje szkoły wyższe jako jednostki prawa publicznego wyposażone w uprawnienie do autonomicznego zarządzania oraz odnosi się zarówno do profesorów, asystentów, jak i studentów. Prawo to, uprawniające do kontroli państwo (w tym wypadku rząd federalny), polega na sprawdzaniu zgod-

¹ Kształcenie zawodowe (dualne) jest określone przez władze federalne w tym, co dotyczy kształcenia w przedsiębiorstwie oraz przez władze landów w tym, co odnosi się do kształcenia w szkole.

ności z prawem rozmaitych działań. Zwłaszcza kiedy uniwersytet przejmuje zadania państwa, np. zarządzanie kadrami (kwestie związane z personelem), państwo czuwa nad tym, aby działania uniwersytetu były zgodne z prawem. Warto przy okazji dodać, że autonomia została nadana landom w 1949 roku, co niektórzy uznają do dziś za „prezent aliancki”. Dopiero w 1957 roku, wraz z utworzeniem Rady ds. Nauki (Wissenschaftsrat), rozpoczął się proces koordynacji szkolnictwa wyższego na szczeblu państwa związkowego. Inne ciała, takie jak Konferencja Rektorów, Konferencja Ministrów Edukacji poszczególnych landów, wreszcie Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa szczebla centralnego, stały się stopniami dalszego procesu koordynacji. Mając na uwadze taki podział uprawnień i ukształtowanie się pewnych szarych stref, w których mogło dochodzić do konfliktu kompetencji, decyzje podejmowane są w dynamicznej przestrzeni negocjacji i kompromisu między władzami landów, władzą centralną i organizmami ponadnarodowymi (Unia Europejska) oraz instytucjami szkolnictwa wyższego.

Wzmoczenie wysiłków na rzecz lepszej koordynacji na szczeblu centralnym ze względu na ekspansję (umasowienie) szkolnictwa wyższego – o czym będzie jeszcze mowa w drugiej części artykułu – odpowiadało także tendencjom do harmonizowania szkolnictwa w Unii Europejskiej oraz podobnym tendencjom występującym globalnie. W ciągu ostatnich dziesięcioleci znaczenie poszczególnych aktorów i organizacji zaangażowanych w reformy ewoluowało. Równowaga między uprawnieniami administracji centralnej, władzami landów i władzami uniwersyteckimi zmieniała się w istotny sposób m.in. na skutek modyfikacji ramowego prawa o szkolnictwie wyższym. Autonomia uniwersytetów – już dość znaczna na początku wprowadzania modelu bolońskiego – w toku jego realizacji jeszcze się poszerzyła.

Pierwsza fala ekspansji i pojawienie się uniwersytetu masowego

Pierwsza fala ekspansji objęła szkolnictwo wyższe na początku lat sześćdziesiątych. W wyniku tej ekspansji szkolnictwo wyższe przestało być miejscem kształcenia elit – tak jak to rozumiał Humboldt – i stało się sektorem kształcenia masowego. Według znanej formuły Georga Pichta (1964) trzeba było reagować na katastrofę (*Bildungskatastrophe*), w jakiej, z powodu stagnacji, znalazł się system kształcenia w Niemczech Zachodnich. „Katastrofa” owa doprowadziła do znacznych nierówności społecznych (między mężczyznami i kobietami, między miastem a wsią), tworząc zarazem braki w kwalifikacjach, nie sprzyjające rozwojowi gospodarczemu Niemiec – przypomnijmy – w owym czasie podzielonych na dwa systemy polityczne, gospodarcze i mające odrębne systemy kształcenia. Teoria kapitału ludzkiego, postulaty równych szans i demokratyzacja dostępu do studiów, a w konsekwencji bezpłatność studiów to założenia, które legły u podstaw reform wprowadzanych przez pierwszą koalicję socjalistów i Partii Wolnych Demokratów (FDP), która wówczas rządziła w Niemczech Zachodnich. W ramach ekspansji utworzono wiele nowych szkół wyższych i wydziałów oraz mianowano wielu młodych profesorów. Wiele instytucji kształcenia, dotychczas nie zaliczanych do sektora szkolnictwa wyższego, zostało włączonych do tego sektora bądź jako części uniwersytetów, bądź jako odrębne uczelnie. Jako element konstytutywny tej restrukturyzacji dawny termin „uniwersytet” zastąpiono przez bardziej ogólny i o szerszym znaczeniu: *Hochschule* (szkoła wyższa). W ten sposób

kształcenie na poziomie wyższym objęło trzy kategorie szkół (restrukturyzacja ta do dziś budzi kontrowersje). Pierwsza kategoria objęła wyższe szkoły akademickie (uniwersytety, politechniki, uczelnie techniczne, wyższe szkoły pedagogiczne, wyższe szkoły sportowe, wyższe szkoły teologiczne, konserwatoria i akademie sztuk pięknych). Druga kategoria objęła szkoły zawodowe (np. szkoły inżynierskie, szkoły asystentów socjalnych). Trzecia kategoria szkół wyższych to *Gesamthochschulen* (dosłownie: szkoły zintegrowane, ogólne), nazwane tak przez analogię do *Gesamtschulen* na poziomie średnim, grupowały one pod wspólną nazwą rozmaite inne szkoły na poziomie wyższym. Reformy strukturalne, wprowadzane równoległe z umasowieniem (ekspansją ilościową), były inspirowane dążeniem do zmiany „filozofii” działów kształcenia, których dotychczas nie wliczano do uniwersytetów. Mówi się o *Verwissenschaftlichung* – unaukowieniu zawodów, które do tego czasu miały raczej orientację praktyczną, pozbawioną tradycji akademickich i aspiracji naukowych. Jako przykład tej tendencji można podać zawód nauczyciela nauczania początkowego lub nauczyciela niektórych zawodów technicznych, a także asystentów społecznych czy rzemieślniczych. Podczas fazy umasowienia hierarchiczna „piramida” korpusu akademickiego została zakwestionowana przez pojawienie się i wzrost liczbowy kadr pośrednich, które odmłodziły środowisko akademickie i zarazem miały sprostać znacznemu wzrostowi liczby studentów. Ostatnio uniwersytety zaczęły zmieniać swoje programy (dotyczy to m.in. wydziałów prawa, a także nauk ścisłych i ekonomicznych), by lepiej dostosować się do umasowienia szkolnictwa wyższego, a zarazem lepiej odpowiedzieć na potrzeby rynku pracy. Te dwa procesy (z jednej strony – unaukowanie, bardziej akademicki charakter przygotowania do pewnych zawodów, i z drugiej – zmiana programów nauczania na kierunkach tradycyjnie uniwersyteckich) doprowadziły do zbliżenia sektorów kształcenia na poziomie wyższym, które wcześniej miały ze sobą niewiele wspólnego.

Debata na temat reformy szkolnictwa wyższego, rozpoczęta w fazie jego umasowiania i trwająca do dziś, jest prowadzona w każdym kraju związkowym. W landach dawnej NRD nowe prawo o szkolnictwie wyższym zostało wprowadzone w 1991 roku. Na szczeblu związkowym ramowe prawo o szkolnictwie wyższym z roku 1976 zostało po raz pierwszy zmodyfikowane w roku 1998, przygotowując grunt pod generalną reformę obejmującą całe zjednoczone Niemcy. W następstwie tych zmian wprowadzono liczne modyfikacje, które istotnie wpłynęły na układ sił wszystkich aktorów zaangażowanych w funkcjonowanie szkolnictwa wyższego: uniwersytetów, szkół wyższych, władz krajów związkowych i władzy centralnej. Ramowe prawo z 1998 roku wprowadza sposób finansowania instytucji szkolnictwa wyższego związany z ich wydajnością. Pojawiają się mechanizmy kontroli i pomiaru wydajności oraz myślenie w kategoriach rynku. Prawo z 1998 roku stwarzało także możliwość (lecz nie zobowiązanie) do nadawania tytułów licencjata, obok tradycyjnych tytułów magistra oraz dyplomu² (inżyniera, prawa, fizyki czy psychologii: *Diplomingenieur*, *Diplomjurist*, *Diplomphysiker*, *Diplompsychologe*) i doktoratu. Debata na temat

² W niemieckim szkolnictwie wyższym były dwa tytuły: magister i „Diplom”. Tytuł „Diplom” wprowadzono w 1899 roku. Można go było otrzymać po ośmiu semestrach nauki, zdaniu egzaminów pisemnych i ustnych (przynajmniej na ocenę dobrą) oraz napisaniu pracy końcowej. Studia prowadzące do tego tytułu były silnie wyspecjalizowane. Absolwenci tego programu mogli się posługiwać takimi tytułami zawodowymi jak Dipl.-Ing., Dipl.-Psych. Studia, po których nadawano tytuł magistra także trwały przynajmniej 8 semestrów. Podobnie jak w programie „Diplom” studia kończyły dwa egzaminy i napisanie pracy. Tytuł magistra nadawano przy łączeniu dwóch specjalności (inaczej niż „Diplom”, np. historii i filozofii). Po wprowadzeniu reformy opartej na modelu bolońskim wyżej wymienione dwa tytuły zastąpiono jednym – magister.

reformy przyjęła nowy zwrot po przyjęciu *Deklaracji Sorbońskiej* (1998) oraz *Deklaracji Bolońskiej* (1999). Niemcy przystąpiły do tych deklaracji przez swoje struktury związkowe, tym samym zgłaszając wobec międzynarodowej, europejskiej społeczności zobowiązanie do udziału w tworzeniu europejskiej przestrzeni kształcenia. Trzeba wszakże dodać, iż stopniowa integracja niemieckiego szkolnictwa wyższego była przedmiotem żywej debaty wewnętrznej znacznie przed *Deklaracją Sorbońską* i *Bolońską* (Eisenmann, Schmirber 1990). Dzięki temu teren pod reformy XXI wieku został wcześniej przygotowany.

Wola reformy, zwłaszcza przystąpienia do *Deklaracji Bolońskiej*, ale także sprzeciw wobec niej i głosy sceptyczne były i są ożywiane przez – dość upowszechnioną wśród polityków i w samych instytucjach szkolnictwa wyższego – wolę zbliżenia szkolnictwa wyższego do świata pracy. W związku z tym pojawił się termin „zatrudnialność” (*employability*) – pojęcie, które wywołało skandalizujące reakcje środowisk akademickich, a także dążenie, by skrócić czas trwania studiów. Z tej perspektywy, przygotowując dwustopniowość studiów (licencjat/magisterium), zaczęto mówić o „wycuczalności”. W dziedzinach humanistycznych, na kierunkach filozoficznych i historycznych, studenci niemieccy studiowali najdłużej w Europie. Zakłada się, że jedną z przyczyn tak nadmiernego wydłużania się czasu trwania studiów było zbyt duże przeładowanie programów, a jednocześnie ich nieodpowiednie skomponowanie i ustrukturyzowanie – wadliwe, źle skonstruowane programy studiowania, oparte na koncepcji humboldtowskiej swobodnie kształtowanego programu i nieograniczanego czasu studiowania. Aż do połowy lat dziewięćdziesiątych na studiach humanistycznych, zwłaszcza na kierunkach historycznych i filozoficznych, liczba egzaminów i prac zaliczeniowych była bardzo ograniczona. Treść programów tych studiów stwarzała wrażenie obfitości (nadmiaru), jednak odpowiadało to humboldtowskiej koncepcji studiów „wolnych”, otwartych (edukacji liberalnej), prowadzących do rozkwitu (rozwoju osobowości) – koncepcji, którą można było realizować tylko z osobami charakteryzującymi się odpowiednią samodyscypliną i zasobami uwalniającymi od trosk finansowych. Koncepcja oparta na takich założeniach nie nadawała się do masowego szkolnictwa wyższego. Jest też wielce prawdopodobne, że przedłużaniu czasu trwania studiów przez część studentów mogła sprzyjać bezpłatność studiów, a także istnienie pewnych zabezpieczeń socjalnych w rodzaju bezpłatnej komunikacji czy opieki zdrowotnej.

Wyniki testu PISA mierzącego umiejętności czytania i rozumienia tekstu 15-letnich uczniów (OECD 2001) wcale nie schlebiały Niemcom. Jeżeli chodzi o efektywność kształcenia w ich szkołach, niemieccy uczniowie uplasowali się w grupie krajów ze słabszymi wynikami. Wzmocniło to argumenty środowisk, które domagały się radykalnej reorganizacji całego systemu kształcenia uznawanego za mało sprawny. Krytyce poddano zwłaszcza przygotowanie nauczycieli i kształcenie uniwersyteckie. Wedle niemieckich zwolenników *Deklaracji Bolońskiej* niemieckie szkolnictwo wyższe, niegdyś tak wpływowe i wyznaczające standardy dla całego świata, przestało być konkurencyjne zarówno wobec uniwersytetów amerykańskich, jak i innych krajów liczących się w tej dziedzinie. Do najczęściej wymienianych słabości zaliczano zaawansowany wiek kadry nauczającej (korpusu profesorskiego), hierarchiczne, sztywne struktury określające kariery akademickie (uznawane przez wielu za relikt przeszłości), treści i metody kształcenia (nieadekwatne do potrzeb), zbyt skromne osiągnięcia badawcze, a także – wydłużony ponad miarę czas studiowania, opóźniający wejście na rynek pracy.

Na tym tle na początku XXI wieku powstał problem polityczny, jak pogodzić impulsy prawa ramowego z 1998 roku i *Deklarację Bolońską* z polityką związkowych ministerstw i z inicjatywami reformatorskimi (często dość zaawansowanymi) poszczególnych uniwersytetów czy innych szkół wyższych. Zasady federalizmu, wprowadzone w życie wcześniej, nadawały ministerstwu kultury i edukacji szesnastu landów uprawnienia dyrektywne wobec uniwersytetów. Dyrektywy ministerialne w poszczególnych krajach związkowych nie były jednorodne, jednak można było w nich dostrzec pewne cechy wspólne, a także wolę harmonizowania prawa państw związkowych przez postanowienia *Deklaracji Bolońskiej*. W związku z długą tradycją autonomii uniwersytetów część z nich rozpoczęła już proces reformowania, wyprzedzając nawet dyrektywy ministerstw związkowych. Młode uniwersytety, założone w okresie ekspansji szkolnictwa wyższego, wykazywały na ogół postawę bardziej otwartą i sprzyjającą reformowaniu. Inne – opierały się zaleceniom swoich ministerstw. Zwłaszcza uniwersytety najstarsze i wydziały najbardziej konserwatywne (często, choć nie tylko, były to wydziały filozofii i historii) demonstrowały niechęć wobec postulowanych i wprowadzanych zmian. Mimo tych oporów, w znacznej części uniwersytetów dopracowano się projektów kompromisowych łączących „stare z nowym”. Wpływ centralnych struktur koordynacji (KMK 1999; HRK 1968), w tym związkowych ministerstw edukacji i badań, stawał się coraz istotniejszy, aż do częściowego przynajmniej zneutralizowania tendencji odśrodkowych.

Zgodnie z postanowieniami *Deklaracji Bolońskiej* w niemieckim szkolnictwie wyższym wprowadzono następujące zmiany strukturalne:

- Projekty reform przyjmują podstawowe zasady systemu anglosaskiego: trzystopniowość studiów (licencjat, magisterium, doktorat), a także strukturę modułową opartą na punktach kredytowych ECTS. System ten stopniowo zastępuje dawne stopnie (magister, dyplomy studiów zawodowych i doktorat). Podobnie – system punktów kredytowych zastępuje dawne zasady studiowania oraz następstwa kursów i programów. Pozostaje wszakże pewna liczba wydziałów, które nie przyjęły modelu bolońskiego (zasady trzystopniowości) lub uczyniły to jedynie częściowo (są to przede wszystkim wydziały prawa, teologii, architektury i studiów inżynierskich). Wciąż dyskutuje się nad kwestią wprowadzenia licencjatu na studiach medycznych. Trwają przygotowania do wprowadzenia studiów dwustopniowych na kierunkach kształcących nauczycieli.
- Instytucja studiów doktoranckich ma się stać częścią i wzmocnieniem formuły studiów podyplomowych. Ten sposób strukturalizowania i kontroli zdobywania doktoratu jest dopiero wprowadzany. Trzeba dodać, że jest to w niemieckich uczelniach formuła nowa i radykalnie odmienna od dotychczasowej tradycji, nadal obowiązującej w większości uniwersytetów. Jest to tradycja relacji „mistrz-uczeń” (aspirant doktorski i jego opiekun). Problemy przy wprowadzaniu nowej formuły studiów doktoranckich stwarza nie tylko tradycja, ale także kwestie finansowe, ponieważ wymaga to dodatkowych środków zarówno na bardziej masowe studia, jak i dla dawnych opiekunów doktorantów. Jest to szczególnie trudne w dużych uczelniach, kształcących wielu studentów.
- Studia wyższe stają się bardziej umiędzynarodowione i wielokulturowe (Allemann-Ghionda 2009a). Pociąga to za sobą konieczność modernizacji programów, w których musi być uwzględniona mobilność studentów. Internacjonalizacja wymaga

m.in., aby część zajęć odbywała się w języku angielskim, aby wprowadzić zasady współpracy (np. współpromotorzy prac doktorskich), aby międzynarodowa wymiana (w ramach programów Erasmus i Erasmus Mundus) stawała się coraz intensywniejsza, aby uatrakcyjniac szkolnictwo wyższe niemieckie dla studentów zagranicznych, a także aby zachęcać studentów niemieckich do studiowania za granicą (obecnie krajami najczęściej wybieranymi przez studentów niemieckich są Anglia i Holandia oraz Austria i Szwajcaria).

- Marketing i zapewnienie jakości są działaniami służącymi doskonaleniu oferty uczelni niemieckich oraz poddaniu „produktu szkolnictwa wyższego” międzynarodowej konkurencji. Wymaga to przedstawiania się na nowe technologie (*e-learning*, *blended learning* – techniki mieszane) oraz zbliżania kształcenia do świata pracy.
- Badania powinny coraz bardziej wpisywać się w ramy projektów grupowych, przy współpracy interdyscyplinarnej, międzynarodowej, a także powinny bardziej orientować się na problemy aktualne, uwzględniające współpracę międzynarodową (europejską i pozaeuropejską).
- Finansowanie działalności badawczej powinno się zbliżyć do zasad stosowanych w Stanach Zjednoczonych (automatyzm finansowania badań z funduszy publicznych zostaje coraz bardziej zastępowany przez finansowanie oparte na konkursach i konkurencji, przy coraz większym udziale coraz bardziej zróżnicowanych funduszy ze źródeł prywatnych).
- Zawiera się coraz więcej porozumień dwustronnych, których celem jest wzajemne uznawanie tytułów i stopni.
- Aby odmłodzić kadrę akademicką, zmierza się m.in. do likwidacji procedury habilitacyjnej (jedno z bardziej kontrowersyjnych posunięć). Aby zdynamizować przebieg kariery akademickiej, a tym samym zwiększyć liczbę nauczających i prowadzących samodzielnie badania, ma być wprowadzone stanowisko *junior professor*.
- Wynagrodzenia kadry akademickiej zostają w coraz większym stopniu poddane kontroli odwołującej się do ewaluacji, współzawodnictwa (słowem – do zasad rynkowych). Owe mechanizmy kontroli obejmują nowe umowy o zatrudnienie, zawierane po 2005 roku, czyli po kolejnej modyfikacji ramowego prawa o szkolnictwie wyższym.

Wyzwania, które łączą się z wyżej wymienionymi zmianami polegają na pogodzeniu starych struktur, ciągle jeszcze obowiązujących na wielu wydziałach wielu uczelni, z nowymi strukturami inspirowanymi przez model anglosaski, z globalnym otwarciem i internacjonalizacją. Proces ten zapewne odpowiada tendencjom neoliberalnym, coraz bardziej obecnym we wszystkich instytucjach publicznych. Tytuły i stopnie uniwersyteckie nadawane w starym systemie nie uwzględniały krótkiego cyklu kształcenia (licencjat – *bachelor*), na ogół silniej nastawionego na przygotowanie praktyczne, ale tylko stopień magistra, dyplom³ i stopień doktora. W pewnych instytucjach wszelako, najczęściej „świeżej daty” – wyższe szkoły zawodowe (*Fachhochschulen*) istniały już wcześniej, przed wprowadzeniem modelu bolońskiego – wprowadzano formy kształcenia bardziej nastawione na praktyczne przygotowanie zawodowe i kończące się dyplomem, który można by określić mianem *light*. Te formy obecnie łatwo wpasowują się w formułę licencjatu (*bachelor*). Kiedy

³ Por. przypis 2.

reforma zostanie ostatecznie wprowadzona w życie na całym terytorium Niemiec, obejmując wszystkie instytucje i wydziały, wszystkie struktury szkolnictwa wyższego powinny się stać bardziej ujednoczone.

Takie ujednoczenie stwarza problemy nie tylko natury organizacyjnej i administracyjnej, ale także przy uzgodnieniu programów, co nie powinno dziwić, jeśli wziąć pod uwagę obecną różnorodność instytucji kształcenia na poziomie wyższym. Największa trudność wynika z tożsamości instytucji, przede wszystkim najstarszych uniwersytetów. W tych szkołach wyższych (zwłaszcza na wydziałach historyczno-filozoficznych, humanistycznych, teologicznych) akademicka tradycja wolności badań i nauczania wydaje się nie do pogodzenia z planowaniem, kontrolą jakości i wskaźnikami wprowadzanymi przez model boloński. Tym właśnie można tłumaczyć wrogość wielu środowisk akademickich wobec „ducha Bolonii”. Wedle adwersarzy reform inspirowanych przez model boloński, rezultatem tych zmian stanie się dewaluacja znacznej części kształcenia na poziomie wyższym. Upodobni się ono zbyt do kształcenia zawodowego, technicznego, straci charakter naukowy, badania wiedzy. Mówiąc dokładniej, formuła licencjat/magister (*bachelor/master*) może wprowadzić podział kształcenia wyższego wedle kryteriów społecznych, na dwa typy, których wartość i prestiż będą postrzegane jako nierówne. Wedle promotorów reformy – na odwrót – chodzi o dostosowanie struktury i treści do realiów kształcenia na skalę masową, które przestaje być ekskluzywne i nie może dłużej się odwoływać do koncepcji badań i kształcenia uniwersyteckiego ukształtowanych na początku XIX wieku, w społeczeństwie o znacznie sztywniejszej niż obecnie hierarchii, w której dostęp do studiów akademickich miały tylko określone grupy społeczne. W Niemczech Zachodnich nawet w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku na niektórych wydziałach i uczelniach wciąż przeważali mężczyźni (niezależnie od pochodzenia społecznego).

Między masowością i elitarnością: współzawodnictwo czy komplementarność zadań (ról)

Równocześnie z wprowadzaniem modelu bolońskiego, w 2004 roku na scenie politycznej pojawiło się wyzwanie, by uczynić niemieckie szkolnictwo wyższe bardziej konkurencyjnym w skali globalnej. Ówczesny minister edukacji i badań rządu RFN, Edelgard Buhman (socjaldemokrata), rzucił hasło tzw. *excellence initiative* (inicjatywy doskonałości)⁴. Miało to być ogólnoniemieckie współzawodnictwo, podjęte w celu zidentyfikowania pewnej liczby uniwersytetów mających szansę na osiągnięcie klasy światowej. Wyzwania, które stają obecnie przed niemieckim szkolnictwem wyższym oraz które pojawią się w przyszłości, zdefiniowano następująco:

- Prowadzenie przełomowych, „wychylonych do przodu” (*cutting edge*) badań, które zapewniłyby Niemcom pomyślną przyszłość gospodarczą.
- Rola edukacji i kwalifikacji w społeczeństwie wiedzy.
- Internacjonalizacja (umiędzynarodowienie) i globalizacja a Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego (*European Higher Education Area*).

⁴ Odpowiada to mniej więcej polskiemu Krajowemu Naukowemu Ośrodkom Wiodącym (przyp. tłum.).

- Rosnąca interdyscyplinarność badań oraz związki między badaniami i innowacyjnością.
- Rosnące zapotrzebowanie na badania najwyższej rangi oraz kadry na najwyższym poziomie dla placówek akademickich i badawczych, a także dla rynku pracy.

Od 2004 roku na „inicjatywę doskonałości” przeznaczono wiele pieniędzy i „zasobów ludzkich”. Jak wykazali Barbara Kehm i Peer Pasternack (2009, s. 113 i nast.), sama inicjatywa była złamaniem swoistego tabu, tym bardziej że uczynił to rząd socjaldemokratów. Począwszy od lat sześćdziesiątych niemiecka polityka wobec szkolnictwa wyższego była inspirowana zasadami demokratyzacji, otwartego dostępu i równych szans. Podejście to zakładało także jednakowy status wszystkich instytucji szkolnictwa wyższego i rzeczywiście od owego czasu postępował proces ich homogenizacji. Wraz z „inicjatywą doskonałości” potencjalny podział na uniwersytety światowej klasy (dla elity) i „średnie” uczelnie (dla mas) został *de facto* rozpoczęty, chociaż nikt z lansujących tę inicjatywę tego nie dopuszczał. Wielu postrzegało ową inicjatywę jako słabo zamaskowany sposób wprowadzenia rankingów, dotychczas zupełnie obcych niemieckiemu szkolnictwu. „Inicjatywa doskonałości” była przeważnie krytykowana zarówno w debacie publicznej, jak i przez środowiska akademickie. Wspierali ją jedynie pracodawcy, gdyż według nich niemieckie szkolnictwo było mało wydajne i potrzebowało wyraźniejszego kierunkowskazu (latarni morskiej – *lighthouse*). Inicjatywie sprzyjała także pewna część akademików, gdyż dostrzegała w niej szansę zdobycia dodatkowych pieniędzy, prestiżu dla swojego wydziału, a także – co nie mniej ważne – rozmaitych korzyści dla siebie samych. „Inicjatywa doskonałości” sprowokowała debatę, w której największym źródłem kontrowersji stał się konflikt interesów wokół uprzywilejowanego traktowania uniwersytetów elitarnych, a także kwestia braku środków w uczelniach prowadzących kształcenie masowe. Przejście od zasady równego traktowania (zarówno przy przydziale środków, jak i uznaniu wyników) do silnego różnicowania wertykalnego oznaczało zmianę paradygmatu. Uważano także, iż powstawanie uczelni różnych kategorii poniekąd pozostaje w sprzeczności z „duchem” Bolonii, której zasadą jest konwergencja, ujednocnianie się struktur akademickich. W Niemczech wprowadzenie trzystopniowych studiów i przygotowanie stosownych do tego programów prowadziło do zacierania się różnic między uniwersytetami i wyższymi szkołami zawodowymi. „Inicjatywa doskonałości” ponownie wprowadzała podziały, nawet ostrzejsze od tych, które były efektem pierwszej fali ekspansji i umasowienia. Reputacja i status uniwersytetów, którym nie udało się znaleźć w pierwszej lidze (lub nawet nie ubiegały się o to) poniosły trwałe uszczerbek (Kehm, Pasternack 2009). Nie było to oczywiście korzystne dla tych, którzy zdobywali stopnie i świadectwa w takich właśnie uczelniach. W gruncie rzeczy wygląda na to, że znaczne inwestycje w „inicjatywę doskonałości” oraz tworzenie „obszarów doskonałości” (*clusters of excellence*) nie poprawiły jakości uniwersytetów jako całości, a także nie stworzyły specjalnych obszarów uprawiania nauki. Obecnie na stronach internetowych każdego uniwersytetu niemieckiego można przeczytać, że jest to placówka wybitna. Granica między doskonałością zadeklarowaną i rzeczywistą jest coraz trudniejsza do ustalenia. Mówienie o doskonałości stwarza ją i czyni rzeczywistością.

Druga fala ekspansji. *Hochschulpakt 2020* i nowe wyzwania

Niemiecki rząd federalny wydaje się coraz bardziej zainteresowany kształtowaniem polityki edukacyjnej, także tej, która dotyczy szkolnictwa wyższego. Wyrazem tego stał się okresowy *Raport o stanie edukacji*, ogłaszany co dwa lata (pierwszy został opublikowany w roku 2006). Owo zainteresowanie nie podoba się zwolennikom zasady federalizmu, zmodyfikowanej w ostatnich zmianach konstytucji RFN. Równocześnie uniwersytety otrzymują coraz więcej autonomii; w 2009 roku zdecydowano o zniesieniu ramowej ustawy o szkolnictwie wyższym, co prędzej czy później zostanie wprowadzone w życie. Tworzy to sytuację paradoksalną, którą można odczytywać jako wyraz przeciwstawnych perspektyw co do tego, jak dalece polityka edukacyjna ma być kształtowana centralnie. Według ostatniego raportu o edukacji (*Autorengruppe... 2010*) w obecnej debacie nad szkolnictwem wyższym najważniejsze stają się trzy kwestie:

- wzrastający popyt na miejsca na studiach zgodnie z umową *Hochschulpakt 2020*;
- następstwa wprowadzania reformy „bolońskiej”;
- możliwości tworzenia przez niemiecki system szkolnictwa wyższego kwalifikacji odpowiadających potrzebom rynku pracy.

Wzrastający popyt na miejsca na studiach zgodnie z umową *Hochschulpakt 2020*

Debata nad edukacją jest obecnie zdominowana przez problem dramatycznego braku wykwalifikowanych pracowników. Część polityków i decydentów posunęła się tak daleko, że, aby zaspokoić zapotrzebowanie na kwalifikowaną siłę roboczą, proponuje uznanie bez zastrzeżeń zagranicznych dyplomów i certyfikatów kwalifikacji (do niedawna niewyobrażalna forma liberalizacji rynku). Problem ten wpisuje się w debatę nad imigracją i integracją – które już tradycyjnie są w Niemczech sprawami wielkiej wagi i uwagi, a obecnie wydają się osiągać punkt zwrotny. Żywo dyskutowane są kryteria selekcji nowych emigrantów pod względem wieku, kwalifikacji i znajomości języka, często za wzór stawia się politykę emigracyjną Kanady. Niektórzy politycy, zwłaszcza wywodzący się z CDU/CSU, jak np. minister pracy Ursula von der Leyen, domagają się, by przyznawać prawo wjazdu tylko tym imigrantom, którzy odpowiadają potrzebom niemieckiej gospodarki (czy szerzej – niemieckiego społeczeństwa). Rzecz jasna, oba kryteria są trudne do precyzyjnego zdefiniowania. Z perspektywy naukowej rozsądniejsze wydaje się, by przyjmować przyszłych imigrantów o wykształceniu na tyle ogólnym i kompletnym, aby byli w stanie nabyć nowe kwalifikacje i elastycznie reagować na potrzeby niemieckiego rynku pracy.

W tym samym czasie niemieckie szkolnictwo wyższe wchodzi w okres drugiej ekspansji. Od 1980 roku liczba młodych ludzi kwalifikujących się do podjęcia studiów podwoiła się (*Autorengruppe... 2010*, s. 118). Z powodu wyżu demograficznego oczekuje się wzrostu popytu na miejsca na studiach. Decydującym czynnikiem jest niedawna reforma kształcenia na poziomie wyższym średnim, przeprowadzona w trzynastu landach (spośród szesnastu). Polega ona na wprowadzeniu tzw. G8 – dość kontrowersyjnej zmiany oznaczającej, że maturę (*Abitur*) otrzymuje się po dwunastu zamiast po trzynastu latach nauki. W konsekwencji liczba kandydatów uprawnionych do studiów już wzrosła i powinna jeszcze wzrastać. Największy przyrost kandydatów spodziewany jest w latach 2013–2014: wedle prognoz uprawnionych do rozpoczęcia studiów będzie 441 tys. młodych ludzi.

W 2020 roku oczekuje się 389 tys. kandydatów (*Autorengruppe...* 2010). Wedle *Hochschulpakt 2020* – umowy zawartej w 2006 roku między władzami federalnymi i rządami krajów związkowych – do roku 2009 miało zostać stworzonych 91 tys. dodatkowych miejsc dla studentów. Szkoły wyższe nawet przekroczyły to zamówienie, przyjmując więcej studentów. W drugim etapie umowy *Hochschulpakt 2020*, do 2020 roku ma powstać 275 tys. dodatkowych miejsc w szkołach wyższych. *Hochschulpakt 2020* zawiera także zobowiązanie do zwiększenia funduszy na badania. Porównania prognoz i zobowiązań sugerują, że w niemieckich szkołach wyższych – nawet jeśli przekroczą one swoje deklaracje – zabraknie miejsc dla wielu chętnych do studiowania. Rzecz jasna, zależy to także od tego, jak zmieniać się będą aspiracje do studiów młodzieży niemieckiej.

Wedle umowy *Hochschulpakt 2020* celem jest przyjęcie na studia 40% rocznika, by dojść do poziomu 35% kończących wyższe studia z dyplomem. Aby osiągnąć taki cel, należy jeszcze rozwiązać wiele problemów. Trzeba będzie m.in. ograniczyć odsiew (*drop-out*), lepiej niż dotychczas radząc sobie z niepowodzeniami szkolnymi i słabymi wynikami. Jak to już było wcześniej, przy pierwszej fali ekspansji w latach sześćdziesiątych, także i teraz pochodzenie społeczno-kulturowe studentów stało się bardziej zróżnicowane i dalekie od równości. Jeśli rozdział między kapitałem kulturowym studentów i oczekiwaniami ze strony szkół wyższych będzie się nadal utrzymywał (a nie może być inaczej, skoro kształcenie masowe oznacza poszerzenie się społecznego zaplecza i większe zróżnicowanie pod względem wykształcenia rodziców, podczas gdy wzory społecznego pochodzenia i wykluczania są niezmiernie trwałe i stabilne), kilka problemów powinno zostać otwarcie przedyskutowanych. Jednym z nich jest konieczność udzielenia odpowiedzi na pytanie, czy matura (i każdy jej ekwiwalent) mają być odpowiednim kryterium gwarantującym zdolność (potencjał) do studiowania. Ponadto – czy obecna organizacja studiów, oparta na „modelu bolońskim”, wraz z pozostałymi w dyspozycji kadrą i zasobami zapewni odpowiadającą oczekiwaniom rynku, odpowiedniej jakości edukację przy zmniejszającym się odsiewie?

Następstwa wprowadzania reformy „bolońskiej”

Wprowadzanie „modelu bolońskiego” stało się w Niemczech szczególnie kontrowersyjne z powodu historycznej ewolucji kształcenia uniwersyteckiego. Obecnie, kiedy „model boloński” funkcjonuje niemal w każdej uczelni, znalazła potwierdzenie znaczna część uwag krytycznych, które poprzedzały jego wprowadzanie. Jakość warunków studiowania i jakość nauczanych treści (lub czasem – jakość tego, czego można nauczyć w danych warunkach) zawsze stanowiły kryteria *implicite* do oceny wartości kształcenia uniwersyteckiego. Dopiero jednak wprowadzenie „modelu bolońskiego” uczyniło z jakości kryterium *explicite*, obecne wszędzie i zawsze. W procesie akredytacji ewaluowana jest potencjalna jakość programów licencjackich i magisterskich. Kadra nauczająca jest ewaluowana przez studentów. Obciążenie studentów pracą jest kwantyfikowane za pomocą punktów kredytowych (ECTS). Kredyty przyznawane są zadaniom i osiągnięciom na podstawie wcześniejszych kalkulacji, które czasem można uznać za ryzykowne. Proces uczenia się nie poddaje się kwantyfikacji w taki sam sposób jak np. operacje składania samochodów w zautomatyzowanej fabryce. Także studenckie osiągnięcia są ewaluowane (oceny, testy) w znacznie większym stopniu niż kiedyś. Liczba testów, egzaminów, rozmaitych spraw-

dzianów wydaje się nadmierna, niektórzy uważają, że wręcz przytłaczająca (nawiasem mówiąc, nie tylko dla studentów, także dla profesorów). Owe efekty uboczne „modelu bolońskiego” (w gruncie rzeczy wynikające z jego logiki) stały się powodem wielu demonstracji studenckich. Krytykę i opór studentów politycy potraktowali na tyle poważnie (przynajmniej „na papierze”), że znalazło to wyraz w rozdziale rządowego raportu (*Autorengruppe... 2010*, s. 125 i nast.). Głównym powodem protestów studenckich (przy czym bardziej krytyczne od mężczyzn były kobiety) było przeładowanie programów studiów, zbyt wielka liczba certyfikacji oraz obciążenie programu tygodniowego, semestralnego i rocznego zbyt wieloma sprawdzianami i terminami. Utrudnia to spokojne studiowanie i rozwój polegający na bardziej dogłębnym studiowaniu interesujących zagadnień lub przedmiotów. Wielu studentów musi pracować w czasie studiów, by zarobić na życie. Dla nich brak elastyczności studiowania w „trybie bolońskim” – przynajmniej w tej postaci, w jakiej jest on realizowany w Niemczech – czyni studiowanie zadaniem bardzo trudnym i uciążliwym. Kolejnym przedmiotem krytyki jest zobowiązanie kadry nauczającej do kontroli obecności studentów na zajęciach. Jeśli porównać to z pełnym swobody i autonomii sposobem studiowania w okresie „przedbolońskim”, kontrola obecności upodabnia teraz studia do szkoły średniej, negując prawo studenta do samodzielnego, autonomicznego organizowania sobie pracy. Do tego można dodać, że program każdego seminarium, każdego zajęć w cyklu magisterskim lub licencjackim powinien być zaprojektowany w ten sposób, by w opisie każdego zajęć przedstawić cele kształcenia i nabywane kwalifikacje. Agencje i komisje akredytacyjne nie tolerują opisu zajęć, w którym, jak w okresie „przedbolońskim”, jedynie przedstawia się ich treść. Ten wymóg być może jest do pewnego stopnia uzasadniony w przypadku dyscyplin, w których treść kształcenia jest w znacznym stopniu wystandaryzowana i mierzalna oraz przynajmniej częściowo może być opisywana w kategoriach celów kształcenia i kwalifikacji (*learning and qualification objectives*). Jednak ten sposób opisu trudno uzasadnić w przypadku takich dyscyplin jak historia, filozofia czy szerzej – przedmioty humanistyczne, gdzie studiowanie z natury rzeczy jest procesem otwartym, w którym trudno definiować i mierzyć wyniki, zaś wiele zagadnień można rozpatrywać z rozmaitych perspektyw epistemologicznych i za pomocą różnych metodologii. Wreszcie – jak już wspomniano – część studentów i kadry nauczającej krytykują nową strukturę za brak czasu do autonomicznego studiowania. Nawet tzw. okna pozostawione dla zdobywania umiejętności miękkich (*soft skills*) niewiele poprawiają sytuację, ponieważ nieco więcej swobody w tym wypadku wpasowuje się nadal w sztywny schemat skwantyfikowanego „podejścia bolońskiego”.

Możliwości tworzenia przez niemiecki system szkolnictwa wyższego kwalifikacji odpowiadających potrzebom rynku pracy

Odpowiedź na pytanie, czy niemieckie instytucje kształcenia wyższego potrafią wykształcić i wyposażyć absolwentów w kwalifikacje, które są potrzebne teraz lub będą potrzebne w przyszłości, jest złożona. Wprowadzanie bolońskich reform trwa od niedawna, niektóre uniwersytety rozpoczęły ten proces bardzo późno (z powodu sceptycyzmu i oporu wewnętrznego) i obecnie (jesień 2010 roku) zaledwie rozpoczynają programy studiów drugiego stopnia. Model studiów dwustopniowych nie został jeszcze wprowadzony na wszystkich kierunkach, dlatego problem, czy zreformowany sposób kształcenia tworzy

kwalfikacje lepiej dostosowane do potrzeb – należy rozpatrywać mając na uwadze, że na razie są one tworzone przez system „hybrydowy”, nie w pełni zreformowany, że na rynku istnieje brak kwalifikowanych kadr oraz że imigracja jest jeszcze bardziej potrzebna niż dawniej. Jak dotąd dane wskazują, że zdecydowana większość absolwentów szkół wyższych znajduje zatrudnienie na stanowiskach odpowiadających ich wykształceniu, ale są to dane sprzed okresu kryzysu finansowego i gospodarczego (*Autorengruppe...* 2010, s. 134). Wyzwanie polega na tym, by wykształcić absolwentów, którzy z jednej strony byłoby wyposażeni w dość wyspecjalizowane kwalifikacje odpowiadające potrzebom rynku (co najmniej niemieckiego, a w miarę możliwości także Unii Europejskiej), z drugiej zaś – aby posiadli odpowiednio szeroką i pogłębioną wiedzę, która umożliwi im dalszy indywidualny rozwój poprzez samokształcenie. Podejście technokratyczne, sugerowane przez zasadę punktów kredytowych (ECTS) określających nabywane kwalifikacje – na które orientuje się „model boloński” – wydaje się niewystarczające i rekursywne. Trzeba do tego dodać, że – wbrew wprowadzeniu studiów dwustopniowych (licencjat/magister) – punkty kredytowe nadal nie są automatycznie rozpoznawane i uznawane w całej Unii Europejskiej i z tego powodu mobilność studentów (która jest jednym z ważniejszych celów) nie rozwija się gładko, a czasem jest nawet hamowana. Pozostaje jeszcze wiele do zrobienia, by zharmonizować działanie szkolnictwa wyższego każdego z krajów funkcjonujących wedle innych wzorów i tradycji; proces boloński i polityczny ideał ujednoczenia heterogenicznych „krajobrazów” szkolnictwa wyższego wydaje się niewiele więcej niż nowym europejskim mitem (Schriewer 2007).

Uwagi końcowe

Dekada lat 2000–2010 była w niemieckim szkolnictwie wyższym okresem wielkich i poważnych zmian, które objęły przede wszystkim trzy obszary: *wprowadzanie „modelu bolońskiego”*; *nowe metody organizacji i zarządzania szkolnictwem wyższym*; *nowe formy różnicowania się systemu kształcenia wyższego*. Biorąc pod uwagę problemy, które przy wprowadzaniu „modelu bolońskiego” nie zostały rozwiązane w sposób satysfakcjonujący (znaczný odsetek porzucających studia nawet przed zdobyciem licencjatu; usztywnienie i przeciążenie studiowania, będące następstwem hiperregulacji programów i nadmiernej liczby sprawdzianów; ograniczona mobilność studentów – by wymienić tylko trzy z najważniejszych problemów), należy stwierdzić, że krytycyzm ze strony dużej części studentów i kadry akademickiej nie zmniejszył się. Porównanie z tradycyjnym uniwersytem Humboldtowskim jest nadal kuszące, zwłaszcza dla tych, którzy – podobnie jak autorka niniejszego artykułu – ukształtowali się w tym właśnie modelu działania uniwersytetu. Dla młodych studentów, którzy nigdy nie doświadczyli niczego innego, nowy system może się wydać całkiem „normalny” i akceptowalny, jeśli nie liczyć pewnych nieprzyjemnych efektów ubocznych. Zapewne niewielu studentów będzie skłonnych do krytyki zasady kapitalizowania swojego „studiowania” za pomocą punktów kredytowych na swoim koncie po prostu dlatego, że ten sposób postępowania występuje w wielu innych dziedzinach życia. Doświadczonym profesorom trudno zaakceptować, by każda treść kształcenia akademickiego była sprasowywana w zestaw formuł odpowiadających opisowi zajęć, kwantyfikacji reguł łączących osiągnięcia z liczbą punktów kredytowych oraz bezustanną ewaluacją

i certyfikacją, które są prowadzone w sposób mechanistyczny. Owe, tak strukturalizowane ramy – nawet jeśli stymulują studentów do studiowania w bardziej zdyscyplinowany sposób i przygotowywania się do egzaminów końcowych w rozsądnym czasie – są postrzegane przez znaczną część środowisk akademickich jako model restrykcyjny i nie pozwalający na odpowiednio szerokie i pogłębione przygotowanie. Ryzyko zbyt wczesnej i wąskiej, powierzchownej specjalizacji jest oczywiste. Przeciwwstawia się je potrzebie posiadania szerokiej wiedzy i znaczących kompetencji kluczowych, odpowiednio pogłębionych, by je rozwijać w dalszym życiu w świecie naznaczonym przez mobilność i globalizację. Trzeba też pamiętać, że studia rozpoczynają teraz ludzie młodszy niż kilka lat temu, a kształcenie wyższe musi – *nolens volens* – pełnić w coraz większym stopniu pewne funkcje naprawcze w stosunku do kształcenia na poziomie szkoły średniej, zanim rozpocznie się (lub przynajmniej powinno się zacząć) kształcenie akademickie. Kształcenie na poziomie wyższym powinno osiągnąć niełatwą równowagę między obniżeniem wymagań (aby objąć wszystkich chętnych), przygotowaniem programów zgodnych ze sztywnymi procedurami „modelu bolońskiego” oraz takim zaprojektowaniem treści kształcenia, aby przekazywana wiedza i kwalifikacje były jak najlepszej jakości.

Trzystopniowy model kształcenia jako taki nie jest kwestionowany przez polityków rozstrzygających o kształcie reformy. Nie będzie odwrotu, raczej jedynie poprawki zmieniające te elementy, które dotychczas się nie sprawdziły. Na przykład federalne Ministerstwo Nauki i Edukacji już oficjalnie dopuszcza wydłużenie czasu trwania studiów licencjackich z dotychczasowych 6 semestrów do 7–8 semestrów.

Od połowy lat osiemdziesiątych stopniowo zwiększała się autonomia instytucji szkolnictwa wyższego. Państwo stopniowo wycofywało się ze swych wpływów, chociaż umowę *Hochschulpakt 2020* można by odczytywać jako określenie ram dla, nie zawsze najłagodniejszej, państwowej kontroli. Wiele uczelni, bez otrzymania dodatkowych funduszy, zostało poproszonych o zwiększenie rekrutacji, by przyjąć więcej studentów ciągu nadchodzącej dekady. W roku 2009 nowy rząd koalicyjny CSU/CDU/FDP potwierdził, po pewnych modyfikacjach, obietnicę anulowania ramowej ustawy o szkolnictwie wyższym. Nikt nie wie, jak będzie się zmieniać sytuacja gospodarcza i czy w związku z tym rząd przyzna dość pieniędzy, by wyposażyć instytucje szkolnictwa wyższego w odpowiednią liczbę wysoko kwalifikowanej kadry akademickiej. Zmniejszenie wpływu państwa wspiera wprowadzanie zasady konkurencyjności (współzawodnictwa) do szkolnictwa wyższego. Rośnie oczekiwanie państwa i społeczeństwa, aby szkoły wyższe zwiększyły podaż miejsc na studiach, a zarazem zwiększyły swą konkurencyjność na globalnym rynku, a także aby zdobywały więcej pieniędzy od partnerów spoza szkolnictwa (ze środków innych niż czesne i budżet państwa), zwłaszcza w tych landach, w których po wyborach lokalnych zniesiono obowiązujące wcześniej niemal powszechnie czesne. Wprowadzenie rezygnacja z czesnego w pewnym stopniu sprzyja redukcji nierówności w dostępie do studiów, jednak zarazem poważnie zmniejsza finansowanie uczelni. Z kolei autonomia, sprowadzająca się do zabiegania o pieniądze u prywatnych sponsorów, wzmacnia i tak już widoczną tendencję do urynkowania szkół wyższych oraz upodobniania ich do przedsiębiorstw. Polityka neoliberalna bardzo zmienia istotę szkolnictwa wyższego, wbrew sprawowanej nadal kontroli przez władzę centralną.

Kierunek wprowadzanych zmian prowadzi też do nowej formy dywersyfikacji: dzieli szkoły wyższe na elitarne uniwersytety i uczelnie dla mas (masowego kształcenia), wpro-

wadza odmienne kontrakty o pracę dla kadry o tych samych kwalifikacjach oraz zależność między zarobkami a wynikami ewaluacji. Ponadto lepiej wyposażone i mniej zatłoczone uniwersytety wschodnich Niemiec (dawnej NRD) oraz placówki bardziej konkurencyjne dzięki wyżej rangowanym wynikom badań zdolne są przyciągnąć więcej badaczy i studentów z zagranicy.

Zsumowanie wszystkich tych elementów wskazuje, że niemieckie szkolnictwo wyższe dokonuje obecnie wielkich wysiłków, by sprostać międzynarodowym standardom. W 2008 roku odsetek przyjętych na studia (około 40% rocznika) po raz pierwszy zrównał Niemcy ze średnią Unii Europejskiej. W 2009 roku odsetek ten wzrósł nawet do 43, ale liczba dyplomowanych absolwentów (23%) jest nadal niższa od międzynarodowych standardów. Od roku 2000 liczba absolwentów studiów doktoranckich była stała (23–26 tys.), w przeciwieństwie do Polski i wielu innych krajów, gdzie odnotowano w tej dziedzinie wzrost (Białecki, Dąbrowa-Szefler 2009). Niż demograficzny oraz braki wykwalifikowanych kadr w gospodarce i usługach zmuszały instytucje szkolnictwa wyższego do wzmożenia wysiłków, by przyciągnąć (i utrzymać) trzy kategorie studentów: (1) pochodzących z rodzin imigrantów (urodzonych lub tylko kształconych w Niemczech dzieci imigrantów)⁵; (2) wywodzących się ze środowisk słabo wykształconych i rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym; (3) kobiet. Jeśli chodzi o wyrównywanie nierówności społecznych, nowa formuła zastąpiła metaforę ukutą przez Georga Pichta (1964): w latach sześćdziesiątych „młoda dziewczyna ze wsi, katoliczka” uosabiała brak szans na studia; od czasu pierwszych wyników badania PISA (2000) kategorię najbardziej upośledzoną stanowili „młodzi mężczyźni z przedmieść, o pochodzeniu imigranckim”. Ułatwienie dostępu do studiów grupom społecznie upośledzonym stało się jednym z celów poprawy edukacji szkolnej. Młode kobiety stanowią niemal 50% przyjmowanych na studia, jednak nadal mają mniejsze szanse na karierę akademicką. Jest tak po części z powodu ciągle obowiązujących tradycyjnych wzorów (ról społecznych), po części zaś z powodu polityki wykorzystywania czasu w rodzinie i społeczeństwie, która właściwie nie pozwala kobietom na łączenie życia rodzinnego z pełnoetatową pracą (Allemann-Ghionda 2009b). Wedle zaleceń rządowego raportu o edukacji pracodawcy prywatni i państwowi powinni się przystosować do zasady, że w przyszłości podaż wykwalifikowanej siły roboczej obejmie w coraz większym stopniu kobiety (*Autorengruppe...* 2010, s. 130). Aby osiągnąć ten cel oraz zaprezentować stosowne dane mediom i zagranicznej opinii, liczba absolwentów studiów pierwszego i drugiego stopnia oraz studiów doktoranckich powinna stale rosnąć. W niektórych uniwersytetach już rozważa się możliwość, aby wybitnie uzdolnionym absolwentom studiów licencjackich pozwolić na studia doktoranckie z pominięciem studiów magisterskich (tzw. szybka ścieżka).

Od 1949 roku instytucje szkolnictwa wyższego w Niemczech były ciągłym „miejscem budowy” (upodobniły się do drogi, która jest w ciągłej przebudowie). Mając na uwadze argumenty przedstawiane obecnie przez studentów i krytycznie nastawione środowiska akademickie, należy stwierdzić, że przed niemieckim szkolnictwem wyższym staje zada-

⁵ Studenci w wieku 20–30 lat o pochodzeniu imigranckim (urodzeni w Niemczech w rodzinach imigranckich lub jedynie kończący szkołę podstawową lub średnią w Niemczech, z obywatelstwem niemieckim lub bez niego) stanowią 17% wszystkich studiujących, podczas gdy takich osób w tej grupie wieku jest 23%. Studenci o pochodzeniu imigranckim wywodzą się głównie z Chin, Turcji, Polski, Rosji i Bułgarii (dane z roku 2007).

nie pogodzenia nowego ze starym: utrzymania lub nawet przywrócenia niektórych atrybutów tradycyjnego niemieckiego uniwersytetu (choćby jedności badań i nauczania, a także utrzymania rozsądnej liczby rozsądnie zaprojektowanych dyplomów, przywrócenia dostatecznej ilości czasu potrzebnej na samodzielne, autonomiczne studia) oraz połączenia ich z innowacjami bezwzględnie koniecznymi do tego, aby niemiecki system zharmonizować z systemami innych krajów Unii Europejskiej i zarazem uczynić go bardziej konkurencyjnym. Czy transformacja akademickiego, seminaryjnego trybu kształcenia w przedsiębiorstwo produkcyjne zorientowane na wydajność jest najlepszą, najbardziej adekwatną strategią, by przygotować odpowiednią liczbę absolwentów o kwalifikacjach potrzebnych gospodarce i społeczeństwu? Twierdząca odpowiedź na takie pytanie wydaje się mocno wątpliwa.

Przekład z angielskiego Ireneusz **Bialecki**

Literatura

Allemann-Ghionda C. 2009a

From Intercultural Education to the Inclusion of Diversity: Theories and Policies in Europe, w: J.A. Banks (red.): *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, Routledge & Taylor & Francis, Oxford.

Allemann-Ghionda C. 2009b

Ganztagsschule im europäischen Vergleich. Zeitpolitiken modernisieren – durch Vergleich Standards setzen?, „Zeitschrift für Pädagogik”, nr 54, suplement, s. 190–208.

Autorengruppe... 2010

Autorengruppe Bildungsberichterstattung Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatoren-gestuetzter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, Bertelsmann, Bielefeld.

Bialecki I., Dąbrowa-Szefler M. 2009

Polish Higher Education in Transition. Between Policy Making and Autonomy, w: D. Palfreyman, T. Tapper (red.): *Structuring Mass Higher Education. The Role of Elite Institutions*, Routledge, New York – London, s. 183–199.

Condorcet Marquis de M.J.A.N. 1792

Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique, Paris.

Eisenmann P., Schmirber G. 1990

Deutsche Hochschulen und Europa. Das Zusammenwachsen der deutschen Hochschulen im Rahmen der deutschen Einigung, Pustet, Regensburg.

BBW 1976

Hochschulrahmengesetz vom 26. Januar 1976, Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bonn.

HRK (od 1968 roku)

Dokumente zur Hochschulreform, Hochschulrektorenkonferenz (przed 1990 r. Westdeutsche Rektorenkonferenz), Bundesdruckerei, Bonn.

Kehm B.M., Pasternack P. 2009

The German „Excellence Initiative” and Its Role in Restructuring the National Higher Education Landscape, Routledge, New York – London, s. 113–127.

KMK 1999

Strukturvorgaben für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengänge, 285. Plenarsitzung der Ständigen Konferenz der Kultusminister und senatoren der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 4. und 5. März 1999 in Bonn, Kultusministerkonferenz, Bundesdruckerei, Bonn.

Max P. 1996

Wilhelm von Humboldts Vorstellungen zur Neuordnung des öffentlichen Schulwesens und deren Beurteilung im deutschsprachigen Raum während des zwanzigsten Jahrhunderts, Haag & Herchen, Frankfurt/M.

OECD 2001

Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000, Organisation for Economic Cooperation and Development, Centre for Educational Research and Innovation, Paris.

Peisert H., Franheim G. 1994

Das Hochschulsystem in der Bundesrepublik Deutschland. Funktionsweise und Leistungsfähigkeit, Klett-Cotta, Stuttgart.

Picht G. 1964

Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation, Walter, Olten – Freiburg.

Schriewer J. 2007

„Bologna” – ein neu-europäischer Mythos, „Zeitschrift für Pädagogik”, nr 53(2), s. 182–199.