

Schriftenreihe

TRANSLATOLOGIE

Studien zur Übersetzungswissenschaft

Band 17

ISSN 1869-5655

Verlag Dr. Kovač

Vlasta Kučič (Hrsg.)

**Transkulturalität
im mehrsprachigen Dialog –
Transcultural Communication
in Multilingual Dialogue**

Verlag Dr. Kovač

Hamburg
2018

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet
über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISSN: 1869-5655

ISBN: 978-3-8300-9837-9

Rezensenten:

Ao. Prof. Dr. Tanja Žigon – Universität Ljubljana

Prof. Dr. Gyde Hansen – Copenhagen Business School

© VERLAG DR. KOVAČ GmbH, Hamburg 2018

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, fotomechanische Wiedergabe, Aufnahme in
Online-Dienste und Internet sowie Vervielfältigung auf Datenträgern wie CD-
ROM etc. nur nach schriftlicher Zustimmung des Verlages.

Gedruckt auf holz-, chlor- und säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.
Archivbeständig nach ANSI 3948 und ISO 9706.

Inhaltsverzeichnis / Contents

Vorwort der Herausgeberin

TRANS-Netzwerk im Lichte

der konstruktiven transkulturellen Kommunikation 1

Larisa Schippel

Between Consensus and the Dissolution of Boundaries:
On the Transculturality of Communicative Action 5

Lew Zybatow

Translationswissenschaft: gestern – heute – morgen 25

Valter Mavrič, Vlasta Kučič

Multilingualism and translation as a communication
challenge at the European Parliament 47

Edita Gromová, Daniela Müglová

Die Widerspiegelung der Kultur- und Zivilisationsprozesse
in der slowakischen Gesellschaft und Translationswissenschaft 65

Alja Lipavc Oštir

Ein Leben zwischen Dialekten 87

Vlatka Ivić, Blaženka Šoštarić

Croatian in the Language of Globalization 107

Annette Đurović

Satzäquivalente im Serbischen als translatorische
Herausforderung in der transkulturellen Kommunikation 133

Daniel Dejica, Claudia E. Stoian

Fostering Transcultural Communication: The Case of Culture-bound
Terms in the Translation of Online Tourist Texts 149

Petra Žagar-Šoštarić, Martina Bajčić Refocusing Legal Translation as Transcultural Communication: A Battle Over Concepts	177
Hanka Błaszowska Interkulturelle Marketingkommunikation und Translation	195
Olga Wrede, Jozef Štefčík Sprachmittlerausbildung für ein vereintes Europa – Anforderungen und Perspektiven im 21. Jahrhundert	223
Agnieszka Błazek Der Bologna-Prozess in Deutschland und Polen. Eine vergleichende Rekonstruktion mit Blick auf den transkulturellen fachlichen Dialog	245
Emina Avdić Die Rolle des Dolmetschers im mehrsprachigen Dialog	277
Mihaela Koletnik Interlinguistic Contacts in the Lexicon for „House“ in the Eastern Slovenske Gorice Sub-Dialect	289
Natalia Kaloh Vid Intercultural dialogue in Contemporary Literary Translations: to Foreignize or Not to Foreignize?	311
Mojca Schlamberger Brezar Literarno ustvarjanje in prevajanje literature kot dialog med kulturami: primer transkulturnega pisatelja Amina Maaloufa	331
Urška P. Černe Omissions from the Source Text: The German Young “Tjaž”	349

Vorwort der Herausgeberin

Vlasta Kučič (Universität Maribor)

TRANS-Netzwerk im Lichte der konstruktiven transkulturellen Kommunikation

Die vorliegende Publikation ist den aktuellen Herausforderungen der mehrsprachigen Kommunikation im multikulturellen und globalen Umfeld gewidmet, wobei man sich auf die theoretische und praktische Fragestellung der Translation konzentriert. Mehrsprachigkeit, Multikulturalität, Mobilität, Integration, Solidarität und Toleranz sind nur einige der gesellschaftlichen Werte, über die in der Öffentlichkeit viel diskutiert wird. Es ist auch bekannt, dass die Tätigkeit der Übersetzerinnen und Übersetzer in der globalisierten Gesellschaft nicht nur als sprachliche, sondern vor allem als transkulturelle Vermittlung zwischen verschiedenen Lebenswelten aufgefasst und verstanden wird.

Angesehene TranslationswissenschaftlerInnen aus neun Ländern wurden zu Wort gebeten, um verschiedene Aspekte der translatorischen Kontaktzonen im Kontext der kulturwissenschaftlichen, fachsprachlichen und literarischen Untersuchungen zu beleuchten. Die Globalisierung von Wirtschaft, Kultur, Politik und Handel, die zunehmende Migration, aber auch die auf Sprachenvielfalt gerichtete Politik der Europäischen Union führen zu einem immer größeren Bedarf an transkultureller Kommunikation. Transkulturelle Kompetenz gehört zu den Schlüsselqualifikationen für jeden Übersetzer, der kompetent und konkurrenzfähig auf dem internationalen Markt tätig sein möchte. In diesem Sinne wurde 2012 das internationale translationswissenschaftliche CEEPUS-Netzwerk TRANS an der Universität Maribor in Slowenien im Rahmen der Abteilung für Translationswissenschaft gegründet, um deutschsprachigen und englischsprachigen TranslationswissenschaftlerInnen in Mittel- und Südosteuropa ein breit gefasstes wissenschaftliches Zuhause zu bieten. Das Netzwerk TRANS (TRANSkulturelle Kommunikation und TRANSlation) fördert die grenzüberschreitende Kooperation und den Austausch von wissenschaftlichen Gedanken, Erfahrungen und Personen im Sinne von guten nachbarschaftlichen Beziehungen und eines konstruktiven Dialogs. Ein Spezifikum des TRANS Netzwerks ist, dass hier

Der Bologna-Prozess in Deutschland und Polen. Eine vergleichende Rekonstruktion mit Blick auf den transkulturellen fachlichen Dialog

Agnieszka Błażek
Adam-Mickiewicz-Universität Poznan,
Institut für Angewandte Sprachwissenschaft, Polen

Abstract

Im Zuge der europäischen Integrationsprozesse entstehen internationale Fachgemeinschaften. Fachleute schließen sich zur Umsetzung eines konkreten fachspezifischen Ziels bzw. einer konkreten fachspezifischen Aufgabe zusammen. Indem sie ihre Ziele, Aufgaben und ihre Struktur versprachlichen, bringen sie entsprechende Fachsprachen und Fachwortschätze hervor, mit der die Dynamik der Veränderungen beschrieben werden können. So auch im Europäischen Hochschulraum. Im Hinblick auf den transkulturellen fachlichen Dialog entstehen in diesem Zusammenhang nicht nur Fragen zur Bewerkstelligung der internationalen Kommunikation, sondern auch zur Adäquatheit der nationalen (Fach)Sprache(n) im Hinblick auf die internationale Veränderungsdynamik und die Zusammenarbeit in dem jeweiligen Gebiet. Einer linguistischen Einschätzung muss in dieser Hinsicht zwangsläufig eine nähere Betrachtung der Entwicklung dieses Fachgebiets vorausgehen. In dem vorliegenden Beitrag werden deshalb exemplarisch die Anfänge des Bologna-Prozesses in Deutschland und Polen vergleichend rekonstruiert, damit anschließend Schlussfolgerungen hinsichtlich der Kontinuität bzw. Diskontinuität der Veränderungen im Hochschulbereich in den beiden Ländern gezogen und die Auswirkungen auf ihre Fachsprachen eingeschätzt werden können.

Schlüsselwörter: Bologna-Prozess, Hochschulen, Fachsprache, Polen, Deutschland

1. Einleitung

Die Problematik der europäischen Integrationsprozesse, allen voran der EU und des EHR (des sog. Bologna-Prozesses), hat in den linguistisch und kommunikationsorientierten Wissenschaften eine hohe Aufmerksamkeitswert erlangt. Dies soll auch nicht verwundern, sind es doch diese Entwicklungen, die den Brennpunkt transkultureller Kommunikation in Europa bilden. In Bezug auf die EU dominierten in der ersten Phase Themen im Zusammenhang mit der Mehrsprachigkeit¹, in den letzten Jahren gefolgt durch die Forschung im Bereich der Hybridität der EU-Texte (u. a. Šarčević 1997, Doczekalska 2014), der Translation, darunter der Fachübersetzung sowie der Auswirkungen Letzterer auf die Nationalsprachen (u. a. Koskinen 2000, 2008, Kjær 2002, Fischer 2010, Biel 2014). Erwähnenswert sind auch Studien zu Euro-English als potenzieller Varietät des Englischen (Mollin 2006, Forche 2012). Es werden meistens Lösungsansätze und Folgen diskutiert, die auf die Sprachenpolitik der EU zurückzuführen sind.

Für den Bologna-Prozess, ein intergouvernementales Projekt ohne die klassische hierarchische Struktur einer Institution, wurden die Sprachenpolitik bzw. Mehrsprachigkeit nicht diskutiert, wie es bei der EU der Fall war und ist. Die Primärquellen des Bologna-Prozesses sind in englischer Sprache verfasst. Mit Englisch als Verkehrssprache im Bologna-Prozess scheint das Problem der internationalen Kommunikation hinsichtlich seiner Ziele, Aufgaben und seiner Umsetzung, d. h. das Problem der internationalen Fachkommunikation gelöst zu sein. Betrachtet man jedoch die Sprache des Bologna-Prozesses als Fachsprache aus kommunikativ-kognitiver Perspektive, d. h. wird angenommen, dass Fachsprachen (Fachtexte) auch Fachwissen widerspiegeln und generieren – sowie umgekehrt – Fachwissen nicht nur aus der Erkenntnis über die Realität heraus ableitbar, sondern auch in der einschlägigen fachsprachlichen Fähigkeiten verankert ist (F. Grucza 2008), so müssen unbedingt weitere, über die Kommunikation hinausgehende, für den europäischen *Dialog* jedoch durchaus relevante Fragen gestellt werden: wie wurde der Bologna-Prozess in den einzelnen Bologna-Ländern versprachlicht? Wird das Fachwissen

über den Bologna-Prozess in den einschlägigen Bologna-Fachsprachen adressaten- und zieladäquat ausgedrückt? Stellen die unter dem Einfluss des Bologna-Prozesses entwickelten Fachsprachen ein Kontinuum gegenüber früherer Versprachlichungsformen des Wissens über den Hochschulbereich dar oder sind sie durch Diskontinuität gekennzeichnet etc.

Diese Fragen sollen in Bezug auf den Fachwortschatz des Bologna-Prozesses in Deutschland und Polen an anderer Stelle aufgegriffen und ausführlich behandelt werden (Błazek, in Vorbereitung). Da Sprache ein „Produkt“ der an einem Ort und zu einem bestimmten Zeitpunkt lebenden Menschen ist, sind linguistische Fragestellungen stets im gesellschaftlichen Kontext zu erörtern. Deshalb werden die vorbezeichneten linguistischen Überlegungen in dem vorliegenden Beitrag dergestalt vorbereitet, dass der Kontextrahmen des Bologna-Prozesses in Deutschland und Polen zu seinen Anfängen unter Heranziehung der hochschulpolitischen bzw. politikwissenschaftlichen Forschungsergebnisse dargestellt wird. Auf diese Weise kann auch geklärt werden, ob der Bologna-Prozess als Wendepunkt oder als ein hochschulpolitisches Kontinuum in Deutschland und Polen aufzufassen war. Aus fachsprachlicher Perspektive ist es insofern interessant, als sich sozialpolitische Transformationen (Diskontinuitäten) immer auch auf den Fachwortschatz in besonderer Weise auswirken. Eine Schilderung des Kontextes des Bologna-Prozesses kann sich durchaus auch für andere Untersuchungen als sinnvoll erweisen. So z. B. für diskursanalytische Forschungen, die anhand sprachlicher (textueller) Signale und ihrer Betrachtung im intra- und außertextuellen Kontext der Frage nachgehen, warum sich multilaterale gesellschaftspolitische Entwicklungen in Europa trotz gemeinsamer Ziele und Aufgaben zum Teil sehr unterschiedlich entwickeln (Wodak 2008; Wodak/Fairclough 2010).

2. Kontext – Operationalisierung des Begriffs

Der Begriff des Kontextes ist ein theoretisches Konstrukt. Denkbar ist der situative Kontext einer Äußerung oder kulturgeschichtlicher (politischer, rechtlicher etc.), in dem potenziell die Gesamtheit bestimmter Äußerungsakte eingebettet ist, die die Produktion und das Verständnis dieser Äußerungen bestimmen (vgl. Bußmann 2008). Den Kontext potenzieller Äußerungen zu rekonstruieren bedeutet, Umstände zu rekonstruieren, die mit diesen Äußerungen im Zusammenhang stehen, d. h. Hypothesen darüber aufzustellen, welche

¹ Siehe ausführlich dazu zwei EU-Forschungsprojekte: Language in a Network of European Excellence – LINEE, Language Dynamics and Management of Diversity – DYLAN, z. B. in Hülbauer/Vetter (2000), LINEE (2000).

Umstände für diese Äußerungen/Texte relevant sind (sein können). Der Umfang und der Inhalt des Kontextes werden durch Hypothesen abgesteckt.

Die Sprachforscher gehen bei der Aufstellung von Kontexthypothesen oft intuitiv vor (siehe z. B. Wierzbicka 1997, Wodak 2008). Anders verhält es sich etwa bei der soziologischen Prozessanalyse, insbesondere bei der sog. *Qualitative Comparative Analysis*, in der nach konkreten Verfahren vorgegangen wird, hier namentlich: nach historisierend deskriptivem oder formalisiert-analytischem Ansatz (Nordbeck 2013: 140). Während der erste eine holistische Beschreibung des Kontextes anstrebt, orientiert sich die Darstellung des Kontextes im zweiten Fall an spezifischen Variablen, die vor allem bei kontrastiven Analysen für die untersuchten Fälle den gleichen Wert haben (*tertium comparationis*) und so die Feststellung der Übereinstimmungen und Differenzen ermöglichen. Mit der zweiten, auch nachstehend anzuwendenden Verfahrensweise wird auch die verfügbare Fülle kontextueller Informationen auf das Notwendigste reduziert.

Als spezifische Variablen zur Bestimmung des Ausgangskontextes für den Bologna-Prozess in Deutschland und Polen bieten sich u. E. Kriterien an, die im Zuge der Übersetzungspraxis und der deutsch-polnischen fachlexikographischen Praxis im Bereich der Hochschulterminologie herausgefiltert wurden und mit deren Hilfe Aspekte typologisiert werden können, anhand derer Hochschulbereiche verschiedener Länder sich vergleichend (d. h. mit Blick auf Differenzen und Ähnlichkeiten) erfassen lassen (Błazek/Schaeder 2013: 140):

1. Rechtliche Grundlagen der jeweiligen Hochschulsysteme,
2. Hochschulgeschichte und Hochschultradition der jeweiligen Länder,
3. Aktueller Hochschuldiskurs.

Die ersten beiden Punkte² bedürfen einer weiteren Eingrenzung und werden so dargestellt, dass neben einer groben Schilderung der rechtlichen Grund-

² Da der um 1999 jeweils „aktuelle Hochschuldiskurs“ aus dem heutigen Zeitpunkt zur Hochschulgeschichte geworden ist, wird an dieser Stelle auf eine Darstellung dieses Aspekts verzichtet.

lagen des jeweiligen Hochschulsystems auf weitere Inhalte entlang der Ziele und Aufgaben des Bologna-Prozesses³ eingegangen wird. Auf diese Weise wird der Anschluss des Geschilderten an die spätere Entwicklung des Bologna-Prozess gewährleistet. Insgesamt wird der Ausgangskontext für den Bologna-Prozess in Polen und Deutschland nach folgendem Kriterienraster beschrieben:

1. Aufbau des Hochschulsystems (strukturelle Ähnlichkeiten und Differenzen)
2. Curricula
3. Mobilität der Studierenden und Dozenten
4. Leistungspunkte-System wie das ECTS
5. Anerkennung von Lernergebnissen, die in unterschiedlichen (Lebens-) Kontexten erreicht werden (Lebenslanges Lernen)
6. Qualitätssicherung
7. Studentenorientierung
8. Partizipation der Studierenden und der Arbeitnehmer
9. Beschäftigungsfähigkeit
10. Stärkung der sozialen Dimension von Bildung im Sinne einer hohen Beteiligung aller Bevölkerungsschichten an Hochschulbildung.

Der zeitliche Rahmen des Bologna-Prozesses wird bei weiterer Kontexteingrenzung ebenfalls behilflich sein. Zeitlich relevant ist demnach die Periode um das Jahr 1999, in dem die Bologna-Erklärung u. a. durch den deutschen und polnischen Minister für Hochschulwesen unterzeichnet worden ist. Andere hochschulgeschichtliche Prozesse nach 1945 werden nur erwähnt, wenn

³ Zusammengefasst anhand der Bologna-Erklärung und der Kommuniqués der Folgekonferenzen der europäischen Minister für Hochschulbildung.

sie Relevanz besaßen und eine erwähnenswerte sprachliche Erscheinung hervorbrachten. Da der politische Wandel 1989/1990 unmittelbar in der Vorbereitungsphase auf den Bologna-Prozess stattfand und u. U. Auswirkungen auf die Bedingungen dessen Einführung hatte, wird auch darauf kurz eingegangen.

3. Kontext der Einführung des Bologna-Prozesses in Deutschland

Die Bologna-Reform gilt in Deutschland als der komplexeste Reformprozess nach 1968 (vgl. Kohler 2008: 2). Damals wurden Reformen durch die Warnung vor der „Bildungskatastrophe“ (Picht 1965) und durch die demographischen Entwicklungen in der BRD (Aufbruch in die Massenuniversität) ausgelöst. Da der um 1999 jeweils „aktuelle Hochschuldiskurs“ aus heutiger Sicht Geschichte ist, wird an dieser Stelle auf eine Darstellung dieses Aspekts verzichtet. Der Ruf nach Bildung als einem Bürgerrecht (Dahrendorf 1968), vor allem aber durch die demographischen Entwicklungen in der BRD (Aufbruch in die Massenuniversität) ausgelöst. Infolgedessen wandte sich die Hochschulpolitik der BRD dem Ausbau der höheren Schulen zu (Ausbau zahlreicher Universitäten bzw. Technischer Hochschulen und bis etwa 50 Neugründungen in den 60er und 70er Jahren u. a. in Bremen, Regensburg, Bielefeld, Konstanz) und förderte die Studienbereitschaft durch Stipendien. Ein erneutes Reformfieber erfolgte in den 80er Jahren. Durch den Einigungsvertrag und die Überführung des Hochschulsystems der Deutschen Demokratischen Republik in das System der Bundesrepublik Deutschland wurde die Hochschulpolitik in der BRD auf die „Erneuerung“ (Pasternack 1999) des Hochschulsystems in den neuen Bundesländern, zumindest bis 1995 konzentriert.

Welbers (2008: 170) umschreibt die Entwicklung des deutschen (bzw. bundesdeutschen) Bildungsdiskurses über die Leitvokabeln der Reformdebatten (Tabelle 1). Ergänzt sei die Darstellung um das schon in den 70er Jahren in der OECD thematisierte Problem zu langer Studienzeiten in Deutschland (Schlicht 2010: 3) und um den Ausdruck „demokratische Erneuerung“, den Pasternack (1999, 2010) für die Vereinigung der beiden deutschen Hochschulsysteme vorschlug.

Tabelle 1: Leitvokabeln der Bildungsreformgeschichte der BRD (nach Pasternack 1999, Welbers 2008: 170, Schlicht 2010: 3)

60er/70er Jahre	gesellschaftliche Veränderung, Demokratisierung, Bildungschancen, Bildungsbeteiligung
80er/90er Jahre	Studienreform, Partizipation, Qualität, Praxisorientierung, Evaluation, Verkürzung der Studienzeiten, demokratische Erneuerung

3. 1. Politischer Wandel 1990

Aufgrund der nicht allzu weit zurückliegenden politischen Veränderungen gilt es zu fragen, ob die 40 Jahre lang parallel bestehenden Hochschulsysteme zu strukturellen Unterschieden in Deutschland Ende der 90er Jahre geführt haben, die auf die hier anzustellenden Beobachtungen einen Einfluss haben. Aus wissenschaftshistorischer Perspektive schreibt Pasternack (2010: 310), dass die Strukturreform in den neuen Bundesländern „vorrangig eine Anpassung an die westdeutschen Gegebenheiten [war]: Die westdeutsche Institutionenordnung wurde übernommen, sowohl hinsichtlich des Verhältnisses von Hochschulen und außeruniversitärer Forschung als auch der Gliederung des Hochschulsystems in Universitäten und Fachhochschulen.“ Geschichtlich ableitbare Unterschiede in der hochschulpolitischen Landschaft zwischen den neuen und alten Bundesländern spielten somit zu Anfängen des Bologna-Prozesses in Deutschland eine untergeordnete Rolle.

3. 2. Aufbau des Hochschulsystems

Hochschulen stehen in Deutschland überwiegend in Verantwortung des Staates. Die föderalistische Struktur der Bundesrepublik Deutschland bewirkt, dass die Gesetzgebungszuständigkeiten zwischen dem Bund und den Ländern (auch wenn nicht trennscharf) aufgeteilt sind⁴. Die gesetzlichen Vorgaben für das Hochschulwesen auf Bundesebene waren in den 90er Jah-

⁴ Siehe ausführlich Pasternack 2011: 22f.

ren aus dem Hochschulrahmengesetz abzuleiten. Die Länder hatten insbesondere im kulturellen Bereich viele Alleinzuständigkeiten. Hinzu kam das jeweils örtliche Satzungs-, Prüfungs- und Ordnungsrecht einer Universität⁵.

Hochschularten, die um 1999 im deutschen Hochschulsystem präsent waren, sind neben Universitäten (Volluniversitäten mit umfassendem Fächerkanon), Technische Universitäten und Hochschulen, Fachhochschulen⁶, Verwaltungsfachhochschulen, Kunst- und Musikhochschulen und Berufsakademien⁷. In Deutschland galt bis Mitte der neunziger Jahre die Unterscheidung zwischen einzelnen Hochschultypen (vor allem zwischen Universitäten und Fachhochschulen) als das wichtigste Element der institutionellen Differenzierung. Horizontale Differenzen (hinsichtlich verschiedener Profile der Hochschulen) oder vertikale Rangstufungen von formal gleichen Studiengängen hatten ein geringeres Gewicht. Nach statistischer Erfassung gab es im Jahre 1999 in ganz Deutschland bei einer Bevölkerungszahl von 82.163.000⁸ insgesamt 349 Hochschulen, darunter 86 Universitäten, 152 Fachhochschulen und 46 Kunsthochschulen⁹. Die Zahl der Studierenden betrug 1.813.348, wovon 1.181.820 Universitätsstudierende waren¹⁰.

5 Infolge der sog. Föderalismusreform I (2006) ist die Rahmenkompetenz des Bundes für das Hochschulrecht, die seit 1969 galt, gestrichen worden (vgl. Hartmer/Detmer 2008: 13-16 Pautsch/Dillenburger 2011: 1-19) Pasternack (2011: 25). Die Rahmengesetzgebung wird nach einer Übergangszeit, nachdem entsprechende Vorschriften durch eigenes Recht der Länder ersetzt worden sind, aufgehoben werden. Die Kompetenz für den Hochschulabschluss bleibt allerdings bei dem Bund und gibt ihm die Möglichkeit, im Interesse der Gleichwertigkeit einander entsprechender Studienleistungen und -abschlüsse, die Abschlussniveaus und die Regelstudienzeit zu regeln (Fraenkel-Haerberle 2014: 60).

6 Heute oft umbenannt in „Hochschulen für angewandte Wissenschaften“.

7 Vgl. Deutscher Hochschulführer (1996), herausgegeben vom RAABE Fachverlag für Wissenschafts-information in Zusammenarbeit mit der Hochschulrektorenkonferenz (Übersicht der Studienmöglichkeiten), Stuttgart.

8 Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland, Jahrgang 2000.

9 Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland, Jahrgang 1999.

10 Das statistische Jahrbuch differenziert nicht die Hochschulen nach Trägerschaft (staatlich, privat, kirchlich). Nach Angaben der Publikation des Statistischen Bundesamtes „Private Hochschulen“ (2013) waren im akademischen Jahr 2000/2001 24.574 Immatrikulierte Studierende privater Hochschulen (S. 17), https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/Private-Hochschulen5213105127004.pdf?__blob=publicationFile (19.05.2015).

3. 3. Studienstruktur

Bis zur Bologna-Reform folgte Deutschland einer einstufigen Studienstruktur, wobei Studiengänge grundsätzlich zur Erlangung zweier akademischer Grade führten¹¹: zum akademischen Diplomgrad (auch Diplomgrad einer Fachhochschule) und zum akademischen Grad eines Magisters. Nach der deutschen Wiedervereinigung in der ersten Hälfte der 90er Jahre wurden die früheren Strukturreform-Diskussionen in Deutschland neu belebt. Es verbreitete sich die Vorstellung, die Strukturen der Studiengänge müssten sich (zur Verkürzung der Studienzeiten und Steigerung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit) verändern. Einzelne Bundesländer ließen bereits 1997 erste Bakkalaureus-(Modell-)Studiengänge zu (Mahner 2010: 95), seit 1998 hat eine Änderung des Hochschulrahmengesetzes die Erprobung zweistufiger Studiengänge ermöglicht¹².

3. 4. Curricula

Die curriculare Ausgestaltung von Studiengängen in Deutschland wurde dezentral, d. h. von den Hochschulen selbst wahrgenommen (Fraenkel-Haerberle 2014: 59)¹³. Es bestand kein bundesweit geltendes Rahmengesetz. Allerdings erfolgte die Wahrnehmung der Aufgabe zur Wahrung der Vergleichbarkeit der Studien- und Prüfungsleistungen bis zum Jahr 2002 durch ein System der Koordinierung der Ordnung von Studium und Prüfungen über Rahmenprüfungsordnungen. Hierzu hatten die Länder mit der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) die Einsetzung einer „Gemeinsamen Kommission für die Koordinierung der Ordnung von Studium und Prüfungen“ vereinbart, deren

11 Die akademischen Grade waren (sind) mit unterschiedlichen fachlichen Zusätzen versehen. Für das Kunststudium galten (und gelten immer noch) weitere Studienabschlussmöglichkeiten.

12 Vgl. auch Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005): Stand der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Bologna-Prozess sowie in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. www.uni-marburg.de/studium/res/bologna/downloads/ba_ma_vergleich_eu, (25.04.2015).

13 Eine Folge davon ist die Schwierigkeit, das differenzierte Ausbildungssystem mit differenzierten Auswahlkriterien in Einklang zu bringen (Fraenkel-Haerberle 2014: 59). Diese Problematik kann anhand der Entwicklungen in Sachen Hochschulzulassung und Numerus Clausus weiterverfolgt werden.

Aufgabe es war, entsprechende Beschlüsse der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz vorzubereiten¹⁴. Die Beschlüsse regelten in ihrem allgemeinen und fachspezifischen Teil vor allem die Organisation der Studiengänge (Fristen, Benotung, Voraussetzungen für Vorprüfungen, z. B. Zahl der zu erbringenden Prüfungsleistungen, etc.). Eine inhaltliche Rahmenregelung bezog sich grundsätzlich auf Gegenstand, Art und Umfang der Vor- und Abschlussprüfung¹⁵. Als Prinzip galt die individuelle Gestaltung der Curricula durch Studierende innerhalb der Vorgaben der Prüfungs- und Studienordnungen.

3. 5. Qualität

Die Sorge um die Studien- und Lehrqualität der Hochschulen (vgl. Kohler ²2010: 5) war unbestreitbar schon immer vorhanden. Der neue Qualitätsansatz im Sinne der Einführung von Qualitätssicherungssystemen, die es ermöglichen, die qualitativ hochwertigen Lehr- und Lernmöglichkeiten intern und extern zu sichern und zu steigern und vor allem den Terminus „Qualität“ in der Öffentlichkeit so sichtbar zu machen, dass die Qualität öffentlich eingefordert werden kann, ist in Bezug auf Studium und Lehre in Deutschland erst eine Entdeckung der 90er Jahre (vgl. ebd. 2-5) und wurde im Zuge des Bologna-Prozesses umgesetzt.

Gemessen an traditionellen Instrumenten, d. h. an den Anforderungen an die Personalqualifikation, an normativen und standardisierten Ordnungen studienbezogener Kernbereiche und an belastbarkeitsorientierten Ka-

14 www.kmk.org/wissenschaft-hochschule/studium-und-pruefung/rahmenpruefungsordnungen.html, (27.04.2015). Dieses System der Koordinierung der Ordnung von Studium und Prüfungen über Rahmenprüfungsordnungen für diese Studiengänge wurde durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.03.2002 über ein System der Qualitätssicherung über Akkreditierung abgelöst. Für Diplom- und Magisterstudiengänge gelten weiterhin die Rahmenordnungen sowie die bei der Akkreditierung zu berücksichtigenden Strukturvorgaben.

15 Siehe z. B. die Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Chemieingenieurwesen an Fachhochschulen, am 17. Februar 1998 von der Konferenz der Rektoren und Präsidenten der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland und am 18. September 1998 von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland beschlossen, www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_09_18-RO-Chemieing-FH.pdf, (27.04.2015).

pazitätsbestimmungen (ebd.: 5) kann nach Huber (2007: 47) die Qualität des deutschen Hochschulsystems der 90er Jahre als ein System mit „hoher Durchschnittsqualität“ bezeichnet werden, worunter verstanden wird, dass an verschiedenen Hochschulstandorten Studenten und Wissenschaftler ähnliche Bedingungen vorfanden. Deutschland repräsentiere somit – bei vielen Unterschieden in Detail – ein „relativ egalitäres Modell“ (ebd.: 46), an dem sich die deutsche Hochschulpolitik jahrzehntelang orientiert hat. Dies bestätigt aus heutiger Perspektive Fraenkel-Haeberle (2014):

„Das deutsche Hochschulwesen lässt sich in ein europäisches System einordnen, das man grundsätzlich als einheitlich bezeichnen könnte und bei dem aufgrund der entsprechenden Grundrechtsverbürgungen die Ausbildungsqualität an allen Hochschulen wenigstens annähernd gleich ist, so dass es letztlich für die Studierenden nicht besonders wichtig ist, in welcher Stadt sie ihr Studium absolvieren. Bisher galt in Deutschland die Meinung, dass die Ausbildungsqualität mehr oder weniger überall dieselbe sei: In der Tat fand eine relativ geringe „regionale und institutionelle Differenzierung“ statt“ (Fraenkel-Haeberle 2014: 75)

Im Zuge der Einführung der Akkreditierung als neuer Form der Qualitätssicherung hat sich bereits 1999 der Akkreditierungsrat etabliert. Erst 2005 hat sich dieser durch die Gründung einer Stiftung rechtlich institutionalisiert (Mahner 2012: 81).

3. 6. Partizipationsrechte der Studierenden

Partizipation hat sich seit den 60er Jahren im Zuge des Demokratisierungsprozesses deutscher Hochschulen durch die Etablierung gesetzlich verankerter Strukturen studentischer Mitbestimmung entwickelt (Ditzel/Bergt 2013: 177). Partizipationsrechte wurden grundsätzlich durch drei studentische Organisationen ausgeübt: den Allgemeinen StudentInnenausschuss (AStA), den Unabhängigen StudentInnenausschuss (UStA) oder einen StudentInnenrat (StuRa). Die Interessenvertretungen der Studierenden finanzierten sich aus den Semesterbeiträgen der Studierendenschaft.

Auch wenn von der studentischen Interessenvertretung (Beteiligung an Gremien, Fachschaften etc.) behauptet wird, sie bliebe „die Sache einiger weniger“ (Pasternack 2000: 53), zeigen die im Abstand von 3-4 Jahren durchgeführten Umfragen des Studierendensurveys an deutschen Hochschulen,

dass das Interesse an der Beteiligung der Studierenden an Entscheidungsprozessen relativ groß ist. Im Jahre 1998¹⁶ bekunden 57% der Befragten, dass sie an den Fachschaften nicht teilnehmen, aber an deren Aktivitäten interessiert sind. Für die studentische Selbstverwaltung interessieren sich (ohne Beteiligung) dagegen 51% der Studierenden. Werden Personen mitgerechnet, die an den Vertretungen/Fachschaften mitwirken, so liegen die Zahlen entsprechend bei ca. 75% bzw. 57% für die Interessierten gegenüber ca. 24% bzw. 42% für die Nichtinteressierten. Das Interesse an studentischer Mitwirkung kann vor dem Hintergrund dieser Zahlen als nicht als unwesentlich eingestuft werden. Über die neuen Bundesländern schreibt wiederum Pasternack (ebd.: 52):

„Diese studentischen Vertretungs“eliten“ entwickelten in kürzester Zeit eine z.T. bemerkenswerte Sachkompetenz, prägten die örtlichen Erneuerungsprozesse wesentlich mit und zeigten sich in diesem Punkt einem Teil der ProfessorInnenschaft gegenüber überlegen.“

Interessanterweise bemerkt Pasternack (ebd.: 53) dass „[w]ährend die StudentInnen westdeutscher Herkunft an Ost-Hochschulen zwischen 10 und 25% der jeweiligen Studierendenschaften ausmachen, sind sie zugleich in den studentischen Vertretungsgremien mit etwa einem jeweils doppelt so hohem Anteil präsent.“ Diese von Pasternack eher am Rande gemachte Bemerkung scheint aber ein Licht auf die Kooperationskultur der Studierenden in der westlichen und östlichen (einschl. Polen) Universitätskultur zu werfen.

3. 7. Mobilität

Neben den eher als elitär anzusehenden DAAD-Stipendien besteht in Deutschland seit 1987 das Erasmus-Programm, das auf das Pilotprogramm der Europäischen Gemeinschaften für die Hochschulmobilität „Joint European Studies“ folgte. Ende der 90er Jahre nahmen bereits 80.000 Studierende jährlich an dem europäischen Studierendenaustausch teil, davon etwa 14.000 allein aus der Bundesrepublik (Hahn 2004: 41). Das Nachfolgeprogramm Sokrates startete 1997. Auch die ECTS wurden in Deutsch-

16 Für 1999 wurde kein Studierendensurvey durchgeführt. Alle erschienenen Almanache sind verfügbar unter: <http://cms.uni-konstanz.de/ag-hochschulforschung/datalmanach/> (19.05.2015).

land mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes (1998) und der Einführung gestufter Studiengänge als Instrument der Mobilitätsförderung immer öfter eingesetzt (vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 2000: 3) – gemäß einer Evaluation des Sokrates-Programms aus dem Jahr 2000 wurden die ECTS bei 40% der teilnehmenden europäischen Hochschulen angewandt (Hahn 2004: 220), wie auch das Diploma Supplement, das Anfang 1999 von der Hochschulrektorenkonferenz den deutschen Hochschulen empfohlen wurde (ebd.: 222). Die 2000 beschlossene Neufassung der Rahmenordnungen für Diplom-Prüfungen/Magisterprüfungen sah bereits die Ausstellung eines Diploma-Supplements vor¹⁷.

3. 7. Beschäftigungsfähigkeit

Bis zum Bologna-Prozess wurde die heutige „Beschäftigungsfähigkeit“ vorrangig unter dem Begriff der Praxisnähe diskutiert. Im Ergebnis dieser Diskussionen wurden Fachhochschulen in den Jahren 1970 und 1971¹⁸ errichtet. Auch Anz (2006: 4) bestätigt: „[d]ie Forderung nach einer beschäftigungsbefähigenden Hochschulbildung ist (...) nichts, was erst mit dem Bologna-Prozess in die bildungspolitische Debatte eingebracht worden wäre“ und verweist auf die im Gesetz festgeschriebene Pflicht der Hochschulen (und zwar beider Hochschultypen, Fachschulen wie auch Universitäten), die Studierenden auf entsprechende Tätigkeiten der Berufswelt vorzubereiten¹⁹.

17 Siehe z. B. Muster-Rahmenordnung für Diplomprüfungsordnungen - Universitäten und gleichgestellte Hochschulen - www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_10_16-Muster-Rahmenordnung-Diplom-Uni.pdf (27.04.2015).

18 „Die Fachhochschulen (...) vermitteln eine auf wiss. oder künstlerischer Grundlage beruhende anwendungsbezogene fachliche Bildung“ heißt es im Studentenwörterbuch von Friedhelm Golücke aus dem Jahre 1987. Später hat sich der Schwerpunkt der Fachhochschulen deutlich verschoben – diese verfügen heute nicht selten über das Promotionsrecht und ihre Forschung ist zum Teil auch deutlich ausgeprägt.

19 § 2 Abs. 1 Satz 2 HRG in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18).

3. 8. Stärkung der sozialen Dimension von Bildung (Beteiligung aller Bevölkerungsschichten an der Hochschulbildung)

Gerade an diesem Beispiel macht Welbers (2008) deutlich, dass die Inhalte des Bologna-Prozesses keine Neuentwicklung, sondern in mehrerer Hinsicht eine Fortentwicklung darstellten. Ausdrücke wie *Bildungsbeteiligung* und *Bildungschancen* waren und sind „in allen Phasen bildungspolitischer Thematisierung in ungleicher Bedeutung stets präsent“ (Welbers 2008: 173), am deutlichsten wohl im bekannten Buch von Dahrendorf „Bildung ist Bürgerrecht“ (1965). Operationalisiert werden kann der chancengleichheitsorientierte Diskurs an einigen Themen, wie z. B. finanzielle Bildungsförderung, Hochschulbildung als gesellschaftliche Aufstiegschance und Chancengleichheit für Studierende aus bildungsfernen Familien, sowie die Vereinfachung des Hochschulzugangs. Die drei letzteren Aspekte hängen mit der Bildungsexpansion zusammen und dadurch auch mit der Hoffnung, dass das Hochschulstudium kein Privileg bliebe und sich dadurch die soziale Disparität in der Hochschulbildungsbeteiligung reduzieren ließe. Die oben erwähnten Themen standen vor allem in den 70er Jahren im Mittelpunkt der öffentlichen Debatte (Welbers 2008: 170). Andere für den Ausgleich sozialer Unterschiede relevante Themen wie z. B. Selektivität während des Studiums oder beim Übergang in das Berufsleben blieben weitgehend unberücksichtigt.

Zur Konkretisierung sei an dieser Stelle das Beispiel der finanziellen Förderung der Studierenden angeführt. Mit der Einführung des BAföGs (1971) wurde den Studierenden in der BRD eine Förderung nicht auf Leistungs-, sondern auf Sozialbasis bereitgestellt, deren Ausgestaltung sich im Zuge politischer Auseinandersetzungen mehrmals umgeschlagen hat. Die Wiedervereinigung hat sich deutlich auf die Situation Ende der 90er Jahre ausgewirkt. Kurz vor der Wende galt für die Förderung der Studierenden nach BAföG ein Darlehensmodell, nach dem die Förderung vollständig zurückgezahlt werden musste. Im Zuge der Wiedervereinigung wurde es auf ein Halbzuschussmodell umgestellt (Blanke 2000). Nach Angaben des statistischen Bundesamtes lag im Jahre 1999 der Prozentsatz der FörderungsempfängerInnen bei 13,7 %²⁰. Hinsichtlich der Selektivität des Hochschulzugangs bildete

20 Eigene Berechnungen anhand Statistischer Jahrbücher für die Bundesrepublik Deutschland Band 2000 und 2001, Kapitel: Bildung und Wissenschaft.

die Abiturnote zumeist das grundsätzliche Auswahlkriterium bei den (örtlich oder bundesweit) zulassungsbeschränkten Studiengängen (neben den weiteren möglichen Auswahlkriterien z. B. Eignungstests, Wartezeit etc.).

4. Kontext der Einführung des Bologna-Prozesses in Polen

4. 1. Politischer Wandel 1989

In der Nachkriegszeit bis 1989 blieb das polnische Hochschulsystem in der sowjetischen Einflussphäre und wies Grundzüge auf, die für alle Länder „hinter dem Eisernen Vorhang“ in unterschiedlicher Ausprägung charakteristisch waren²¹. Das Hochschulsystem war elitär angelegt, sodass nur ein geringer Teil der Bevölkerung von ihm profitieren konnte. Kennzeichnend für die Zeit der Volksrepublik Polen [*Polska Rzeczpospolita Ludowa*] waren – zu ihren Anfängen – eine fehlende akademische Freiheit, das Fehlen einer Hochschulautonomie sowie eine starke Zentralisierung. Seit 1956 setzte die Teildemokratisierung ein, die in den 80er Jahren zur teilweisen Dezentralisierung und partiellen Selbstverwaltung führte (Szeffler 1995: 152-161). Es bestand kein privater Hochschulsektor (Bajerski 2009: 17).

Nach dem politischen Wandel begann in Polen 1990 eine schnelle und dynamische Hochschulentwicklung, deren Grundzüge sich durch eine zunehmende Anzahl privater (sog. nichtstaatlicher) Hochschulen und steigende Studenten- und Absolventenzahlen zeigten. Die Entwicklung ging einerseits auf demographische Prozesse und andererseits auf die sich ändernden Bildungsansprüche der Bevölkerung zurück (Inglot-Brzęk 2012: 227).

21 U. a. enge Spezialisierung der Hochschulbildung, Kontingentierung der Studentenzahlen und im Prinzip der herkunftsspezifischen Auswahl der Studentenschaft, spezifische Bezeichnungen akademischer Abschlüsse (der akademische Grad eine „Kandidaten“ – in Polen nur in den Jahren 1951-1958, in der Tschechoslowakei von 1953 bis 1998). Viele hochschulwissenschaftliche Analysen gehen von einer gewissen Gleichheit der sog. MOE-Länder im Hinblick auf die Entwicklung der Universität aus, ohne die nationalen Traditionen besonders hervorzuheben. Diesem Ansatz liegt der Gedanke zugrunde, dass Hochschulen von internationalen Tendenzen in einem besonderen Maße geprägt werden und dass eine bestimmte Hinwendung zu über Nationalstaaten hinausgehenden Hochschulkulturen unabdingbar ist (vgl. Steier 2006: 261).

Die im westlichen Teil Europas fortschreitenden Prozesse des Ausbaus (1950-1960), der Demokratisierung (1960-1970) und der Marktöffnung der Hochschulen hatten einen geringen Einfluss auf die Gestalt und das Funktionieren der polnischen Hochschulen. Diese Situation hat sich erst mit dem Zusammenbruch des Kommunismus und dem Eintritt der Veränderungen des Staats- und Wirtschaftssystems nach 1989 geändert. Der Grundstein für das heutige Hochschulsystem wurde durch das neue Hochschulgesetz vom 12. September 1990 gelegt, mit dem die Zuständigkeiten des Ministers zugunsten der Hochschulautonomie weitgehend eingeschränkt wurden²². Das neue Hochschulgesetz hat ebenfalls die Errichtung von nichtstaatlichen Hochschulen [*uczelnie niepaństwowe*²³] wie auch die Errichtung von kostenpflichtigen Abend- [*studia wieczorowe*], Wochenend- [*studia zaoczne*] und Fortbildungsstudiengängen [*studia podyplomowe*] ermöglicht. Vereinfachend wird angenommen, dass die Bildungstransformation in Polen den Zeitraum zwischen der Verabschiedung des Gesetzes über das Hochschulwesen 1990²⁴ und dem Inkrafttreten des Hochschulgesetzes im Jahre 2005²⁵ umfasst.

4. 2. Aufbau des Hochschulsystems

Das polnische Hochschulsystem entspricht einem zentralstaatlichen Modell. Die rechtliche Grundlage bilden das jeweils geltende Hochschulgesetz [*Prawo o szkolnictwie wyższym*²⁶], das Gesetz über die Berufshochschulen

22 Auf die Hochschulen sind u. a. folgende Zuständigkeiten übergegangen: Setzung der Satzung, Errichtung und Einstellung von Studiengängen, Setzung von Zulassungsordnungen, Festlegung des Umfangs von Aufnahmeprüfungen bzw. Setzung von allgemeinen Studien- und Prüfungsordnungen.

23 Da sich die Terminologie nach 1989 mehrmals geändert hat, sollte in dieser Arbeit stets auf den polnischen Terminus im Original [kursiv in eckigen Klammern] verwiesen werden. Die deutschen Entsprechungen sind jeweils die von der Autorin unterbreiteten Übersetzungsvorschläge.

24 Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym (Dz.U. 1990 nr 65 poz. 385) [Hochschulgesetz vom 12. September 1990, poln. Amtsblatt 1990, Nr. 65, Pos. 385]

25 Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. 2005 nr 164 poz. 1365) [Hochschulgesetz vom 27. Juli 2005, poln. Amtsblatt 2005, Nr. 164, Pos. 1365]

26 Im betreffenden Zeitraum galt das Gesetz über das Hochschulwesen vom 12. September 1990, das Gesetz über die Berufshochschulen vom 26. Juni 1997 [Ustawa o wyższych szkołach zawodowych z dnia 26 czerwca 1997 r.].

[*Ustawa o wyższych szkołach zawodowych*] sowie über die akademischen Grade und den akademischen Titel und über die akademischen Grade und den akademischen Titel im Bereich Kunst [*Ustawa o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki*]. Hinzu kommen eine Reihe von Ausführungsvorschriften (Verordnungen des Ministers für Hochschulwesen), auf die die Gesetze verweisen. Die Hochschulorganisation wird durch Satzungen geregelt, wobei diese den staatlich festgelegten Grundsätzen zu folgen haben.

Im Jahre 1990 gab es insgesamt 112 Hochschulen in Polen, von denen alle staatlichen Hochschulen waren. Im Studienjahr 1999/2000 ist die Anzahl der Hochschulen auf 287 gestiegen, wobei die Anzahl der nichtstaatlichen Hochschulen [*uczelnie niepaństwowe*] bereits die Anzahl der staatlichen Hochschulen (113) überstieg und 174 betrug²⁷. Die Hochschularten waren relativ stark diversifiziert, was teilweise eine Folge der Ausgliederung der technischen, landwirtschaftlichen, medizinischen und künstlerischen Fakultäten aus den Volluniversitäten und ihre Umwandlung in selbständige Hochschulen in den 50er Jahren war²⁸ (Szeffler 1995: 148). Die wichtigsten Hochschularten waren Universitäten²⁹ (15), technische Hochschulen (23), landwirtschaftliche Hochschulen (9), Wirtschaftshochschulen (94), pädagogische Hochschulen (19), medizinische Akademien (10), Sportakademien (6), Kunsthochschulen (21) und Berufshochschulen (39³⁰). Insgesamt gab es im Jahr 1999 in Polen 287 Hochschulen. Bei einer Bevölkerungszahl von 38,7 Mio. betrug die Zahl der Studierenden 1.431.871.

27 Angaben nach Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej, Rok LX, Warszawa.

28 Dementsprechend sind Landwirtschaftliche, Medizinische und Wirtschaftliche Akademien entstanden. Dies ging mit der Umsetzung des Postulats zur Verberuflichung der Hochschulbildung nach den Erfordernissen der zentralen Planwirtschaft einher. Allerdings bestanden bereits in der Zeit bis 1939 Hochschulen mit enger Spezialisierung, z. B. die Hochschule für Landwirtschaft [*Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego*] in Warschau.

29 In Klammern wird jeweils die Anzahl der Hochschulen einer bestimmten Art im Jahre 1999/2000 angegeben. Angaben nach Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej, Rok LX, Warszawa.

30 Im Jahre 1998/99 nur 17.

Neben dem Profil gab es bei der Unterscheidung der Hochschulen zwei weitere Kriterien (Bajerski 2009: 15-28):

- staatliche Hochschulen [*uczelnie państwowe*] – nichtstaatliche Hochschulen [*uczelnie niepaństwowe*]³¹
- staatliche akademische Hochschulen [*publiczne uczelnie akademickie*] – Berufshochschulen [*wyższe szkoły zawodowe*]

Diese Diversifizierung war zum großen Teil die Folge der nach 1990 eingetretenen Deregulierung des Hochschulwesens. Zu den Anfängen der Bildungstransformation fehlte es an gesetzlichen Mechanismen der Kontrolle über die nichtstaatlichen Hochschulen und über die Qualität deren Lehrangebots.

4. 3. Studienstruktur

Zu den Anfängen des Bologna-Prozesses galt in Polen das Gesetz über das Hochschulwesen aus dem Jahr 1990, gemäß dem an den Hochschulen grundlegende Magisterstudiengänge [*jednolite studia magisterskie*], Berufsstudiengänge [*studia wyższe zawodowe*] und konsekutive Magisterstudiengänge [*studia magisterskie uzupełniające*] angeboten werden konnten. Alle Studiengänge konnten als reguläres Studium [*studia dzienne*], Abend- [*studia wieczorowe*], Wochenend- [*studia zaoczne*] oder Fernstudium [*studia eksternistyczne*]

31 Den unterschiedlichen Stellenwert der nichtstaatlichen Hochschulen in Westeuropa und den mittel- und osteuropäischen Ländern thematisiert Kwiek (2007: 122): „The role of the private sector in the countries of Western Europe — where the Bologna process was born — remains marginal. Major EU economies, including Germany, France, Italy and the United Kingdom, do not have significant private sectors in higher education. But the Bologna process runs far beyond Western Europe to also involve countries where private higher education figures prominently, exceeding 10 percent of total enrollments in Belarus, Bulgaria, Hungary, and Ukraine, 20 percent of enrollments in Latvia, Moldova, Romania, and 30 percent of enrollments in Estonia and Poland.’ In 2004, over 700 private institutions (including 300 in Poland, 200 in Ukraine, and 70 in Romania) functioned across Central and Eastern Europe, where all countries are already Bologna signatories. In Russia, private enrollments exceeded 14 percent and the number of private institutions reached almost 400. In sum, private sectors present a significant and rapidly developing segment of education – and economy – in Central and Eastern European countries.“

durchgeführt werden³². Daneben wurden auch Promotionsstudiengänge [*studia doktoranckie*] eingeführt. Gemäß der Verordnung des zuständigen Ministers³³ vom 9. April 1992³⁴ waren als Hochschulabschlüsse folgende Berufstitel³⁵ [*tytuł zawodowy*] vorgesehen: Magister [*magister*], Magister für das Lehramt [*magister edukacji*], Magisteringenieur [*magister inżynier*], Magister für Kunst [*magister sztuki*], Arzt [*lekarz*] (auch: Tierarzt [*lekarz weterynarii*], Zahnarzt [*lekarz dentysta*]), Ingenieur [*inżynier*] und Lizencjat [*licencjat*]. Zu den zwei letzteren führten (meistens sechs- bis achtsemestrige) Berufsstudiengänge.

Neben der Möglichkeit, nichtstaatliche Hochschulen [*uczelnie niepaństwowe*] einzurichten, hat das Gesetz von 1990 auch die Einrichtung von (kostenpflichtigen) Abend- [*studia wieczorowe*], Fern- und Fortbildungsstudiengängen [*studia podyplomowe*] (an staatlichen und nichtstaatlichen Hochschulen) ermöglicht. Bald hat sich hierdurch die Hochschulausbildung weiter ausdifferenziert, die sich nicht an den Hochschularten, sondern an der Studienstruktur orientierte:

reguläres Studium [*studia dzienne*] – Abend-/Wochenendstudium [*studia wieczorowe/zaoczne*]

32 Mit gewissen Einschränkungen, z. B. durfte die Anzahl der Studierenden in Abend-, Wochenend- und Fernstudiengängen 50% aller Studierenden einer Hochschule nicht übersteigen.

33 Bis 2006 blieben die Hochschulen in Zuständigkeit des Bildungsministers [*Minister Edukacji Narodowej*].

34 Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9 kwietnia 1992 r. w sprawie określenia rodzajów dyplomów i tytułów zawodowych oraz wzoru dyplomu wydawanego przez uczelnie [*Anordnung des Bildungsministers über die Arten von Abschlüssen und Berufstitel sowie über das Muster der von Hochschulen zu verleihenden Abschlussurkunden vom 9. April 1992*].

35 An dieser Stelle wird bewusst auf die deutsche Bezeichnung „akademischer Grad“ verzichtet, da das polnische System der Hochschulgrade deutlich Studienwerdegang und wissenschaftlichen Werdegang unterscheidet. So werden Hochschulabschlüsse (abgesehen vom Doktorstudium) Berufstitel genannt, während akademische Grade (Doktorgrad [*stopień doktora*] und der Grad eines habilitierten Doktors [*stopień doktora habilitowanego*]) für wissenschaftliche Leistungen verliehen werden. Als höchste akademische Qualifikation gilt in Polen der Titel eines Professors [*tytuł profesora*], was von verschiedenen Amtsbezeichnungen für Professoren zu unterscheiden ist (mehr dazu in kontrastiven Kommentaren zu entsprechenden Wörterbucheinträgen in Błazek/Rapiti/Schaeder 2010).

Der Hochschulzugang hing in dem betreffenden Zeitraum von den Ergebnissen der Aufnahmeprüfungen einzelner Hochschulen ab, wobei die leistungsstärksten Bewerber zum regulären (kostenfreien) Studium zugelassen wurden³⁶, während anderen privat finanzierte Studiengänge offen standen.

4. 4. Curricula

Auch wenn die Fakultätsräte für die Genehmigung von Curricula [*program kształcenia*] und Lehrplänen [*plan studiów*] zuständig waren, blieben Studiengangsinhalte in Polen landesweit weitgehend vereinheitlicht und an sog. Mindestanforderungen an Curricula für die einzelnen Studiengänge [*minimalne wymagania programowe dla poszczególnych kierunków studiów*] gebunden³⁷. In den Mindestanforderungen waren allgemeine Regeln für die Curriculumentwicklung und -umsetzung, eine Auflistung von allgemeinen Lehrveranstaltungen, Grundlagen- und Vertiefungsveranstaltungen zusammen mit deren Inhalt und der Mindestanzahl von Semesterwochenstunden formuliert (Baster-Grzaślewicz 1999). Je nach Hochschule wurde der obligatorische Teil des Curriculums um Lehrinhalte autonom erweitert. Damit entstand zum ersten Mal Raum für individuelle Studienplanung. In der Diskussion der Mindestanforderungen sind zwei Punkte für die vorliegende Kontextschilderung des Bologna-Prozesses relevant: Wie Błażejowski (2004) ausführt, befand sich die Festlegung von allgemeinen Rahmenanforderungen an die Hochschulbildung in der polnischen Hochschulrechtssetzungstradition bereits seit Jahrzehnten in der Zuständigkeit des Staates (des zuständigen Ministers). Darüber hinaus blieben die Rahmenanforderungen in den Zeiten der Bildungstransformation ein Instrument der Qualitätsentwicklung und -sicherung³⁸. Nicht unberück-

36 Mit der Einführung des zentralen Abiturs (sog. Neues Abitur [*nowa matura*]) wurden ab dem akademischen Jahr 2005/2006 Aufnahmeprüfungen grundsätzlich abgeschafft. Seitdem erfolgt die Zulassung zum Studium prinzipiell anhand der Abiturnote.

37 Art. 42 Abs. 1 des Hochschulgesetzes vom 12. September 1990 [*Art. 42 ust. 1 ustawy o szkolnictwie wyższym z dnia 12 września 1990 r.*]

38 Die Debatte um die Mindestanforderungen an Curricula ist vor allem aus terminologischer Sicht interessant. Die Bezeichnung für die Mindestanforderungen wurde nämlich von Lehrstandards [*standard nauczenia*] zu Bildungsstandards [*standard kształcenia*] geändert, die letztendlich mit der Umsetzung des Qualifikationsrahmens – bis auf die Bildungsstandards für Lehramtsstudiengänge – fast vollständig durch Lernergebnisse [*efekty kształcenia*, wört. *Bildungsergebnisse*] ersetzt wurden.

sichtigt bleiben darf auch der Einfluss der „Sowjetisierung der Hochschulen“ in den 50er Jahren in allen kommunistischen MOE-Staaten, die sich u. a. in der Definition der Hochschule als bloßer Lehranstalt ausdrückte, was sich durch eine deutliche Verschulung des Studiums auszeichnete. Diese wurde zwar in Polen in den Folgejahren schrittweise überwunden – so hat u. a. auch das Humboldt'sche Modell der Einheit von Forschung und Lehre an den Universitäten Oberhand gewinnen können – trotzdem sind Spuren davon bis heute in Form von festen Stundenplänen [*plan zajęć*] und wenig Freiraum für das selbständige Gestalten der Curricula durch Studierende vorhanden (vgl. Steier 2006: 256f.).

4. 5. Qualität

Noch Ende der 90er Jahre musste das polnische Hochschulwesen im Übergang von der Elite- zur Massenuniversität mit wesentlichen Qualitätseinbußen rechnen. Die Expansion der Studierendenzahlen bei gleichzeitiger unzureichender Finanzierung des Hochschulpersonals führten zu einer Mehrfachbeschäftigung des wissenschaftlichen Personals [*wieloletowość*] (vgl. Dąbrowa-Szefler/Jablecka-Prysińska 2006: 69)³⁹. Das Lehrenden-Studierenden-Verhältnis hat sich dadurch deutlich verschlechtert, demzufolge konnte auch entsprechende Bildungsqualität nicht immer sichergestellt werden (vgl. Kwiek 2007⁴⁰).

Durch das Gesetz über Berufshochschulen vom Jahre 1997 wurden die Bedingungen für die Einrichtung und Durchführung von (neu einzurichtenden) Berufsstudiengängen geregelt. Darüber hinaus wurde 1998 die erste fachbezogene staatsferne Universitätsakkreditierungskommission [*Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna*] eingerichtet. Diese Lösungen sollten als Instrument der Qualitätssicherung dienen (Kubska-Maciejewicz 2003). Die Staatliche Akkreditierungskommission [*Państwowa Komisja Akredytacyjna*]

39 Hätte das wissenschaftliche Personal gleichzeitig an mehreren Stellen nicht arbeitsfähig sein dürfen, wäre aufgrund der fehlenden Personalressourcen eine Öffnung der Hochschulen für höhere Zahlen der Studienwilligen nicht möglich gewesen.

40 Alleine mit dem Hinweis auf negative Auswirkungen der steigenden Anzahl der privaten Hochschulen wäre allerdings ein wichtiger Aspekt der privaten Hochschulbildung außer Acht gelassen. Denn diese hat auch für einen offeneren Zugang zur tertiären Bildung und für die Befriedigung der Bildungsansprüche gesorgt (vgl. Kwiek 2007: 122, Bajerski 2009: 16). Aus demselben Grund (gesellschaftlicher Drang nach höherer Bildung) sollte die Errichtung zahlreicher nichtstaatlicher Hochschulen nicht (alleine) als Nachahmung liberaler Muster interpretiert werden (Steier 2006: 260).

jna]⁴¹, die externe staatliche Akkreditierungen von Studiengängen an allen Hochschulen durchführt, wurde erst 2002 ins Leben gerufen.

4. 6. Partizipationsrechte der Studierenden

Die verfasste Studierendenschaft als Form der Selbstverwaltung der Studierenden einer Hochschule wurde in Polen zum ersten Mal im Gesetz über das Hochschulwesen vom 4. Mai 1982 vorgesehen. Gegen Ende der 90er Jahre wurden mit dem Gesetz 1990 viele Kompetenzen der Studierendenschaft und deren Organe erweitert (vgl. Chałupka 2010). Die Studierendenschaft verfügt seitdem über ihre Organe und nimmt ihre Interessen durch Sitze in zentralen Hochschulgremien (10%) sowie durch Begutachtungen von Curricula und Studienplänen (ohne Einfluss auf deren Gestalt) wahr. Zu ihren wichtigsten Kompetenzen gehört die Entscheidungskompetenz über die Gewährung finanzieller Beihilfen für Studierende. Noch nicht ausgestattet ist die Studierendenschaft mit dem Recht auf Beurteilung der Lehre⁴². Trotz vieler Einschränkungen wie z. B. vollständige finanzielle Abhängigkeit vom Rektor verweisen diese rechtlichen Grundlagen auf eine nicht unwesentliche Partizipation(smöglichkeit) der Studierenden.

Als größtes Problem dieser Zeit betrachten viele Autoren deshalb nicht die fehlenden rechtlichen Grundlagen für die Partizipation der Studierenden, sondern das Desinteresse an der Teilnahme an Hochschulentscheidungen (u. a. Verzicht auf die Rechte zur Mitentscheidung, Unkenntnis der Rechte Studierender, Passivität) (vgl. Chałupka 2010). Für Kościelniak (2013) hängt dies nicht mit dem mangelnden kritischen Vermögen zusammen, denn dieses haben die polnischen Studierenden in mehreren Protesten gegen das Regime der Volksrepublik Polen gezeigt. Vielmehr ist er unter Anlehnung an Hannah Arends politische Essays der Meinung, dass in Polen mehrere Jahre das Recht auf Dissens fehlte. Nach Arendt sind „Konsens und Recht auf Dissens die das Verhalten prägenden und organisierenden Prinzipien, welche die „Kunst, sich zu assoziieren“ lehrten, woraus wiederum (...) freiwillig[e] Vereinigungen entsprangen“ (Arendt 1989: 152).

41 Seit 2011 Polnische Akkreditierungskommission [*Polska Komisja Akredytacyjna*].

42 Mehr zur (rechtlichen) Entwicklung der Aufgaben und Rechte der Studierendenschaft in Polen bis 2008 in Chałupka (2010).

4. 7. Mobilität

Vor der Aufnahme in das Erasmus-Programm (Februar 1998) trugen die Möglichkeiten der Studierenden, einen Teil ihres Studiums im Ausland zu machen, eher elitäre Züge. Ebenfalls waren die Anfänge des Erasmus-Programms zahlenmäßig elitär. Im ersten Jahr der Teilnahme Polens am Erasmus-Programm konnten 1.426⁴³ Studierende gefördert werden. Im akademischen Jahr 1999/2000 waren es bereits 2.813. Die Zahl hat sich nun von Jahr zu Jahr systematisch verdoppelt, dies trotz anfänglicher Hürden, die sich aus der Tatsache ergaben, dass Polen kein EU-Staat war⁴⁴. 1999 wurde als Antwort auf das Erasmus-Programm ein innerpolnisches Mobilitätsprogramm MOST von der Konferenz der Rektoren der Polnischen Universitäten [*Konferencja Rektorów Uniwersytetów Polskich*] gegründet (Bajerski 2009: 31). Hinsichtlich des ECTS-Systems wurde 2001 im Trend-Bericht vom Jahre 2001⁴⁵ erfasst, dass Polen das Punktesystem lediglich zu Zwecken der Mobilität implementiert hat, nicht aber als akkumulatives nationales Kreditpunktesystem⁴⁶.

4. 8. Beschäftigungsfähigkeit

Zu Beginn der Transformationszeit bestand in Polen eine große Nachfrage nach Hochschulabsolventen. Ohne eine spezifische Strategie zu deren Beschäftigung wurde im Großen und Ganzen die Idee verfolgt, Studierende möglichst schnell dazu zu befähigen, zur ökonomischen Entwicklung des Landes beizutragen (Dąbrowa-Szefler/Jabłocka-Pryślopska 2006: 29). Doch bereits um die uns interessierende Jahrhundertwende kam es in bestimmten Fächern (u. a. geisteswissenschaftlichen) zu einem Überangebot. Man versuchte, die wach-

43 Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (2008): 10 lat Erasmusa w Polsce 1998-2008. Warszawa. S. 47

44 Mehr in Bezug auf die akademische Migration nach Deutschland in Wolfel (2012: 158-170).

45 Im 1.Trendbericht 1999 wurde Polen nicht berücksichtigt.

46 Dies ist erst 2006 der Fall gewesen, und zwar mit der Verordnung über die Bedingungen und den Modus des Transfers von Studienleistungen des Ministers für Wissenschaft und Hochschulwesen vom 2. Oktober 2006 [*Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyzszego z dnia 2 października 2006 r. w sprawie warunku i trybu przeniesienia osiągnięć studenta*].

sende Zahl der Studierenden fachlich zu kanalisieren, vor allem durch Regelungen über die Berufshochschulen vom Jahre 1997. Zur Anpassung an die Anforderungen des Marktes wurden für die Berufsstudiengänge u. a. obligatorische Praktika eingeführt, außerdem wurden ihre Curricula auf den Erwerb praktischer Fähigkeiten ausgerichtet (ebd.: 30). Dennoch stieg die Arbeitslosenrate unter Akademikern kontinuierlich, und die polnische Hochschulbildung sah sich mit denselben Herausforderungen konfrontiert, wie sie in den westeuropäischen Ländern, darunter auch in Deutschland, bestanden (Kwiek 2014: 17).

4. 9. Soziale Dimension von Bildung

Das System der Förderung für Studierende umfasste drei Förderungsmöglichkeiten: Studienbeihilfen [*stypendium socjalne*], Leistungsstipendien [*stypendium naukowe*] und Studienkredite [*kredyt studencki*]. Im Jahr 1999/2000 erhielten 67,1 Tausend Studierende im regulären Studium an öffentlichen Hochschulen⁴⁷ eine Studienbeihilfe. Studierende durften auch von sog. Studienkrediten Gebrauch machen⁴⁸. Auch wenn diese Förderung der Studierenden meistens nur eine eher geringe Hilfe bedeutete, schreibt Kwiek (2014: 20): „postcommunist countries inherited the social model(s) unknown in Western Europe“. Vor allem wegen der in diesem Zeitraum immer noch restriktiven Vergabe von kostenfreien Studienplätzen an öffentlichen Hochschulen war der Zugang zu gebührenfreien Studiengängen für Bewerber aus Gebieten mit schlechterer Qualität der Schulausbildung (z.B. aus ländlichen Gebieten) eher erschwert (World Bank 2004: 24).

5. Vergleich

Nachstehend wird der Hochschulkontext um 1999 in Deutschland und Polen tabellarisch gegenübergestellt.

47 Bis 2001 konnten Studienbeihilfen nur an Studierende im regulären Studium an öffentlichen Hochschulen ausbezahlt werden.

48 Das System der Förderung für Studierende hat sich mit der Einführung des neuen Hochschulgesetzes (2006 und Gesetzesänderungen) nicht geändert. Allerdings sind die Studienbeihilfen deutlich differenzierter geworden und kommen der Realität näher.

Tabelle Nr. 2: Hochschulsituation in Polen und Deutschland bei der Einführung des Bologna-Prozesses (eigene Darstellung)

	Deutschland	Polen
Aufbau des Hochschulsystems	Dezentralisiertes und verflochtenes Kompetenzsystem mit den meisten Bildungskompetenzen bei den Bundesländern Massenhochschulbildung Grundsätzlich binäres System: Volluniversität vs. Fachhochschule	zentralstaatliches Hochschulsystem Übergang von elitärer zur Massenhochschulbildung Strukturelle Zersplitterung in mehrere Arten von Hochschulen
Studienstruktur	Magisterstudiengänge Diplomstudiengänge Studiengänge mit Staatsexamen Seit 1997 Bakkalaureus-Studiengänge in Erprobungsphase	Grundständige (5-jährige) Magisterstudiengänge (Tier-, Zahn-)Arztstudiengänge Verkürzte Studiengänge: Ingenieurstudiengänge (Technik) seit 1990 Lizenziatstudiengänge (als Berufsstudiengänge)
Curricula	Dezentrale Ausgestaltung von Studiengängen, Rahmenprüfungsordnungen zur Koordinierung der Ordnung von Studium und Prüfungen (KMK), Individuelle Curriculumgestaltung innerhalb der Prüfungsordnungsvorgaben	Zentrale Festlegung von Mindestanforderungen an Studiengänge (Inhalt, Art der Lehrveranstaltungen, SWS) Sehr eingeschränkte individuelle Curriculumgestaltung

Qualität	Hohe Durchschnittsqualität	Wesentliche Qualitätsunterschiede zwischen staatlichen und nichtstaatlichen Hochschulen sowie zwischen dem regulären und dem Abend-/Wochenendstudium
	wenig ausgeprägte Rangunterschiede zwischen den Hochschulen	deutliche Rangunterschiede zwischen staatlichen Universitäten und nichtstaatlichen Hochschulen
Partizipationsrechte der Studierenden	ausgeprägte Interessenvertretung der Studierenden mit gesetzlicher Verankerung seit den 60er Jahren	Interessenvertretung der Studierenden mit gesetzlicher Verankerung seit 1984
	Interesse an der Partizipation bei über 60% der Studierenden	Desinteresse der Studierenden an der Partizipation
Mobilität	Erasmus-Programm seit 1987, Ende der 90er Jahre 14.000 ProgrammteilnehmerInnen	Erasmus-Programm seit 1998 1998/1999: 1.426 ProgrammteilnehmerInnen
	Beschäftigungsfähigkeit praxisnahe Ausrichtung der Fachhochschulen (seit den 70er Jahren)	praxisnahe Ausrichtung der Berufsstudiengänge (seit 1997) in den 90er Jahren – hohe Nachfrage nach Hochschulabsolventen Ende der 90er Jahre – Absolventenüberangebot
Stärkung der sozialen Dimension von Bildung	BAföG (als Halbzuschuss), FörderungsempfängerInnen: 13,7% der Studierenden	Studienbeihilfen für Studierende im regulären Studium an öffentlichen Hochschulen (Vollzuschuss), Leistungsstipendien, Studienkredite

6. Fazit

Betrachtet man die Entwicklung des Bologna-Prozesses, so lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen:

- Die Bologna-Reformen in Deutschland verstehen sich eher als ein Kontinuum der bereits angebahnten Orientierung der Hochschulentwicklung.
- Will auf die Terminologie der Politikwissenschaft zurückgreifen, so wäre im Falle Polens bei den meisten Bologna-Reformen von einer Kreuzung aus Politikdiffusion und Politiktransfer zu sprechen, d.h. viele Konzepte werden als Innovationen übernommen (vor allem: Qualität, Mobilität, Partizipationsrechte der Studierenden), einige Sachverhalte finden keine Fortsetzung in den Bologna-Reformen (der boomende private Hochschulsektor), einige wiederum werden unter veränderten Bedingungen „wiederbelebt“ (Stärkung der sozialen Dimension der Ausbildung).
- Zu den Anfängen der Bologna-Reformen wird Polen auch mit Problemen im Hochschulbereich konfrontiert, die in Deutschland (in der BRD) bereits in den 70er Jahren (teilweise) gelöst wurden (Massenbildung, (Neu-)Setzung des Hochschulrechts) (siehe auch Tabelle 1).

Die Gegenüberstellung verdeutlicht, wie unterschiedlich die Ausgangspunkte für die Durchführung der Bologna-Reformen in Polen und Deutschland waren. Sie bildet auch eine gute Grundlage für die Überlegungen, warum der Prozess in den beiden Ländern anders verlaufen ist und anders rezipiert wird. Ebenfalls kann sie als Ausgangspunkt für weitere linguistische Fragen dienen – seien es fachkommunikations- oder diskursanalytisch orientierte – Forschungen, die ohne eine eingehende Analyse der gesellschaftspolitischen Kontextes nicht auskommen können. Allen voran sorgt eine vertiefte Analyse der Ausgangslage für europäische Integrationsentwicklungen für mehr Verständnis im europäischen Dialog.

Literatur

- Anz, Christoph. (2006): „Beschäftigungsfähigkeit“ – Vereinbarkeit oder Konflikt mit Wissenschaftsorientierung, in Winfried, Benz; Jürgen, Kohler; Klaus, Landfried (Hg.) *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*. Berlin: Raabe, Teil D. Berlin: 1-11.
- Bajerski, Artur. (2009): *Przekształcenia struktury przestrzennej szkolnictwa wyższego w Polsce po 1989 r.* Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe.
- Baster-Grzaślewicz, Maria. (1999): Porozmawiajmy o minimach, *Forum Akademickie* 5.
- Blanke, Ernst August (2000): *BAföG: eine Idee und ihre Gestaltung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bußmann, Hadumod (*2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner Verlag.
- Błażejowski, Jerzy (2004): Nowa formuła standardów. In: *Forum Akademickie* 4.
- Błażek, Agnieszka; Schaefer, Burkhard (2013): UNILEX Universitätswörterbuch Deutsch-Polnisch. Ein Werkstattbericht, in Heinz-Rudi, Spiegel; Odile, Schneider-Mizony; Csaba, Födles; Aoussine, Seddikki (Hg.) *Vielheit und Einheit der Germanistik weltweit. Fachsprachen in Theorie und Praxis*. Frankfurt am Main: 137-141.
- Błażek, Agnieszka (in Vorbereitung): Bologna-Prozess: Harmonisierung der Hochschulsysteme im Spiegel der Harmonisierung ihrer Fachwortschätze.
- Chałupka, Marcin (2010): Pozycja prawna i kompetencje samorządów studenckich w latach 1990-2008. In: Piotr, Bielecki (Hg.) *Rola studentów w zarządzaniu szkołą wyższą*. Warszawa: 217-242.
- Dahrendorf, Ralf. (1968) *Bildung ist Bürgerrecht: Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen-Verlag.
- Ditzel, Benjamin; Bergt, Torsten (2013): Studentische Partizipation als organisationale Herausforderung – Ergebnisse einer explorativen Studie. In: Susanne Maria, Weber et. al. (Hg.) *Organisation und Partizipation*. Wiesbaden: 177-186.
- Doczekalska, Agnieszka (2014): (De)kulturyzacja i (de)hybrydyzacja języka prawnego w procesie tworzenia i transpozycji prawa Unii Europejskiej. In: Marek, Zirk-Sadowski et. al. (Hg.) *Integracja zewnętrzna i wewnętrzna nauk prawnych Jurysprudencja*. Łódź: 215-226.
- Fairclough, Norman; Wodak, Ruth. (2008) The Bologna Process and the knowledge-based economy: a critical discourse analysis approach. In: Bob, Jessop; Norman, Fairclough; Ruth, Wodak (Hg.) *Education and the knowledge-based economy in Europe*. Rotterdam: 109-125.
- Forche, Christian (2012): On the emergence of Euro-English as a potential European variety of English – attitudes and interpretations. In: *Jezikoslovje*, 13(2): 447-478.
- Fraenkel-Haerberle, Cristina (2014): *Die Universität im Mehrebenensystem: Modernisie-*

rungsansätze in Deutschland, Italien und Österreich. Tübingen: Mohr Siebeck.

- Grucza, Franciszek (2002): Języki specjalistyczne - indykatory lub/i determinanty rozwoju cywilizacyjnego. In: Jan, Lewandowski (Hg.) *Problemy technolingwistyki*. Warszawa: 9-26.
- Hahn, K. (2004) *Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huber, Bernd (2007): Droht ein stärkeres Bildungsgefälle in Deutschland? In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 29(3): 46-51.
- Hülmbauer, Cornelia; Vetter, Eva (2010): Mehrsprachigkeit aus der Perspektive zweier EU-Projekte: DYLAN meets LINEE. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Inglot-Brzęk, Elżbieta (2012): Przemiany demograficzne a rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce, *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy*, 26: 216-229.
- Kjør, Anne Lise (2007): Legal translation in the European Union: A research field in need of a new approach. In: Krzysztof, Kredens; Stanisław, Goźd-Roszkowski (Hg.) *Lodz Studies in Language: Vol. 16*. Frankfurt am Main: 69-95.
- Kohler, Jürgen (2008): Bologna-Instrumente als Förderung von Mobilität und Internationalisierung. In: Winfried, Benz et. al. *Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen, Teil D*. Berlin: 1-34.
- Kohler, Jürgen (2010): Paradigmenwechsel in der Qualitätssicherung. In: Winfried, Benz et. al. (Hg.) *Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Teil A*. Berlin: 1-30.
- Koskinen, Kaisa (2008): *Translating institutions: An ethnographic study of EU translation*. London, New York: Routledge.
- Kościelniak, Cezary (2013): Uniwersytet i aktywizm studencki wobec obywatelskiego nieposłuszeństwa. In: *CPP RPS*, 45:1-28.
- Kwiek, Marek (2007): The European integration of higher education and the role of private higher education. In: Daniel, Levy; Snezana, Slantcheva (Hg.): *Private Higher Education in Post-Communist Europe. In Search of Legitimacy*. New York: 119-132.
- Kwiek, Marek (2014): Changing higher education and welfare states in postcommunist Central Europe: New contexts leading to new typologies? In: *Human Affairs*, 24(1): 48-67.
- LINEE (2010): Challenges of Multilingualism in Europe. Bern: Institut für Sprachwissenschaft der Universität Bern.
- Mahner, Sebastian (2012): *Bologna als Ländersache*. Münster: LIT Verlag Münster.
- Mollin, Sandra (2006): *Euro-English: assessing variety status*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Nordbeck, Ralf (2013): *Internationaler Politiktransfer und nationaler Politikwandel*. Wiesbaden: Springer.

- Pasternack, Peer (1999): *Demokratische Erneuerung: eine universitätsgeschichtliche Untersuchung des ostdeutschen Hochschulumbaus 1989-1995: mit zwei Fallstudien*, Universität Leipzig und Humboldt-Universität zu Berlin. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Pasternack, Peer (2010): Erneuerung durch Anschluss? Der ostdeutsche Fall ab 1990. In: Michael, Grüttner et. al. (Hg.) *Gebrochene Wissenschaftskulturen: Universität und Politik im 20. Jahrhundert*. Göttingen: 309-326.
- Picht, Georg (1965): *Die deutsche Bildungskatastrophe*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Šarčević, Susan (1997): *New approach to legal translation*. The Hague: Kluwer Law International.
- Szefer, M. (1996): Die Hochschulpolitik Polens von 1945 bis zur Gegenwart. In: Peter, Bachmaier (Hg.) *Hochschulpolitik in Ostmitteleuropa*. Frankfurt am Main: 137-170.
- Schlicht, Uwe (2010): Notwendige Reformen machen nicht glücklich - Ein Blick von außen. In: Winfried, Benz et. al. (Hg.) *Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Teil B*. Berlin: 1-12.
- Steier, Sonja (2006): Internationalisierung im Hochschulwesen ausgewählter mittel- und osteuropäischer Staaten. Befunde, Trends und Probleme. In: *Tertium comparationis*, 12(2): 252-279.
- Welbers, Ulrich (2008): ‚Bildung‘ als semantische Konstruktion. ‚Bologna-Prozess‘ im bundesrepublikanischen Bildungsdiskurs. In: *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur*, 2008(2): 171-192.
- Wierzbicka, Anna (1997): *Understanding cultures through their key words: English, Russian, Polish, German, and Japanese*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Wodak, Ruth; Fairclough, Norman (2010): Recontextualizing European higher education policies: The cases of Austria and Romania. In: *Critical Discourse Studies*, 7(1): 19-40.
- World Bank. (2004) *Tertiary Education in Poland. Szkolnictwo wyższe w Polsce*, Washington: World Bank. Unter: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/14948> (letzter Abruf 15.02.2016)

Agnieszka Błazek - hat mit einer Dissertation über die Evaluation interkultureller Kompetenz (2006) am Institut für Angewandte Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań (Polen) promoviert. Seitdem hat sie ihre Forschungsinteressen um Untersuchungen zu Fachsprachen, Terminologie, Fachlexikographie und Mehrsprachigkeit erweitert. 2008-2010 war sie Researcher am EU-Projekt *Languages in a Network of European Excellence*. 2010-2012 wirkte sie in deutsch-polnischen Fachwörterbuchprojekten mit. 2011 erhielt sie das Stipendium des polnischen Ministers für Hochschulwesen für herausragende Nachwuchswissenschaftler, Forschungsstipendiatin des DAAD (2014), aktuell Forschungsstipendiatin der Alexander-von-Humboldt-Stiftung am Institut für Angewandte Linguistik und Translatologie der Universität Leipzig. Sie ist ebenfalls als vereidigte Übersetzerin für das Sprachenpaar Deutsch-Polnisch und mit praxisbezogenen Lehrveranstaltungen zum Fachübersetzen am Übersetzerstudiengang in Poznań tätig.

E-mail: blazek@amu.edu.pl