

# **Bildungspolitik und Systemtransformation in Zentraleuropa**

Wissenschaftliche Arbeit  
zur Erlangung des Grades eines Diplom-Volkswirtes  
im Fachbereich Wirtschaftswissenschaften  
der Universität Konstanz

Verfasser: Jan Slodowicz  
Matrikelnr.: 01/502029  
Wollmatingerstr. 21  
78467 Konstanz

Bearbeitungszeit: 10.06.2005 bis 10.08.2005

1.Gutachter: Prof. Dr. Ursprung

2.Gutachter: Prof. Dr. Südekum

Konstanz, den

## **Dédicace**

*A Jeanne D'Arc*

## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Systemtransformation in Zentraleuropa	2
2.1. Theoretisches Modell	3
2.2. Allgemeine Zahlen und Fakten	9
2.3. Veränderung der Steuereinnahmen	14
2.4. Staatsbudgets	16
3. Bildungspolitik in Zentraleuropa	18
3.1. Zustand vor Beginn der Transformation	18
3.1.1. Litauen	18
3.1.2. Ungarn	19
3.1.3. Polen	21
3.2. Reformen	22
3.2.1. Litauen	22
3.2.1.1. Primar- und Sekundarstufe	23
3.2.1.2. Tertiäre Bildung	26
3.2.2. Ungarn	29
3.2.2.1. Primar- und Sekundarstufe	30
3.2.2.2. Tertiäre Bildung	36
3.2.3. Polen	39
3.2.3.1. Primar- und Sekundarstufe	39
3.2.3.2. Tertiäre Bildung	44
3.3. Private Bildungsangebote	55
3.3.1. Litauen	55
3.3.2. Ungarn	56
3.3.3. Polen	57
3.3.3.1. Primar- und Sekundarstufe	57
3.3.3.2. Tertiäre Bildung	58
4. Schlussfolgerungen	65

### Anhang

## **1. Einleitung und Aufbau der Arbeit**

Während zum Thema „Systemtransformation in Zentraleuropa“ mittlerweile eine Fülle von Publikationen vorliegt, ist das Interesse für das Gebiet der Bildungsökonomik der betreffenden Länder immer noch ziemlich dürftig. Selbst alle Veröffentlichungen über die west-europäischen Länder zusammen reichen nicht an den Umfang der Forschung in und über die USA heran; diejenigen über Zentraleuropa lassen sich wenn nicht an einer, dann doch an zwei Händen abzählen. Es ist erstaunlich, denn einerseits böte sich hier die Möglichkeit für die Forschung, die reformwillige Politik zu beeinflussen, andererseits die bereits umgesetzten Reformen zu analysieren und daraus Schlussfolgerungen für andere Länder zu ziehen. Die vorliegende Arbeit soll ein Beitrag zu dieser weitläufigen Thematik sein und einerseits die Schnittpunkte der Probleme der Systemtransformation mit denen der Bildungspolitik aufzeigen, andererseits die bisherigen Entwicklungen in ausgewählten Ländern analysieren.

Bei den besprochenen Ländern handelt es sich um Litauen, Ungarn und Polen. Die Auswahl dieser Länder erfolgte aus verschiedenen Gründen. Einerseits soll anhand dieser Auswahl gezeigt werden, dass es unterschiedliche Methoden gibt, um die wirtschaftliche Transformation zu bewältigen. Andererseits sollen die vielfältigen Möglichkeiten, die sich der Bildungspolitik im weitesten Sinne bieten, aufgezeigt werden. Ausgehend von sehr ähnlichen, beinahe gleichen Strukturen, haben die besprochenen Länder innerhalb von anderthalb Jahrzehnten stark unterschiedliche Bildungssysteme hervorgebracht.

Der grundsätzliche Schwerpunkt dieser Arbeit liegt aufgrund der Verfügbarkeit von Daten auf Polen.

Die jeweiligen Fragestellungen werden in der Tiefe besprochen, die durch den allgemeinen Rahmen für Arbeiten dieser Art ermöglicht wird.

Die Arbeit ist in zwei Blöcke geteilt, der erste behandelt die Probleme der wirtschaftlichen Transformation, im zweiten wird die Bildungspolitik analysiert. Dieser Aufbau ermöglicht es, einige Mechanismen isoliert zu betrachten.

Um den Textfluss nicht zu stören, wurden viele Tabellen, insbesondere Meinungsforschungsdaten, in den Anhang verlegt, der über ein gesondertes Inhaltsverzeichnis verfügt.

## 2. Systemtransformation in Zentraleuropa

Zu Beginn ihrer jeweiligen politischen und ökonomischen Transformation erlitten die ehemals kommunistischen Länder Zentraleuropas einen starken Einbruch ihrer Wirtschaftsleistung, der hauptsächlich durch einen starken Rückgang der industriellen Produktion bedingt wurde. Auch wenn einige Schätzungen die offiziellen Statistiken anzweifeln<sup>1</sup> und zu dem Ergebnis kommen, dass die Rückgänge in Wirklichkeit geringer waren, so hatte die Rezession doch erhebliche negative Auswirkungen auf breite Bevölkerungsschichten. Neben einem Anstieg der Arbeitslosigkeit wurden auch einige Sozialausgaben gekürzt oder gestrichen, was zu einem Anstieg der Anzahl der Menschen, die unterhalb der Armutsgrenze leben, geführt hat. Bei den drei in dieser Arbeit besprochenen Ländern dauerte die Rezession zwei bis vier Jahre lang, wonach ein Wachstum mit teilweise hohen Raten einsetzte. Alle drei Länder haben ihr Wirtschaftsniveau, das sie vor Beginn der Transformation hatten, mittlerweile wieder übertroffen und ihre Volkswirtschaften soweit entwickelt, dass sie 2004 der europäischen Union beitreten konnten. Auch einige der Anfangs entstandenen sozialen Probleme konnten teilweise gelindert werden. Nur am Rande, dieser Ablauf kann nicht verallgemeinert werden, andere Länder in dieser Region hatten mit wesentlich längeren Rezessionen zu kämpfen und haben teilweise keinen Aufschwung erreicht.

Durch die Verlagerung der wirtschaftlichen Schwerpunkte und Strukturen haben sich auch die Staatseinnahmen stark gewandelt und in den Budgets mussten viele Posten umfinanziert werden.

In diesem Kapitel soll zuerst ein theoretisches Modell vorgestellt werden, das den derzeitigen Wissensstand zur Entwicklung des BIP in Transformationsökonomien widerspiegelt, anschliessend werden die reellen Daten betrachtet und die Entwicklungen der Steuereinnahmen und Budgets analysiert.

---

<sup>1</sup> Siehe Berg 1993

## 2.1. Theoretisches Modell

Auch wenn es heutzutage mehrere Modelle gibt, die versuchen, der Transformationsökonomik eine theoretische Grundlage zu geben, und ihre Zahl vermutlich weiter steigen wird, so sollte man sich erinnern, dass diese Modelle allesamt ex post entstanden sind und dass es zu Beginn der Systemtransformation nichts gab, das den Regierungen der betreffenden Länder brauchbare Ratschläge liefern konnte; viele Reformen mussten nach dem Prinzip Versuch und Irrtum durchgeführt werden. Bezeichnend für die Ratlosigkeit der Ökonomen ist ein Ausspruch auf einer Konferenz zum Thema Transformation in Osteuropa im Jahre 1993<sup>2</sup>, den Lawrence Summers, damaliger Chef-Ökonom der Weltbank, gemacht hat: "No one is forecasting an extended spell of growth at, say, 7 percent. It will take a long time to make up lost ground." Doch genau das setzte kaum ein Jahr später ein und schon vier bis fünf Jahre später hatten einige Transformationsländer wieder ihr früheres Wirtschaftsniveau erreicht. Aber auch wenn die halbwegs funktionierenden Modelle zu spät gekommen sind, um der Politik zu helfen, so sind sie nützlich, um die zugrunde liegenden Mechanismen besser zu verstehen.

Das an dieser Stelle vorgestellte Modell wurde 1997 von Olivier Blanchard<sup>3</sup> entwickelt und erklärt den U-förmigen Verlauf des BIP, den die erfolgreicherer Länder während ihrer Transformation erlebt haben. Der Abschwung wird hauptsächlich durch die Abnahme der Industriellen Produktion getrieben, der Aufschwung durch die Zunahme der privaten Tätigkeit. Das grundlegende Argument ist, dass die Wirtschaftstätigkeit im vorhergehenden System auf grossen, staatlichen Industrieunternehmen basierte, deren Beziehungen untereinander und mit den Zulieferern zentral geregelt waren. Grosse Unternehmen brauchten meist mehrere Inputs und unter der zentralen Planung hatten sie für jeden Input nur einen Zulieferer. Falls einer der Zulieferer aus was für Gründen auch immer seine Geschäftsbeziehungen mit dem Produktionsunternehmen abbrach und den benötigten Input nicht mehr lieferte, musste die gesamte Produktion ausgesetzt werden. Unter der zentralen Planung waren die Zulieferer gezwungen, zu liefern, aber das war während der Transformation nicht mehr der Fall. Als die Wirtschaft liberalisiert wurde, konnten die Zulieferer selbst entscheiden, was sie mit ihren Gütern machen wollten; nun hatten die Zulieferer mehrere Alternativen, sie konnten beispielsweise ihre Güter ins Ausland verkaufen oder im Inland an jemanden, der ihnen einen höheren Preis bot, als

<sup>2</sup> Eastern Europe in Transition: from Recession to Growth? 1993

<sup>3</sup> Blanchard 1997

ihr bisheriger (staatlicher) Abnehmer. Da es genügte, dass ein einziger Zulieferer von den bisherigen Verhältnissen absprang, um die Produktion in einem grossen Industrieunternehmen stillzulegen, führte das zu einer allgemeinen Verringerung der Produktion. Blanchard prägte dafür den Begriff „Disorganization“, um sein Modell ausdrücklich den Modellen der Theorie der „Reorganization“<sup>4</sup> entgegenzustellen.

Dieses Modell lässt sich selbstverständlich auch mathematisch formulieren<sup>5</sup>. Ein staatliches Industrieunternehmen braucht  $n$  Inputs, um produzieren zu können. Wenn es alle erhält, beträgt die Produktion  $n$  Einheiten, wenn es weniger erhält, beträgt die Produktion null Einheiten. Jede produzierte Einheit wird zum Preis von 1 verkauft. Für jeden einzelnen Input hat das Industrieunternehmen nur einen einzigen Zulieferer. Somit sieht es sich  $n$  Verhandlungsproblemen gegenüber (eine Verhandlung mit jedem Zulieferer, die unabhängig voneinander geführt werden). Der Zulieferer kann das gefragte Input-Gut entweder zum Preis  $p$  an das Industrieunternehmen verkaufen oder eine Alternative im Wert von  $c$  realisieren (unter dem System der zentralen Planung war  $c=0$ , weil die Zulieferer keine Alternative hatten, als zu liefern). Weiterhin wird angenommen, dass asymmetrische Informationen vorliegen, und zwar in dem Sinne, dass jeder Zulieferer eine eigene Ausprägung von  $c$  hat(=unterschiedliche Alternativen), diese aber seine private Information ist, während das Industrieunternehmen lediglich die statistische Verteilung von  $c$  kennt;  $c$  ist auf  $[0, \bar{c}]$  gleichverteilt, die Verteilungsfunktion lautet  $F(\cdot)$ , somit ist  $F(0)=0$  und  $F(\bar{c})=1$ . Die Existenz von asymmetrischen Informationen ermöglicht ineffiziente Ergebnisse, beispielsweise das Ausbleiben von Produktion, auch wenn diese effizient wäre. Da das Industrieunternehmen den Wert der Alternativen, die die Zulieferer haben, nicht kennt, können letztere versuchen, bei den Verhandlungen für ihr Input-Gut einen zu hohen Preis zu fordern, der dann vom Industrieunternehmen abgelehnt wird. Die letzte Annahme ist, dass das Industrieunternehmen bei den Verhandlungen pauschal nur einen einzigen Preis  $p$  für alle Input-Güter anbietet, der zudem nicht nachverhandelbar ist (take it or leave it). Das Anbieten eines Pauschalpreises ist eine direkte Konsequenz aus dem Vorliegen von asymmetrischen Informationen: da das staatliche Unternehmen die Alternativen der Zulieferer nicht kennt, weiss es nicht, wer einen zu hohen Preis fordert und wer nicht und hat somit keine Wahl, als einen einzigen Preis anzubieten, auch auf die Gefahr hin, nicht alle benötigten Input-Güter zu erhalten. Es gilt selbstverständlich

---

<sup>4</sup> Diese erklären den Produktionsrückgang mit der Restrukturierung und der Erprobung von neuen Technologien, die manchmal scheiterte. Vgl. Atkeson und Kehoe 1995

<sup>5</sup> Es wird die Notierung des Autors übernommen.

auch die Annahme der Gewinnmaximierung.

Aufbauend auf diesen Annahmen lassen sich Funktionen für die Gesamtproduktion, die staatliche und die private Produktion bestimmen, die von  $n$  und  $\bar{c}$  abhängen.

Es lässt sich folgende Funktion für den erwarteten Gewinn des staatlichen Industrieunternehmens konstruieren:

$$\pi = (F(p))^n (1-p)n$$

$(1-p)$  entspricht dem Gewinn pro produzierter Einheit, multipliziert mit  $n$  ergibt sich daraus der gesamte Gewinn, falls die Produktion stattfindet. Die Wahrscheinlichkeit, dass die Produktion stattfindet, ist durch  $(F(p))^n$  gegeben.

Das für das Industrieunternehmen gewinnmaximierende Preisangebot  $p$  erhält man (mit einigen Umformungen), indem man die Gewinnfunktion maximiert:

$$p = \min\left(\bar{c}, \frac{n}{n+1}\right)$$

Die obere Grenze für das Preisangebot des Industrieunternehmens ist grundsätzlich der (ihm bekannte) maximale Gegenwert der möglichen Alternativen der Zulieferer, allerdings nur bis zu der Höhe, die durch den zweiten Term vorgegeben wird. Weiterhin sieht man, dass seine Zahlungsbereitschaft umso grösser ist, je höher die Anzahl der Zulieferer ist, mit denen es übereinkommen muss. Der erste Punkt ist einleuchtend, kein Zulieferer kann glaubwürdig einen höheren Preis verlangen als den höchstmöglichen Wert seiner Alternativen. Der zweite Punkt verdeutlicht, dass mit zunehmendem  $n$  die Wahrscheinlichkeit steigt, dass überhaupt nichts produziert wird und der Gewinn somit auf null fällt; da das Industrieunternehmen gewinnmaximierend handelt, ist ihm ein geringerer Gewinn lieber als gar keiner. Daraus und aus der Struktur der Funktion ergibt sich auch die Tatsache, dass das Industrieunternehmen keinen Preis anbietet, der seinen Umsatz übersteigt.

Mit diesem Preis lässt sich die Funktion für die erwartete staatliche Produktion bestimmen:

$$Y_s = n \min\left(1, \left(\frac{n}{n+1} \frac{1}{\bar{c}}\right)^n\right)$$

Bei einer konstanten Anzahl von Zulieferern hängt es also vom maximalen Wert ihrer Alternativen ab, ob das staatliche Industrieunternehmen auf seinem gewöhnlichen Niveau (eine Einheit pro Zulieferer) produzieren kann oder ob die erwartete Produktion gedrosselt werden muss. Die erwartete private Produktion ergibt sich folgendermassen. Wenn staatliche Produktion nicht stattfindet, verkaufen die Zulieferer ihre Input-Güter



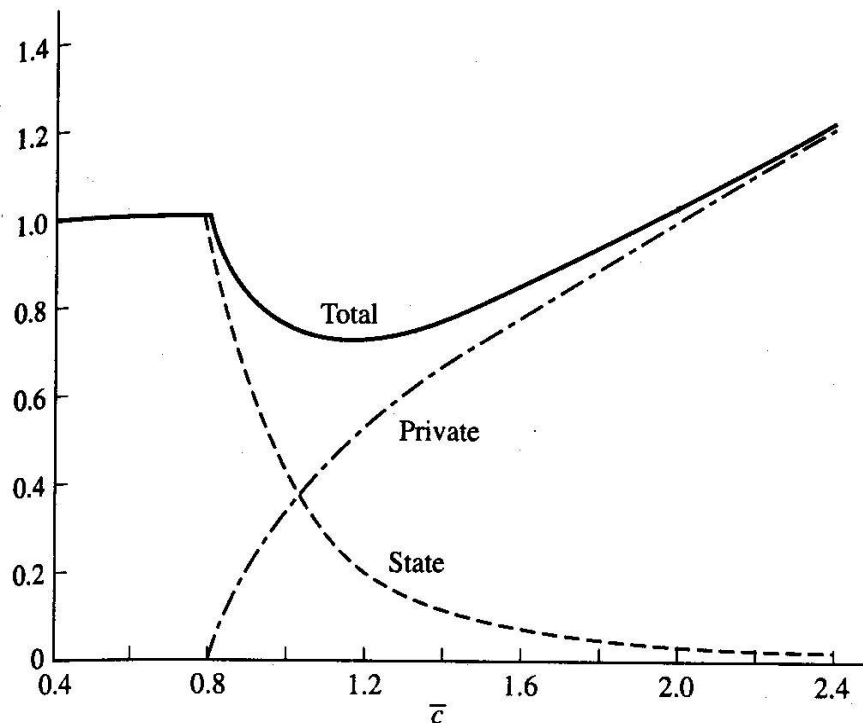
auf dem freien Markt an private Produzenten, die sie dann für ihre Produktion einsetzen. Da (in diesem Modell) vor der Systemtransformation die Zulieferer alles an die staatlichen Industrieunternehmen geliefert haben (weil sie keine Alternativen hatten), gab es keinen privaten Sektor und die gesamte Produktion fand in den staatlichen Unternehmen statt. Mit der Transformation aber ist ein privater Sektor entstanden, der sich mit den notwendigen Input-Gütern versorgen kann, sobald er einen ausreichenden Preis ( $\bar{c}$ ) dafür bieten kann. Folglich entspricht die erwartete private Produktion der Wahrscheinlichkeit, dass staatliche Produktion nicht stattfindet multipliziert mit der erwarteten Summe der Alternativen, unter der Bedingung, dass mindestens eine Alternative den vom staatlichen Unternehmen angebotenen Preis übertrifft. Formell kann man das mit einigen Umformungen so ausdrücken:

$$Y_p = \frac{(n\bar{c})}{2} \max\left(0, 1 - \left(\frac{n}{n+1} \frac{1}{\bar{c}}\right)^{(n+1)}\right)$$

Die erwartete Gesamtproduktion ergibt sich als Summe aus staatlicher und privater Produktion:

$$Y \equiv Y_s + Y_p$$

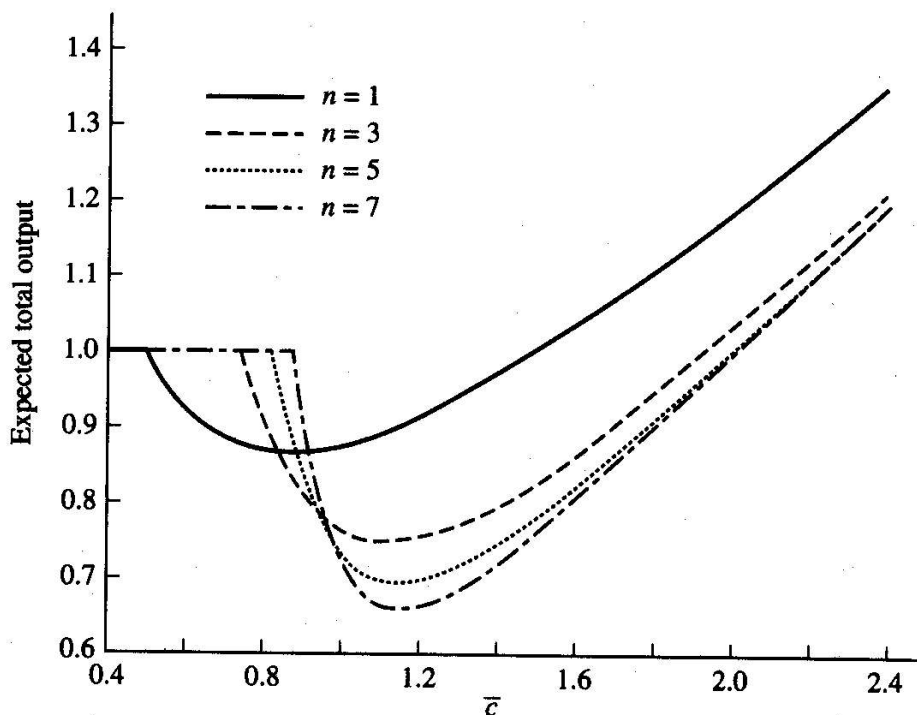
Die sich aus den obigen Formeln ergebenden Verläufe der erwarteten staatlichen, privaten und gesamten Produktion kann man graphisch darstellen<sup>6</sup>.



<sup>6</sup> Quelle: Blanchard 1998, S. 39

Das Schaubild zeigt die Ausprägungen für  $n=4$ . Auf der Ordinate wird die Produktion, normiert durch die Anzahl der Inputs, abgetragen. Man sieht, dass die erwartete staatliche Produktion schon ab einem  $\bar{c}$  von 0,8 sinkt, und zwar anfangs stärker als die erwartete private Produktion steigt. Somit gibt es einen Rückgang in der erwarteten gesamten Produktion. Erst ab einem  $\bar{c}$  von 2,0 wird der Stand der Gesamt-Produktion vor der Transformation wieder erreicht bzw. bei höheren Werten von  $\bar{c}$  übertroffen. Dies ist ein ineffizientes Ergebnis, da die erwartete staatliche Produktion zu schnell und zu stark abnimmt. Diese Ineffizienz wird durch die asymmetrischen Informationen verursacht. Bei voller Kenntnis der Ausprägungen der Alternativmöglichkeiten  $c$  der Zulieferer würde das staatliche Unternehmen jedem Zulieferer ein Angebot für  $p$  machen, das exakt dem jeweiligen  $c$  entspricht und könnte somit produzieren, bis  $\bar{c}$  einen Wert von 1 erreicht. Bei Werten über 1 würde die erwartete staatliche Produktion anfangen zu sinken, aber gleichzeitig würde der Anstieg der erwarteten privaten Produktion diesen Rückgang mehr als kompensieren. Sobald die Werte von  $\bar{c}$  so hoch wären, dass die staatliche Produktion vollständig eingestellt würde, würde die private Produktion linear mit  $\bar{c}$  steigen. Die erwartete Gesamt-Produktion würde zu keinem Zeitpunkt unter ihr Niveau von vor der Transformation sinken, gleichzeitig würde sich der private Sektor entwickeln und der staatliche reduziert.

Die folgende Abbildung<sup>7</sup> zeigt den sich aus dem Modell ergebenden Verlauf der erwarteten Gesamt-Produktion für unterschiedliche Werte von  $n$ :



<sup>7</sup> Quelle: Blanchard, S. 40

Man sieht, dass der anfängliche Rückgang der erwarteten Produktion umso grösser ausfällt, je höher die Anzahl der Zulieferer ist. Allerdings wird auch die Produktionsstilllegung des staatlichen Unternehmens bei höherem  $n$  länger hinausgezögert; je weiter die Anzahl der Zulieferer gegen unendlich geht, desto mehr nähert sich die Zahlungsbereitschaft des Industrieunternehmens 1 an und erst sobald  $\bar{c}$  diese übertrifft, sinkt die erwartete staatliche Produktion. Dass der Rückgang bei höherem  $n$  stärker ist, liegt daran, dass die Wahrscheinlichkeit, dass die Produktion im staatlichen Unternehmen überhaupt stattfindet, bei zunehmender Anzahl der Zulieferer sinkt<sup>8</sup>. Auch für das erneute Erreichen des ursprünglichen Produktionsniveaus ist bei zunehmendem  $n$  ein höherer Wert der privaten Alternativen  $\bar{c}$  notwendig.

Auch wenn dieses Modell sich kaum für Prognosezwecke eignet und den Verlauf der Entwicklung der Wirtschaftsleistung von Transformationsländern erklärt, ohne andere wichtige Faktoren<sup>9</sup> zu berücksichtigen, so ist es doch eine nützliche theoretische Grundlage, um die wirtschaftliche Entwicklung in den in dieser Arbeit im Mittelpunkt stehenden Ländern besser zu verstehen. Das Modell zeigt, dass schon allein asymmetrische Informationen und die damit zusammenhängenden Probleme bei der Aufteilung der Renditen zwischen dem privaten und dem öffentlichen Sektor zu ineffizienten Ergebnissen (Rezession) führen können. Auch intuitiv ist die Idee, dass der Wegfall von Planung eine gewisse Planlosigkeit mit sich bringt, die sich in Ergebnissen niederschlägt, die nicht Pareto-optimal sind, einleuchtend<sup>10</sup>. Ein weiterer Vorzug des besprochenen Modells ist, dass ausdrücklich anerkannt wird, dass die betroffenen Länder vor der Transformation keine Marktwirtschaft hatten; wenn man Sozialismus einfach als Marktwirtschaft voller Verzerrungen betrachtet, kann man die Rezession zu Beginn der Transformation nicht erklären, da gemäss traditionellen ökonomischen Vorstellungen der Wegfall von Beschränkungen bzw. Verzerrungen zu eindeutigem Wachstum führen müsste.

---

<sup>8</sup> Die Wahrscheinlichkeit entspricht  $(F(p))^n$ . Auch wenn  $\bar{c}$  grösser ist als  $n/(n+1)$ , bietet das staatliche Unternehmen höchstens einen Preis  $p$  i.H.v.  $n/(n+1)$ . Je höher  $n$ , desto grösser der anfängliche Rückgang der erwarteten Produktion bei steigendem  $\bar{c}$ .

<sup>9</sup> Restrukturierung, Inflation, Erosion von Handelsbeziehungen usw.

<sup>10</sup> Allerdings sollte dieser Aspekt nicht überbewertet werden: schon vor der eigentlichen Transformation haben einige der betroffenen Länder Reformen durchgeführt, die sich an der Idee des Marktsozialismus orientierten und den Unternehmen weitgehende Autonomie gewährten, als dies zu Zeiten der Planung im sowjetischen Stil der Fall war. Vgl. J. Kornai 1992

## 2.2. Allgemeine Zahlen und Fakten

In Litauen, Ungarn und Polen begann die politische und wirtschaftliche Transformation zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Als Beginn der politischen Transformation kann man, um nicht zu weit zurückzugehen<sup>11</sup>, die ersten freien Wahlen ansehen. Es ist sinnvoll, diese Ereignisse auch als Beginn der wirtschaftlichen Transformation zu betrachten, denn einerseits wurden die wirklich einschneidenden Reformen erst durch die Veränderung des politischen Systems ermöglicht und auch durchgeführt, andererseits könnte man sonst auch hier keinen klaren Zeitpunkt bestimmen<sup>12</sup>. Nach diesen Definitionen begann die Transformation zuerst in Polen (1989), danach in Ungarn (1990) und zuletzt in Litauen (1992)<sup>13</sup>. Alle drei Länder haben einen ähnlichen Verlauf der Entwicklung ihres BIP erlebt: eine mehr oder minder starke Rezession, die sofort nach der Einleitung der Reformen einsetzte und zwei bis vier Jahre dauerte, anschliessend einen anhaltenden Aufschwung mit zeitweise hohen Wachstumsraten, durch den die ursprüngliche Wirtschaftsleistung wiedererlangt und übertroffen wurde. Die folgende Tabelle zeigt die offizielle Veränderung des BIP im prozentualen Vergleich zum Vorjahresstand:

	<i>1989</i>	<i>1990</i>	<i>1991</i>	<i>1992</i>	<i>1993</i>	<i>1994</i>	<i>1995</i>
Litauen	1,5	-5	-13,4	-37,7	-24,2	1,7	5
Ungarn	0,7	-4	-12	-3	-1	2	3
Polen	0,2	-12	-8	3	4	5	5,5

Quelle: EBRD

Die offiziellen Zahlen wurden aus vielerlei Gründen angezweifelt. Die beiden bedeutendsten sind erstens, dass das Wachstum des neu entstehenden privaten Sektor nur unzureichend erfasst würde und der Abschwung somit überbewertet würde, zweitens, dass die Konsumgüterpreise vor der Transformation nicht auf Märkten gebildet sondern zentral festgelegt wurden; da viele Produkte nicht wettbewerbsfähig

<sup>11</sup> Es gab auch schon zuvor Reformen und Zugeständnisse an die Bevölkerung, die die Regierungen auf Druck der ausserparlamentarischen Opposition durchführen mussten, allerdings wäre es schwierig, auf diese Weise einen „Beginn der Transformation“ klar einzugrenzen; man müsste bis in die fünfziger Jahre zurückgehen.

<sup>12</sup> Vgl. Fn. 10 u. 11. Man müsste ebenfalls die Reihenfolge der Wirtschaftsgesetze betrachten und begründen, welches Gesetz nun die Transformation eingeläutet hat. Ein ähnliches Defintionsproblem ergibt sich auch mit dem Ende der Transformation, aber das nur am Rande.

<sup>13</sup> Litauen wurde zwar schon 1991 unabhängig, was eine gewaltige Zäsur darstellt, die eigentlichen politischen und ökonomischen Reformen wurden aber erst 1992 durchgeführt.

waren, sei die Einstellung ihrer Produktion überbewertet worden<sup>14</sup>. Berg (Berg 1993) beispielsweise kommt in seiner Analyse auf ein Gesamtausmass der Rezession 1990 in Polen von 5-8%. Auch wenn die Zahlen bezüglich der Rezession zu hoch sein mögen, so waren die Konsequenzen für grosse Teile der Bevölkerung hart genug. Eine relativ hohe Arbeitslosigkeit entstand mit einer sehr hohen Geschwindigkeit:

	<i>1989</i>	<i>1990</i>	<i>1991</i>	<i>1992</i>	<i>1993</i>	<i>1994</i>
Litauen	-	-	0,3	1	2,5	4,2
Ungarn	0,3	2,5	8	12,3	12,1	10,4
Polen	0,1	6,1	11,8	13,6	15,7	16

Quelle: EBRD

Während dieses Phänomen unter dem vorhergehenden System praktisch nicht existierte, griff es insbesondere in Polen schnell um sich. Es fällt auf, dass Litauen, das die stärkste Rezession erlitt, es geschafft hat, die Arbeitslosenquote am niedrigsten zu halten, während Polen, das die schwächste und kürzeste Rezession hatte, die höchste Arbeitslosenquote aufwies<sup>15</sup>. Das hängt teilweise damit zusammen, dass Litauen eine Verminderung der durchschnittlichen realen Löhne um bis zu 45% (IMF) hinnahm, während der reale Kaufkraftverlust in Polen höchstens 23% (EBRD, eigene Berechnungen) betrug<sup>16</sup>.

Um die sehr hohe Rezession in Litauen zu verstehen, muss man sich die Besonderheiten dieses Landes anschauen. Es war über 45 Jahre lang eine sowjetische Republik und entsprechend eng in die produktive Arbeitsteilung der Sowjetunion eingebunden. Mit der Auflösung der Sowjetunion im Jahre 1991 ging der Handel zwischen den ehemaligen Republiken zeitweise stark zurück und die litauische Wirtschaft erfuhr bedeutende Engpässe (IMF). Die Engpässe wurden dadurch verstärkt, dass Litauen relativ rohstoffarm ist und insbesondere seine Öl- und Gasimporte Anfang der 90er Jahre ausschliesslich über die ehemals sowjetischen Pipelines beziehen konnte, da es nicht über die nötigen Hafenanlagen verfügte, um besagte Lieferungen auf dem Seeweg aus anderen Quellen zu beziehen; hier wirkte es sich auch aus, dass Russland die Preise für besagte Importe auf Weltmarktniveau an hob (IMF). Da Litauen seine Produktionsstruktur umstellen musste, d.h. weg von Landwirtschaft und Industriegütern hin zu Konsumgütern und sonstigen Gütern für den Eigenbedarf und neue

<sup>14</sup> Wären sie schon vorher zu Marktpreisen bewertet gewesen, wären die Preise weit niedriger gewesen (Schattenpreise) und die Einstellung der Produktion wäre nicht so stark ins Gewicht gefallen.

<sup>15</sup> Und immer noch aufweist. 2005: 17,8%

<sup>16</sup> Nach einem realen Kaufkraftzuwachs von 16% 1989. Nimmt man 1990 als Basisjahr, beträgt der reale Verlust nur noch maximal 4%.

Exportmärkte, erlitt ein hoher Anteil der Firmen<sup>17</sup> Versorgungsengpässe. Litauen begann 1991, die Preise für Lebensmittel, Konsum- und Industriegüter zu liberalisieren, 1993 folgten die Löhne. Mit Erlangung der Unabhängigkeit 1991 wurde der Rubel abgeschafft und nach einer knapp zweijährigen Übergangsphase 1993 durch die nationale Währung Litas ersetzt. Diese Währungsreform trug gemeinsam mit einer entsprechenden Fiskal- und Geldpolitik (u.a. Kopplung an den US-Dollar, niedriges Budgetdefizit) dazu bei, die Inflation von über 1000% im Jahre 1992 auf 30% im Jahre 1995 zu drücken und danach sukzessive auf 0,4% im Jahre 2002 zu senken. Seit 1994 ist die Währung konvertibel. Der Aussenhandel wurde 1992 liberalisiert, es wurden lediglich Einfuhrzölle in moderater Höhe beibehalten. Die Privatisierung von staatlichen Unternehmen wurde bereits 1991 eingeleitet und hinsichtlich kleiner Unternehmen bereits 1994 abgeschlossen, diejenige grosser Betriebe zog sich über die gesamten 90er Jahre hin. Ende 1993 wurde eine Börse für Aktien und Wertpapiere eröffnet (EBRD). Ungarn hat seine Wirtschaftsreformen verhältnismässig spät begonnen und sie auf einen längeren Zeitraum verteilt. Einige kleine Reformen, wie das Gesetz gegen unfaire Geschäftspraktiken, die Abschaffung von Importquoten und Lizenzverpflichtungen für einige Güter oder die Eröffnung einer Börse, wurden zwar bereits 1990 durchgeführt, aber die gewählte Regierung legte erst 1991 ein Gesamtkonzept vor. Das wichtigste Ziel war (auf Druck des IMF) die Einhaltung eines niedrigen Budgetdefizites, welches durch ein Gesetz zu erreichen versucht wurde, das der Nationalbank die maximale Geldmenge vorschrieb, die diese insgesamt (an den Staat und an private Kunden) verleihen durfte. Dadurch wurde die Inflation auf einem stabilen, im Vergleich zu anderen Transformationsländern niedrigen Niveau<sup>18</sup> gehalten, aber zeitweise hatten private Unternehmer Schwierigkeiten, Kredite für Investitionen aufzunehmen, weil sie vom Staat verdrängt wurden. Das Budgetdefizit konnte trotz dieser Massnahme ab 1992 nicht mehr im angestrebten Rahmen von 5% des BIP gehalten werden und erreichte zeitweise 8%. Diese Entwicklung erforderte im Jahre 1995 eine Reihe von geld- und fiskalpolitischen Massnahmen<sup>19</sup>, die das wirtschaftliche Wachstum im Vergleich mit anderen Ländern bremste. Die Löhne wurden 1991 liberalisiert, lediglich Lohnerhöhungen, die 20% überschritten, wurden bis 1993 besteuert, wodurch die durchschnittliche Kaufkraft erhalten blieb und sogar leicht anstieg (Hoen). Die

---

<sup>17</sup> 13-43%, je nach Sektor (Blanchard, Oecd)

<sup>18</sup> 20-30% während der ersten Hälfte der 90er Jahre, siehe Anhang

<sup>19</sup> Ausgabenkürzungen, Abwertung der Währung und eine erneute Einführung der Kontrolle der Löhne in staatlichen Unternehmen und in der Verwaltung

Privatisierung von kleinen Betrieben wurde 1990 eingeleitet und 1995 beinahe vollständig abgeschlossen, diejenige von grossen hingegen lief eher schleppend. Erst 1995 wurde ein Gesetz verabschiedet, das endgültig festlegte, welche Unternehmen staatlich bleiben und welche privatisiert werden sollten. Davor wurden die zu privatisierenden Grossbetriebe von den zuständigen Behörden einzeln ausgewählt und verkauft, wobei die Ergebnisse sehr oft hinter dem von der Regierung vorgegebenen Zeitplan zurückblieben. Allerdings bot Ungarn schon ab 1989 sehr weitgehende Möglichkeiten für private Unternehmensgründungen und ausländische Investitionen, was dazu führte, dass der private Sektor trotz der langsamen Privatisierung einen ähnlichen Anteil am BIP hatte wie in Transformationsländern, die die Privatisierung schneller vorantrieben. Obwohl Ungarn schon vor Beginn der Transformation am GATT teilgenommen hatte und die Zölle und Quoten entsprechend geregelt waren, ging der weitere Abbau von Handelsbeschränkungen verhältnismässig langsam voran. Bis 1994 wurden zwar Importquoten und Lizenzverpflichtungen für 92% der Importe abgeschafft, aber es blieben viele Schutzzölle bestehen, von denen die meisten 1995 für zwei Jahre sogar durch einen Aufschlag erhöht wurden. Die Zölle wurden erst im Rahmen der Vorbereitung auf die Integration in den Europäischen Binnenmarkt gesenkt oder abgeschafft (Hoen, EBRD). Ungarn wird oft als Beispiel für eine „graduelle“ Transformation von Plan- zu Marktwirtschaft zitiert. Die Vorteile dieser Strategie liegen in den vergleichsweise geringen sozialen Kosten und der damit einhergehenden höheren politischen Stabilität.

Die polnische Strategie der Transformation ist das Gegenteil der ungarischen. Die wichtigsten Reformen wurden nicht graduell, sondern gleichzeitig zu Beginn der Transformation durchgeführt. Diese Vorgehensweise ist als Balcerowicz-Plan bekannt geworden (benannt nach dem damaligen Finanzminister) und wird auch als „Schock-Therapie“ bezeichnet. Sie bestand aus folgenden Teilen. Die Preise wurden, mit wenigen Ausnahmen<sup>20</sup>, vollständig liberalisiert und die bürokratischen Hürden für den privaten Sektor abgeschafft. Lohnerhöhungen in staatlichen Unternehmen wurden sehr hoch besteuert und konnten die Teuerungsrate nicht übersteigen<sup>21</sup>. Massnahmen für die Einhaltung eines ausgeglichenen Staatsbudgets wurden eingeführt, darunter die Streichung von Subventionen für unprofitable Unternehmen. Es wurde eine restriktive Geldpolitik durchgeführt, inklusive der Beschränkung von Zentralbankkrediten. Banken durften die Zinssätze frei wählen und die Regierung arbeitete mit ihrer Geldpolitik auf

<sup>20</sup> Hauptsächlich Heizung, Gas, Mieten und einige Medikamente. (EBRD)

<sup>21</sup> Es wurde die Inflationsrate des vergangenen Monats als Berechnungsgrundlage verwendet

positive reale Zinssätze hin. Die Währung, Zloty (PLN), wurde abgewertet und an den US-Dollar gekoppelt, gleichzeitig wurde sie für konvertibel erklärt (Hoen). Ausserdem wurden Zölle und Quoten entweder abgeschafft oder stark gesenkt<sup>22</sup> (EBRD). Der Zweck dieser Massnahmen war in erster Linie eine Makroökonomische Stabilisierung, die eigentliche Restrukturierung der staatlichen Unternehmen und Banken wurde zeitlich leicht versetzt betrieben. Die Ergebnisse kamen genauso schnell wie die Reformen, Anfangs ausschliesslich die negativen. Vor der Durchführung der Reformen wurde zwar mit allen anfänglich negativen Konsequenzen gerechnet, aber sie wurden in ihrem Ausmass weit unterschätzt. Die Inflation erreichte im Jahre 1990 annähernd 600%, während lediglich mit der Hälfte gerechnet wurde. Da bei Lohnerhöhungen höchstens die Inflationsrate des vorhergehenden Monats berücksichtigt wurde, hatte dies einen Rückgang des realen Einkommens zur Folge. Die Kontrolle der Löhne im staatlichen Sektor wurde daraufhin wieder gelockert, um dem entgegenzuwirken. Die Arbeitslosigkeit stieg bereits innerhalb des ersten Jahres auf über 6%, im folgenden Jahr auf über 10% (Hoen). Als die Handelsbilanz durch die Zunahme der Importe negativ beeinflusst wurde, wurden Ende 1991 die Importzölle wieder eingeführt, teilweise höhere als zuvor, und erst ab 1995 schrittweise wieder abgebaut (EBRD). Die Privatisierung von staatlichen Unternehmen ging langsamer vonstatten als geplant. Zwar waren bis 1992 ca 90% der kleinen Firmen privatisiert, aber nur wenige grosse. Das hängt unter anderem mit dem starken Widerstand der Gewerkschaften zusammen, da viele Arbeiter eine begründete Angst vor der (im Falle der Privatisierung möglichen) Arbeitslosigkeit hatten. Erst ab 1995 wurde die Privatisierung von grossen Unternehmen mit Hilfe einer neuen Gesetzgebung in grösserem Ausmass durchgeführt. Die positiven Effekte der Reformen waren die Erlangung einer guten makroökonomischen Stabilität und eine vergleichsweise kurze Dauer der Rezession, auf die ein ununterbrochenes Wachstum folgte. Das Niveau der Wirtschaftsleistung pro Kopf von 1989 wurde früher als in allen anderen Transformationsländern wieder erreicht. Lediglich die anhaltend hohe Arbeitslosigkeit konnte bis jetzt (2005) nicht in den Griff bekommen werden. Trotzdem wird Polen oft als Musterbeispiel für eine gelungene „Schocktherapie“ angeführt.

---

<sup>22</sup> Import- und Exportlizenzen wurden lediglich für Zigaretten, Geflügel, Erdöl, Erdgas und Spirituosen beibehalten.



### 2.3. Veränderung der Steuereinnahmen<sup>23</sup>

In den Jahren der Rezession sind in Litauen auch die Steuereinnahmen stark zurückgegangen, sowohl in realen als auch in relativen Grössen. Während die gesamten Steuereinnahmen 1990 40,4% des BIP betrug, sank dieser Anteil bis 1993 auf 23,3%. Da in diesem Zeitraum auch das BIP um ungefähr 60% sank, ergibt sich ein realer Rückgang der Steuereinnahmen von ungefähr 80% (IMF, eigene Berechnungen). Dass die absoluten Steuereinnahmen sanken, erklärt sich aus der Rezession, dass hingegen ihr Anteil am BIP sank beruht auf verschiedenen Faktoren. Durch den hohen, inflationsbedingten realen Einkommensverlust sind auch die realen Einkommenssteuereinnahmen gesunken. Des Weiteren mussten die Menschen dadurch ihren Konsum drosseln, was zu geringeren Verbrauchssteuereinnahmen führte. Der starke Anstieg des Preises des aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion importierten Rohöls führte zu starken Erhöhungen der Preise für Benzin, Heizöl und sonstigen Ölderivaten, was die Regierung zwang, aus sozialen Gründen die entsprechenden Steuern zu senken. Da die Energiepreise im weiteren Sinne trotzdem insgesamt anstiegen, führte das in Verbindung mit dem gesunkenen realen Einkommen dazu, dass viele Leute ihre Rechnungen bei Energieversorgern nicht mehr begleichen konnten, was dazu führte, dass letztere ihre Steuern nicht bezahlen konnten. Zudem gab es zu Beginn der Transformation organisationsbedingte Schwierigkeiten bei der steuertechnischen Erfassung von neu gegründeten privaten Firmen (IMF).

In Ungarn war die Veränderung der Steuereinnahmen weit weniger dramatisch als in Litauen, was teilweise an der langsameren Transformation liegt. Der relative Anteil der Steuereinnahmen am BIP wies von 1989 bis 1993 zwar leichte Schwankungen auf, bewegte sich aber ungefähr um 47%. In realen Beträgen wurden die Einnahmen durch die Rezession und daraus resultierende Arbeitslosigkeit entsprechend (parallel zur Entwicklung des BIP) gesenkt. Allerdings hatte Ungarn ein relativ grosses Problem<sup>24</sup> durch die weit verbreitete Umgehung der Mehrwertsteuer und die schlechte Zahlungsmoral der staatlichen Unternehmen (OECD 1995). Hinzu kommt, dass die späte Durchführung einer makroökonomischen Stabilisierungspolitik ab 1995 zu einer

---

<sup>23</sup> Im Sinne von Einnahmen des Staates. Wenn nicht anders angegeben, beinhalten die Zahlen auch die Sozialversicherungsbeiträge. Letztere werden nicht gesondert besprochen, da sie keine grossen Schwankungen aufwiesen (im Verhältnis zum BIP).

<sup>24</sup> Es liegen keine genauen Schätzungen über die konkreten Steuerausfälle vor, aber es scheint üblich gewesen zu sein, dass Produktpreise doppelt ausgezeichnet wurden, einmal mit und einmal ohne MwSt. und dass die Firmen entsprechend zwei Rechnungen ausgestellt haben.

Verringerung des Konsums führte, die sich negativ auf die Steuereinnahmen niederschlug<sup>25</sup>. Das grundlegende Problem Ungarns waren jedoch nicht die eigentlichen Steuereinnahmen, sondern die Budgetpolitik. Dieses Problem wird im nächsten Abschnitt angesprochen werden.

Im Vergleich mit den übrigen hier besprochenen Ländern musste Polen im Verhältnis zum BIP die geringsten Einbussen der Steuereinnahmen hinnehmen. Lediglich während der Rezession sind die realen Einnahmen entsprechend gesunken. Ansonsten betragen die staatlichen Einnahmen während der 90er Jahre relativ konstant knapp 40% des BIP inklusive Sozialversicherungsabgaben beziehungsweise etwa 28% ohne. Während der Gesamtanteil der Steuereinnahmen am BIP relativ konstant blieb, so hat sich das Gewicht einzelner Steuerarten verändert. Die Einkommenssteuer war unter dem kommunistischen System quasi unbedeutend, aber bereits ab 1992 machte sie ungefähr 7% des BIP aus. Das Gegenteil trifft für die Unternehmens- und Gewinnsteuern zu; während sie 1990 noch über 14% des BIP ausmachten, betrug ihr Anteil 1993 nur noch 4% und sank in den folgenden Jahren auf 3%. Die Verbrauchsteuern hatten 1990 einen Anteil von unter 2% und 1993 über 11%. Der Anteil der Sozialversicherungsbeiträge sank im Gegensatz zu den übrigen Ländern aufgrund der anhaltend hohen Arbeitslosigkeit um ungefähr fünf Prozentpunkte. Die Veränderungen der Steuerstruktur erklären sich intuitiv. Die Bedeutung der Verbrauchssteuern ist gestiegen, weil der private Konsum gestiegen ist, die der Einkommenssteuer unter anderem, weil Arbeit international weniger mobil ist als Kapital, wodurch auch die Bedeutung der Unternehmensgewinnsteuern gesunken ist<sup>26</sup>.

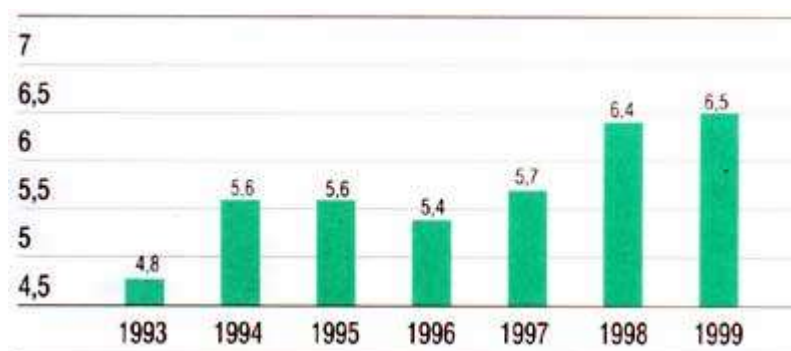
---

<sup>25</sup> Absinken auf ca 39% des BIP

<sup>26</sup> Ausserdem wurden die Unternehmensgewinnsteuern schrittweise von 40% im Jahre 1989 auf 22% im Jahre 2004 gesenkt.

## 2.4. Staatsbudgets

Obwohl Litauen eine sehr starke Rezession erlebte, achtete die Regierung darauf, durchgehend ein ausgeglichenes Budget beizubehalten. Seit 1991 hatte das Land entweder einen Budgetüberschuss oder ein geringes Defizit, das 2% nicht überschritt. Durch die Rezession sind aber die realen Einnahmen um ungefähr 80% gesunken, folglich mussten auch die realen Ausgaben reduziert werden, um das Budget ausgeglichen zu halten. Es gibt leider keine Daten darüber, in welchem Ausmass die einzelnen Ressorts betroffen waren, weil Litauen die wirtschaftliche Klassifikation der Budgetausgaben erst 1993 eingeführt hat, aber man geht davon aus, dass alle Bereiche, also auch das Bildungswesen, betroffen waren (IMF). Schätzungen der Weltbank zufolge betragen die Ausgaben pro Schüler in der Sekundarstufe im Jahre 1990 26,9% des BIP pro Kopf und im Jahre 1995 27,2%, was eine leichte relative Steigerung darstellt, aber rezessionsbedingt einen starken Einschnitt. Die gleichen Schätzungen ergeben Ausgaben pro Student im tertiären Bildungswesen im Jahre 1990 von 54,1% des BIP pro Kopf und 45,3% im Jahre 1995, was sowohl eine relative als auch absolute Verringerung der Ausgaben darstellt, was aber teilweise an der erhöhten Studierendenzahl liegt. Die gesamten Bildungsausgaben als Anteil des BIP kann man folgendem Schaubild entnehmen:



Quelle: Litauisches Bildungsministerium

Man sieht, dass die Bildungsausgaben schon 1993 eine deutliche relative Steigerung erfahren haben und seit 1996 kontinuierlich gestiegen sind. Nach 1999 haben sich die Ausgaben auf einem Niveau von etwas über 6% eingependelt (UNESCO).

Gänzlich anders war die Entwicklung in Ungarn. Während der Rezession wurden die Staatsausgaben nur geringfügig eingeschränkt, was zu einem anhaltend hohen Budgetdefizit von 6 - 8% führte. Erst als der Internationale Währungsfonds drohte,

weitere Kredite zu blockieren, wurden 1995 weitreichende Sparmassnahmen durchgeführt (Hoen), die auch das Bildungswesen betrafen. Während die gesamten Bildungsausgaben im Jahre 1990 6,1% des BIP betrug, wurden sie 1995 auf 5% heruntergeschraubt und bewegen sich seitdem knapp unterhalb von 5% des BIP. Die Primarstufe wurde von diesen Sparmassnahmen kaum tangiert, entsprechende Ausgaben pro Schüler betragen nach wie vor ungefähr 20% des BIP pro Kopf. Die Sekundarstufe musste drastischere Einschnitte hinnehmen. Von 25,4% des BIP pro Kopf im Jahre 1990 wurden die Ausgaben pro Schüler 1995 auf 9,8% gesenkt, um dann schrittweise auf knapp 20% erhöht zu werden. Im tertiären Bereich wurden die Ausgaben pro Student von 81,3% des BIP pro Kopf im Jahre 1990 auf 45,4% 1995 gesenkt und sukzessive auf ungefähr 30% verringert (WB); hier spielt die Erhöhung der Anzahl der Studenten eine wichtige Rolle.

Die Werte für Polen bewegen sich zwischen denen für Litauen und Ungarn. In den Jahren 1991 und 1992 wies das Staatsbudget ein Defizit in Höhe von 7% auf, welches ab 1993 durchgehend um 3% betrug. Der grösste Posten waren und sind Transferzahlungen (OECD). Durch die hohe Arbeitslosigkeit und die seit Beginn der 90er Jahre steigende Anzahl von (Früh)Pensionierungen war es anscheinend nicht möglich, Ausgaben in diesem Bereich zu kürzen. Nachdem die gesamten Staatsausgaben sich im Zeitraum 1991-1994 zwischen 48 und 50% des BIP bewegten, betragen sie ab 1995 ungefähr 45% (EBRD). Leider war es nicht möglich, detaillierte Daten über die polnischen Bildungsausgaben vor 1995 zu erhalten. Laut Weltbank-Schätzungen betragen die gesamten Ausgaben für Bildung im Jahre 1990 5,1% des BIP, ein Wert der bis 1995 auf 4,8% sank (WB), um anschliessend dauerhaft auf 5,6% zu steigen (UNESCO). Daraus kann man sehen, dass während der Rezession die realen Ausgaben gesunken sein müssen. Von 1995 bis 2002 gab es eine klare Verschiebung der Ausgaben zu Gunsten der Primarstufe auf Kosten der sekundären und tertiären Stufen. Die Ausgaben pro Schüler in der Primarstufe sind von 15,7% des BIP pro Kopf auf 34,4% gestiegen, während die entsprechenden Werte für die Sekundarstufe 15% und 11,6% betragen und für die tertiäre Ausbildung 26,7% und 21,6%; wie in den anderen Ländern liegt auch hier die Verringerung von Ausgaben pro Student in der tertiären Stufe an der stark gestiegenen Anzahl der Studenten.

### **3. Bildungspolitik in Zentraleuropa**

Die politische und ökonomische Transformation zog zwangsläufig weitreichende Veränderungen der betreffenden Bildungssysteme nach sich, die sowohl die Struktur wie auch die Inhalte betrafen. Diese Veränderungen waren notwendig, um die Menschen, insbesondere die jüngeren Generationen, auf die neuen Rahmenbedingungen einzustellen und auf die neuen Anforderungen vorzubereiten. Auch wenn die einzelnen Länder unterschiedliche Motivationen und Prioritäten hatten, haben sie die Bildungspolitik zu einem der Schwerpunkte der gesellschaftlichen Transformation gemacht. In diesem Kapitel werden zunächst die Ausgangssituationen beschrieben, anschliessend die Reformen und ihre Ergebnisse. Private Bildungsangebote werden separat betrachtet, wobei ein Schwerpunkt auf Polen gelegt wird.

#### **3.1. Zustand vor Beginn der Transformation**

Gemäss dem sowjetischen Statut über höhere Bildungseinrichtungen von 1961 waren die beiden primären Aufgaben von Hochschulen die Ausbildung von Spezialisten im Geiste des Marxismus-Leninismus und die Durchführung von Forschung, die die Probleme löst, die sich bei der Erschaffung des Kommunismus ergeben (Popovych/Levin-Stankevich). Diese Doktrin wurde weitgehend auch in kommunistischen Ländern angewandt, die nicht direkt zur Sowjetunion gehörten und auch die unteren Bildungsstufen waren stark ideologisch geprägt.

##### **3.1.1. Litauen**

Bevor es im Jahre 1991 offiziell seine Unabhängigkeit erlangt hat, war Litauen Teil der Sowjetunion und unterlag dem von Moskau zentral vorgegebenen Bildungssystem, was auch die Lehrpläne und Schulbücher beinhaltete. Die Daten aus dieser Zeit sind relativ dürftig, trotzdem lassen sich einige Fakten aufzählen. Die Schulpflicht betrug 11 Jahre, wobei die Primar<sup>27</sup>- und untere Sekundarstufe<sup>28</sup> an der selben Schule und in der selben Klasse absolviert wurden. Um an einer Hochschule studieren zu können, mussten Schüler im Anschluss an die untere Sekundarstufe ein zweiklassiges Gymnasium

<sup>27</sup> 4 Jahre

<sup>28</sup> 5 Jahre

besuchen; alternativ gab es ebenfalls eine Reihe von verschiedenen Berufsschulen, darunter 19 technische Schulen<sup>29</sup>, die auf technische Berufe vorbereiteten und nach deren Abschluss die Schüler über Umwege ebenfalls eine Hochschulzugangsberechtigung erlangen konnten. Daneben gab es Gymnasien, die über elf Klassenstufen verfügten und die für begabte Kinder eine Alternative zur gewöhnlichen Primar- und Sekundarstufe darstellten (Popovych/Levin-Stankewich). Die Einschreibungsquote der für die Schulpflicht relevanten Alterspopulation betrug nahezu 100%, was zu einer Alphabetisierungsrate von über 99% führte (WB).

Vor Beginn der Transformation gab es in Litauen insgesamt 17 Universitäten und Hochschulen, der akademische Schwerpunkt lag auf Naturwissenschaften und technischen Fächern (Eurydice). Die Einschreibungsquote betrug bei 67000 Studierenden knapp 33% (WB, Bildungsministerium). Da die Karriere des Lehrpersonals mehr von ideologischen Faktoren als von akademischer Leistung abhing, führte das zur Sperrung oder Auswanderung einiger guter Wissenschaftler, was sich nicht gut auf die Qualität der Bildung ausgewirkt haben kann.

### **3.1.2. Ungarn**

Ungarn war zwar kein direkter Teil der Sowjetunion, aber die Lehrpläne wurden vor Beginn der Transformation wie in anderen kommunistischen Ländern nichtsdestoweniger weitestgehend von ihr beeinflusst. Allerdings hatten die Schulen in Ungarn seit 1985 im Vergleich zu den anderen Ländern des „Ostblocks“ weitergehende Autonomiebefugnisse. Die Lehrpläne und Bücher wurden zwar weiterhin zentral vorgegeben, aber die Schulen hatten Möglichkeiten, sie selbst zu interpretieren und zusätzliche Inhalte zu unterrichten. Ausserdem konnten sie „pädagogische Experimente“ unternehmen und neue, eigene Lehrmethoden entwickeln. Die zentrale Kontrolle wurde stark reduziert und Rektoren wurden vom Lehrerkollegium gewählt, anstatt zentral bestimmt zu werden.

Die allgemeine Schulpflicht betrug 10 Jahre und reichte vom 6. bis zum 16. Lebensjahr. Es gab eine achtklassige Grundschule, die von allen Schülern durchlaufen werden musste und an die sich mehrere weiterführende Schularten anschlossen. Um das Abitur und somit die Hochschulzugangsberechtigung erlangen zu können, hatten die Schüler die Wahl zwischen einem vierklassigen Gymnasium und vier- oder fünfklassigen

---

<sup>29</sup> Die Schwerpunktfächer waren Landwirtschaft, Industrie, Wirtschaft und Transport

„Berufsmittelschulen“, wobei letztere zusätzlich zum Abitur auch eine konkrete Berufsausbildung vermittelten. Die fünfklassigen Berufsmittelschulen vermittelten eine Ausbildung zum Techniker. Dies waren die Hauptkomponenten der primären und sekundären Schulbildung, daneben gab es noch zwei- bis dreiklassige Berufsschulen, die eine Qualifikation auf einem niedrigeren Niveau vermittelten (Gutsche). Die Einschreibungsrate betrug im Primarbereich 99,1%, im Sekundarbereich 72,1% (WB). Dass im Primarbereich 100% nicht erreicht wurden, liegt an bildungspolitischen Defiziten im ländlichen Raum (Gutsche). Die Alphabetisierungsquote betrug knappe 99%.

Da Ungarn schon vor Beginn der Transformation an internationalen Leistungstests für Schüler teilnahm, lässt sich die Leistungsfähigkeit des alten Schulsystems im Vergleich zu anderen Ländern ungefähr einordnen<sup>30</sup>. Bei den Tests handelt es sich um die von der International Education Agency (IEA) durchgeführten Studien zur mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenz, an denen Ungarn in den Jahren 1970, 1981 und 1985 teilgenommen hat<sup>31</sup>. 1970 erzielte es mit dem dritten Platz insgesamt und als bestes europäisches Land sein bestes Ergebnis. 1981 hingegen befand sich Ungarn in der unteren Hälfte der Leistungsverteilung, aber relativ nahe am Durchschnitt. 1985 befand es sich wieder in der Spitzengruppe, allerdings waren die Ergebnisse nicht annähernd so gut wie 1970. Das deutet darauf hin, dass das ungarische Schulsystem schon vor den Reformen im Vergleich zu anderen Ländern kompetitiv war.

Aufgrund des Einflusses der Sowjetunion wurden grosse Hochschulen in mehrere kleine aufgespalten, welche sich spezialisieren mussten, meist auf Naturwissenschaften oder Technik.

Es gab 1989 58 Hochschulen mit 103000 Studenten (Gutsche). Die Einschreibungsrate betrug 15% (WB).

Die Bildungsausgaben favorisierten eindeutig die Grundschulen, denen 42% zukamen (Gutsche). Das liegt an ihrer zentralen Bedeutung innerhalb des Bildungssystems. Auf die Hochschulen entfielen ungefähr 11% der Bildungsausgaben. Die Mittelschulen (Gymnasien, Berufsmittelschulen) erhielten 36% der Ausgaben.

---

<sup>30</sup> Selbstverständlich muss man solche Tests immer mit Vorsicht interpretieren, da sie Verzerrungen und Ungenauigkeiten unterliegen. Aber sie erfüllen ihren Zweck als grobe Orientierung.

<sup>31</sup> Zitiert nach Hanushek (1995), da die Originaldaten teilweise nicht mehr verfügbar sind.

### 3.1.3. Polen

Das polnische Schulsystem vor der Transformation war grundsätzlich zweistufig aufgebaut. Die erste Stufe war eine achtklassige Grundschule, deren Besuch obligatorisch war, die zweite eine fakultative Sekundarschule. Es gab drei verschiedene Arten der Sekundarschulen, eine allgemeinbildende, eine berufsvorbereitende und das Technikum, wobei das Technikum fünf Klassen beinhaltete und neben dem Abitur eine versiertere technische Ausbildung bot als die berufsvorbereitenden Sekundarschulen (Eurydice). Die allgemeinbildenden Sekundarschulen (Liceum) waren vierstufig aufgebaut und schlossen mit dem Abitur ab. Der Besuch der Berufsschule dauerte drei Jahre und vermittelte einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss. Im Anschluss an die Berufsschule hatten die Schüler die Möglichkeit, ein ergänzendes Lyceum oder ein ergänzendes Technikum zu besuchen, um das Abitur zu erlangen. Die Einschreibungsrate für die Grundschule betrug nahezu 100%, von denen allerdings lediglich 20% auf die Sekundarstufe wechselten. Im Gegensatz zu Ungarn hat Polen vor der Transformation nur an einem einzigen internationalen Vergleichstest der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenz von Schülern teilgenommen, und zwar im Jahre 1985<sup>32</sup>. In diesem Test lag die Leistung der Schüler im internationalen und europäischen Durchschnitt, hinter Ländern wie UK und Ungarn und vor den skandinavischen Ländern.

Es gab 91 Hochschulen, davon 10 Universitäten und 18 technische Universitäten. Die gesamte Anzahl von Studenten war 390000, was eine Einschreibungsrate von 13% ergab. Sowohl die Anzahl der Hochschulen als auch die der Studenten war angesichts der Grösse des Landes sehr gering. Die Universitäten wurden zentral kontrolliert und hatten keine Autonomie bezüglich Lehre und Forschung (Eurydice).

Die gesamten Bildungsausgaben betrugten 5% des BIP (WB).

---

<sup>32</sup> Siehe Fn. 31



## **3.2. Reformen**

### **3.2.1. Litauen**

In Litauen wurde die gesellschaftspolitische Bedeutung der Bildungsreformen dadurch erhöht, dass Schulen und Universitäten viel zur nationalen und kulturellen Identität beitragen, die während der sowjetischen Okkupation in vielen Bereichen unterdrückt wurde. Somit wurden im Allgemeinen Bildungskonzept, das 1992 vom Parlament verabschiedet wurde und auf dem alle nachfolgenden Reformen basieren, folgende Ziele als prioritär definiert:

- dem Individuum zu helfen, universelle humanistische Werte zu entdecken und sein Leben danach auszurichten
- die Fähigkeiten, kritisch zu denken, existentielle Fragen zu beurteilen, verantwortliche Entscheidungen zu treffen und unabhängig zu handeln, zu fördern
- Individuen heranbilden, die auf berufliche Arbeit vorzubereitet und sowohl entschlossen als auch fähig sind, sich an eine ständig verändernde soziale und wirtschaftliche Umwelt anzupassen und sie zu verbessern
- das individuelle kulturelle und nationale Bewusstsein zu entwickeln
- das Individuum auf Demokratie vorzubereiten
- litauische Bürger zu formen

(Eurydice)

Es fällt auf, dass die Mehrzahl der Ziele sich auf politische und kulturelle Bereiche bezieht, und nur am Rande auf ökonomische Aspekte. Dadurch werden die allgemeinen Prioritäten der Litauischen Politik ausgedrückt, nämlich die vollständige Abspaltung von der Sowjetunion, und die Abkehr von jeglicher Form des sowjetischen Erbes, sei es institutionell, philosophisch oder mental.

Der grundlegende Rahmen für die Reformen im Bildungswesen wurde in den Jahren 1991 und 1992 gelegt, 1991 die Verabschiedung des Gesetzes über Erziehung, 1992 die Annahme der neuen Verfassung und Verabschiedung des oben erwähnten Allgemeinen Bildungskonzeptes. Die konkreten Reformen wurden nicht auf einen Schlag durchgeführt sondern nach und nach durch Zusätze zu den entsprechenden Gesetzen, und einige Reformen werden immer noch diskutiert. Eine der wichtigsten Neuerungen war, dass die Lehrpläne nicht mehr rigide zentral vorgeschrieben werden, sondern dass der Staat nur noch Standards und Kerninhalte vorgibt und den Schulen somit die

Möglichkeit lässt, eigene pädagogische Methoden anzuwenden und mehr auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler einzugehen. Mit der kompletten Neuausrichtung der Inhalte wurden auch die Strukturen vollständig verändert. Die allgemeine Schulpflicht beträgt nun 10 Jahre, und reicht grundsätzlich vom 6. bis zum 16. Lebensjahr; es gibt aber die Möglichkeit, Kinder erst im Alter von 7 Jahren einschulen zu lassen, was sich in der Praxis weitgehend durchgesetzt hat.

### **3.2.1.1. Primar- und Sekundarstufe**

Die vierklassigen Primarschulen sind nun von den Sekundarschulen abgekoppelt und es besteht eine freie Schulwahl. Allgemein wurde die früher einheitliche untere Sekundarstufe aufgespalten und mehrere neue Schularten wurden eingeführt. Nur in wenigen Fällen wurde die einheitliche Struktur<sup>33</sup> beibehalten, dann allerdings räumlich getrennt (in verschiedenen Gebäuden untergebracht). Die drei wichtigsten neuen Schularten der Sekundarstufe sind die Sekundarschule (die nun von der Primarschule abgekoppelt ist), das Gymnasium und die „Jugendschule“. Auf dem Gymnasium wird eine allgemeine Bildung vermittelt, deren Niveau über dem der anderen Schularten liegt, während die Jugendschule für Jugendliche geschaffen wurde, die auf den anderen Schularten nicht zurechtkommen<sup>34</sup>. Darüber hinaus wurden auch spezielle Schulen für Kinder mit besonderen Bedürfnissen und Erwachsenenbildung geschaffen, ausserdem Schulen, die in Sanatorien oder Krankenhäuser integriert sind, um Kindern in Behandlung eine Fortsetzung ihres Schulbesuchs zu ermöglichen. Es gibt fünf verschiedene Arten von Gymnasien, künstlerische, humanistische, naturwissenschaftliche, technische und kommerzielle. Diejenigen mit einer künstlerischen Ausrichtung sind zwölfklassig und werden von der ersten Klasse an besucht, die übrigen sind vierklassig und umfassen die Stufen 9-12. Alle Kinder können eine Ausbildung auf dem Gymnasium beginnen, aber es gibt in der 10. Klasse eine Zwischenprüfung, die sie bestehen müssen, um dort bleiben zu können. Die berufliche Ausbildung wird in Berufsschulen<sup>35</sup> vermittelt, von denen es vier verschiedene Arten gibt. Die erste ist zwei bis dreiklassig und für Jugendliche bestimmt, die noch keine sekundäre Ausbildung abgeschlossen haben und eine berufliche Qualifikation auf

---

<sup>33</sup> Das Durchlaufen der Primar- und Sekundarstufe an der selben Schule in der selben Klasse.

<sup>34</sup> Der Besuch der Jugendschulen kann auch Jugendlichen, die Verhaltensauffälligkeiten aufweisen, vorgeschrieben werden.

<sup>35</sup> In manchen Fällen inklusive Kurzpraktika in Unternehmen.

niedrigem Niveau erlangen wollen. Die zweite ist dreiklassig und richtet sich an Schüler, die die Sekundarschule abgeschlossen haben. Die dritte ist vierklassig, richtet sich ebenfalls an Absolventen der Sekundarschule und vermittelt neben einer beruflichen Ausbildung auch allgemeine Kenntnisse und verleiht die Hochschulreife. Die vierte richtet sich an Absolventen von Gymnasien, die nachträglich noch eine berufliche Qualifikation erlangen wollen. Die zweite, dritte und vierte Art von Berufsschulen vermitteln das gleiche berufliche Qualifikationsniveau.

Eine Besonderheit des litauischen Schulsystems ist, dass den grösseren ethnischen Minderheiten ermöglicht wird, Unterricht in ihrer Muttersprache zu besuchen und Lehrpläne um entsprechende kulturelle Aspekte erweitert werden (Eurydice). Diese Angebote werden bereitwillig angenommen, im Schuljahr 2003/2004 besuchten 5,5% aller Schüler russischsprachigen Unterricht und 3,7% polnischsprachigen. Wenn man bedenkt, dass diese Gruppen 8,1% respektive 6,9% der litauischen Bevölkerung ausmachen, sind die Zahlen über den Schulbesuch in der Muttersprache relativ hoch. Des weiteren gab es in besagtem Schuljahr 159 weissrussische, 67 britische und 30 französische Schüler, die den Unterricht in ihrer Muttersprache besuchten (Bildungsministerium).

Der Anteil der Schüler, die eine Jahrgangsstufe wiederholen mussten betrug im Schuljahr 2002/2003 lediglich 0,6%, was an der Möglichkeit liegt, einzelne Fächer wiederholen zu können, ohne zurückgestuft zu werden.

Litauen hat zwar nicht an den PISA-Studien teilgenommen, dafür aber an den TIMSS-Untersuchungen<sup>36</sup> in den Jahren 1995, 1999 und 2003, was aufgrund der Standardisierung der Tests eine grobe Übersicht über die Leistungsfortschritte der Schüler und die Wirksamkeit der Reformen ermöglicht. 1995, als die Reformen in ihrem Anfangsstadium waren und die Schüler der getesteten Jahrgangsstufe teilweise noch das alte, unreformierte System besucht haben, erreichte Litauen mit 477 Punkten in Mathematik und 476 Punkten in den Naturwissenschaften<sup>37</sup> ein unterdurchschnittliches Ergebnis und gehörte damit in beiden Fächern zu den schwächsten europäischen Ländern. Erstaunlicherweise erzielte die Russische Föderation, die zu sowjetischen Zeiten das gleiche Bildungssystem hatte wie Litauen, in beiden Fächern überdurchschnittliche Ergebnisse. Wie dem auch sei, Litauen hat seine

---

<sup>36</sup> Third International Mathematics and Science Study. Die Stichproben der geprüften Schüler wurden der 8. Jahrgangsstufe entnommen, im Jahr 2003 zusätzlich auch der 4. Es wurden mathematische und naturwissenschaftliche Fähigkeiten geprüft.

<sup>37</sup> Der internationale Durchschnitt wurde auf 500 normiert.

Ergebnisse kontinuierlich gesteigert und 1999 in Mathematik 482 und in den Naturwissenschaften 488 Punkte erreicht. Im Jahre 2003 lagen die Ergebnisse erstmals leicht über dem rechnerischen Durchschnitt, wenn auch immer noch in der internationalen Mittelfeld-Gruppe. In Mathematik wurden in der 8. Jahrgangsstufe 502 Punkte erreicht und in der 4. Jahrgangsstufe 534 Punkte. Im Bereich Naturwissenschaften lauten die Ergebnisse 519 respektive 512 Punkte<sup>38</sup>. Daran lässt sich erkennen, dass die Reformen anscheinend langsam zu wirken anfangen. Bei einem internationalen Vergleich bezüglich des Leseverständnisses (PIRLS 2001) war Litauen mit 543 Punkten in der Gruppe der leistungsstärksten Länder.

Doch die Verbesserung der direkten Leistungsfähigkeit war nur ein sekundäres Ziel. Primär ging es bei den Reformen um die Erweiterung des nationalen und staatsbürgerlichen Bewusstseins (siehe Anfang des Abschnitts). Solche Dinge sind weitaus schwieriger zu messen als konkrete Fähigkeiten und wenn es schon bei letzteren methodische Vorbehalte ob der Aussagekraft gibt, muss man internationale Vergleiche des Staatsbürger-Bewusstseins noch vorsichtiger interpretieren. Dennoch kann man den Test<sup>39</sup>, der 1999 von der IEA durchgeführt und in dem das Wissen 14jähriger Schüler über die Demokratie, ihr bürgerliches Engagement und ihre Einstellungen zu bestimmten Themen „gemessen“ wurde, als Anhaltspunkt nehmen. Laut diesem Test war den litauischen Bildungsreformen kein grosser Erfolg beschieden. In fünf von sechs Teilbereichen<sup>40</sup> erreichte Litauen signifikant unterdurchschnittliche Ergebnisse, die sogar unter denen der Russischen Föderation lagen, obwohl man intuitiv speziell bei diesem Vergleich etwas anderes erwartet hätte. Der einzige Bereich, in dem Litauen ein überdurchschnittliches Ergebnis erreichte, war „Konventionelle Staatsbürgerschaft“, also die Bereitschaft, sich ehrenamtlich oder sozial zu engagieren und die Bereitschaft, an friedlichen Kundgebungen teilzunehmen. Wie gesagt, es ist schwierig, die Aussagefähigkeit eines solchen Tests zu beurteilen, aber da die Demokratie in Litauen bisher gut funktioniert, kann die schulische staatsbürgerliche Erziehung nicht alles falsch gemacht haben. Nimmt man die Ergebnisse dieses Tests jedoch ernst, so könnte man darauf schliessen, dass die Proklamationen über das angestrebte Bürgerbewusstsein entweder reine Rhetorik waren oder methodisch falsch umgesetzt wurden.

---

<sup>38</sup> Quelle: IEA, OECD

<sup>39</sup> Citizenship and Education in twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age fourteen. IEA 1999

<sup>40</sup> Wissen über Demokratie; Erwartete politische Partizipation; Vertrauen in Regierungsinstitutionen; Positive Einstellung gegenüber Einwanderern; Unterstützung politischer Rechte von Frauen.

### 3.2.1.2. Tertiäre Bildung

In der postsekundären bzw. tertiären Bildung unterscheidet man in Litauen zwischen zwei Arten von Institutionen, den „Aukstesnioji Mokykla“, auch „Kollegija“<sup>41</sup> genannt und den Universitäten. Erstere sind mit den deutschen Fachhochschulen vergleichbar, sie vermitteln eine berufsspezifische, praxisbezogene Ausbildung auf einem höherem Niveau als sekundäre Schularten. Sie sind teilweise aus den technischen Schulen entstanden, die es vor der Transformation gab, oder wurden neu gegründet. 2003 gab es Fachhochschulen mit folgenden inhaltlichen Schwerpunkten: Transport, Bauwesen, Sprachwissenschaften, Lebensmittelwissenschaften, Kunst, angewandte Künste, Betriebswirtschaftslehre, Religion, Umweltwissenschaften, Sozialwissenschaften, Rechtspflege, eine Kolping-Schule und ein Musik-Konservatorium. Die Fachhochschulen können staatlich oder privat sein; in diesem Abschnitt werden ausschliesslich die staatlichen besprochen, die privaten in Abschnitt 3.3. Für den Besuch der staatlichen Fachhochschulen müssen keinerlei Gebühren entrichtet werden. Dafür ist die Zulassung beschränkt; es wird ein Schlüssel aus den Noten in relevanten Schulfächern und der Punktzahl in einem von der Fachhochschule durchgeführten Aufnahmetest angewandt, um die geeignetsten Kandidaten zu finden. Es wird ein Schulabschluss, der zum Besuch von Hochschulen berechtigt, vorausgesetzt. 2004 gab es 16 staatliche Fachhochschulen, die von 30000 Studenten besucht wurden, was einen Anteil von 17,5% an der Gesamtanzahl der Studierenden in Litauen ausmacht (Bildungsministerium, eigene Berechnungen). Die reguläre Studiendauer beträgt drei oder vier Jahre und wird mit Bachelor oder äquivalenten berufsqualifizierenden Titeln<sup>42</sup> abgeschlossen. Mindestens 30% der Studiendauer sind für die praktische Ausbildung vorgesehen, die entweder in Form von Praktika oder von Projektarbeiten durchgeführt wird. Die Forschung an litauischen Fachhochschulen beschränkt sich auf angewandte Gebiete, zudem besteht die Verpflichtung, die Forschung auf regionale und lokale Bedürfnisse auszurichten und Vertreter der lokalen Verwaltung und Wirtschaft zu beraten. Die Anzahl der Studenten hat sich stetig erhöht, von 2600 im Jahr 2000<sup>43</sup> auf 30000 im Jahre 2004. Auch die Anzahl der Fachhochschulen selbst hat sich von 6 im

---

<sup>41</sup> Nachfolgend als Fachhochschule bezeichnet.

<sup>42</sup> Mittlerweile werden aufgrund des „Bologna-Prozesses“ hauptsächlich Bachelor- und Mastertitel verliehen, während die äquivalenten Titel, die zuvor existierten, zunehmend in den Hintergrund geraten.

<sup>43</sup> Gesetzlich eingeführt wurden die Fachhochschulen schon vorher, waren aber erst im Jahre 2000 operativ.

Jahre 2000 auf 16 im Jahre 2004 erhöht.

Auch die Universitäten wurden westeuropäischen Strukturen angeglichen. Das Studium ist grundsätzlich zweistufig aufgebaut, der erste berufsqualifizierende Abschluss, den Studenten frühestens nach drei Jahren erwerben können, ist der Bachelor, im Anschluss kann in einem 1,5 bis zweijährigen Programm ein Master-Titel erworben werden. Innerhalb eines bestimmten Rahmens<sup>44</sup> können Universitäten ihre zukünftigen Studenten selbst auswählen, sie müssen die Auswahlkriterien lediglich mit dem Bildungsministerium koordinieren. Es ist den Universitäten hingegen vollkommen freigestellt, wie sie diejenigen Studenten auswählen, die ihr Studium nach dem Bachelor-Abschluss im Master-Programm fortsetzen dürfen oder nach erfolgreichem Master-Abschluss promovieren können. Ausschliesslich Universitäten haben das Recht, Master- und Doktor-Titel zu verleihen. Ob eine Institution den Status einer Universität erhält, wird vom Bildungsministerium entschieden und muss vom Parlament bestätigt werden. Die hauptsächlichen Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen liegen in der Tiefe der Forschung und dem Qualifikationsniveau der Absolventen, es kommt nicht darauf an, ob eine Institution nur ein Fach lehrt oder mehrere. Eine Bildungseinrichtung, die nicht den Status einer Universität innehat, darf in ihrem Namen nicht das Wort Universität führen<sup>45</sup>, Universitäten können, müssen aber nicht. Laut Verfassung ist das Studium an staatlichen Einrichtungen für begabte Studenten kostenlos; die Kriterien für Begabung werden oft geändert, somit ändert sich auch die Anzahl der Studierenden, die an höheren staatlichen Bildungseinrichtungen irgendeine Form von Gebühren entrichten müssen, regelmässig. Faktisch ist es so, dass der Staat eine bestimmte Anzahl von kostenlosen Studienplätzen zur Verfügung stellt und Bewerber, die diese Quote überschreiten, für ihren Studienplatz zahlen müssen. 2003 mussten in Bachelor-Programmen 39% aller Studierenden Gebühren entrichten, in Master-Programmen 43,8% (Eurydice). Es wurde ein staatlicher Fonds eingerichtet, der allen Studenten, die Gebühren zahlen müssen, die Aufnahme eines entsprechenden Kredites ermöglicht, der zwei Jahre nach dem Studienabschluss während eines Zeitraumes von bis zu 15 Jahren zurückgezahlt werden kann (National Report on Bologna Process, Eurydice). Wie die anderen Schularten, bieten auch die tertiären Bildungseinrichtungen ethnischen Minderheiten an, Vorlesungen in ihrer Muttersprache

---

<sup>44</sup> Es ist gesetzlich vorgeschrieben, wie viele Schulnoten berücksichtigt werden dürfen und wie viele Aufnahmetests ein Kandidat höchstens durchlaufen muss.

<sup>45</sup> In Deutschland beispielsweise können sich Fachhochschulen als „University of applied sciences“ bezeichnen.

zu hören. Dieses Angebot wird zwar genutzt, allerdings bei weitem nicht so stark wie in der Primar- und Sekundarstufe. Bei den Fachhochschulen sind die Zahlen nicht erwähnenswert, 48 Studenten besuchten im Jahre 2004 englische Veranstaltungen, 10 deutsche, was relativ zur Gesamtzahl der Studierenden nicht ins Gewicht fällt. Bei den Universitäten sind sowohl die Zahlen als auch die Anteile etwas höher, aber im Vergleich zu unteren Bildungsstufen gering. 0,6% besuchten russische Veranstaltungen, 0,3% deutsche und 0,1% polnische. Es lässt sich allerdings ein leicht steigender Trend hin zu englischsprachigen Veranstaltungen feststellen, 2004 wurden diese von 2,2% aller Universitätsstudenten besucht. Das liegt aber weniger an etwaigen Minderheiten von englischen Muttersprachlern, sondern eher an der zunehmenden Internationalisierung einiger Studiengänge. Die Gesamtanzahl der Studenten an staatlichen Universitäten hat sich von 67000 im Jahre 1990 auf 126500 im Jahre 2004 erhöht, während die Anzahl des Lehrpersonals sich im selben Zeitraum von 8749 auf lediglich 8892 erhöht hat, was eine sehr ungünstige Verschiebung des Dozenten / Studentenverhältnisses bedeutet. Letzteres betrug vor der Transformation 13% und 2004 7%. An den Fachhochschulen betrug das entsprechende Verhältnis 2004 10,5% (Bildungsministerium, eigene Berechnungen).

Die wohl wichtigste Reform, die im Rahmen der Transformation an litauischen Hochschulen durchgeführt wurde, ist, auch wenn man das gemeinhin als selbstverständlich betrachtet, die Einführung der freien Forschung und Lehre, einhergehend mit weitgehender Autonomie der Hochschulen.

Die internationale Wettbewerbsfähigkeit litauischer Universitäten lässt sich nur sehr schwer einschätzen. Die einzige grossangelegte Vergleichsstudie der letzten Jahre war die, die im Jahre 2004 von der Universität Shanghai durchgeführt wurde und eine 500 Plätze umfassende Rangliste der besten Universitäten der Welt hervorbrachte. Wie immer bei solchen Vergleichen lässt sich über die Methodologie und Bevorzugungen oder Benachteiligungen streiten. Auf jeden Fall ist in dieser Rangliste keine einzige litauische Universität vertreten, während 209 Universitäten aus dem übrigen Europa vertreten sind. Das kann man zumindest dahingehend interpretieren, dass die litauischen nicht zu den besten gehören.

Sowohl Universitäten als auch Fachhochschulen haben im Zuge der europäischen Integration das European Credit Transfer System (ECTS) eingeführt, um zumindest die Leistungen der Studenten international vergleichbar zu machen.

### 3.2.2. Ungarn

Das Bemerkenswerteste an den ungarischen Bildungsreformen im Zuge der Transformation ist die Tatsache, dass sie nicht von der Regierung geplant und umgesetzt wurden, sondern sich aus dezentralen Bemühungen der einzelnen Schulen ergaben und von der Regierung lediglich festgeschrieben wurden. Nachdem die Schulen schon vor der Transformation über eine relativ hohe Autonomie verfügten, wurde die Bildung nach 1990 vollständig dezentralisiert und die Verantwortung für die Schulen an die lokalen Selbstverwaltungen übertragen, während das Bildungsministerium lediglich allgemeine Mindeststandards und gesetzliche Rahmenbedingungen vorgab. Es muss erwähnt werden, dass selbst die Mindeststandards und gesetzlichen Rahmenbedingungen einer strategischen Vision entbehrten; zuerst wurde den Schulen ein „Kern-Lehrplan“ vorgeschrieben, dann, als eine Überregulierung befürchtet wurde, 1998 ein „Rahmenlehrplan“, welcher 2002 wieder teilweise verändert und gelockert wurde, um den Schulen mehr Freiheiten zu lassen. Da die verschiedenen Regelungen stufenweise eingeführt wurden und einige Schulen langsamer waren als andere, sieht das Land sich nun einer Situation gegenüber, dass in der gleichen Klassenstufe an verschiedenen Schulen nach unterschiedlichen Lehrplan-Systemen unterrichtet wird (Education in Hungary 2003).

Der wohl wichtigste Faktor, der die strukturellen Veränderungen der Schulen vorantrieb, war die demographisch bedingte allgemeine Abnahme der Schülerzahlen während der neunziger Jahre<sup>46</sup>. Da Schulen unter hohen Fixkosten arbeiten, führte das zu einer Steigerung der Ausgaben pro Schüler. Für die Schulbetreiber wurde das dadurch relevant, dass sie im ungarischen System der Bildungsfinanzierung einen pauschalen Betrag<sup>47</sup> pro eingeschriebenem Schüler erhalten. Wenn nun die Anzahl der Schüler sinkt, sinken auch die Einnahmen, während die Kosten sich kaum verändern. Dadurch waren einige Schulen von der Schliessung bedroht und mussten sich reformieren, um neue Schüler zu gewinnen. Um die Schulen dabei zu unterstützen, die Schüler zu halten und um insbesondere den Schulen der oberen Sekundarstufe zu helfen, wurde die Schulpflicht ab dem Schuljahr 1998/1999 von 10 auf 12 Jahre erhöht. Die besagten Veränderungen sind bei weitem nicht so tiefgreifend wie beispielsweise im Falle Litauens; in Ungarn waren es vielmehr Ergänzungen und kleinere

---

<sup>46</sup> Von 1989 bis 1996 ist die Anzahl der Schulabgänger der achtklassigen Grundschule von 171000 auf 120000 zurückgegangen. (OKI, 1997)

<sup>47</sup> Nicht zweckgebunden



Umstrukturierungen in einzelnen Bereichen.

### 3.2.2.1. Primar- und Sekundarstufe

Die achtstufige Grundschule wurde beibehalten und bildet immer noch die Grundlage des Bildungssystems, es wurde lediglich eine innere Aufteilung vorgenommen. Die ersten vier Jahre zählen nun als Primarstufe, die folgenden vier als untere Sekundarstufe. Parallel dazu wurden Gymnasien eingerichtet, deren Besuch vier, sechs oder acht Jahre dauert<sup>48</sup> und auf die die Schüler nach der vierten oder sechsten Klasse der Grundschule wechseln können beziehungsweise nach deren Abschluss. Es gibt zwar die Möglichkeit von Aufnahmetests<sup>49</sup>, aber sie dürfen nur dann durchgeführt werden, wenn die Anzahl der Bewerber drei Jahre in Folge die Anzahl der verfügbaren Plätze um das anderthalbfache übersteigt, was hauptsächlich in prestigeträchtigen Gymnasien in Budapest der Fall ist. Somit wird nahezu allen Schülern der Besuch der gewünschten Schulart ermöglicht<sup>50</sup> (Education in Hungary 2003). Da die Schulbetreiber an einer hohen Schülerzahl interessiert sind, werden Aufnahmetests eher dazu verwendet, Schüler mit Lernschwächen oder mangelnder Motivation auszusortieren. Um zusätzliche Schüler zu gewinnen, bieten viele Gymnasien zusätzliche Kurse und Ergänzungsfächer an, die den Schülern eine breite Fächerauswahl gemäss ihrer Interessen ermöglichen sollen, einige bieten aber auch ergänzende berufsvorbereitende Kurse an, die mit einem entsprechenden Zertifikat abgeschlossen werden (OKI 1997). Die einzelnen Schularten sind meist nicht voneinander isoliert. Oft laufen in Schulen verschiedene Schularten parallel nebeneinander, zum Beispiel eine Grundschule mit integriertem Gymnasium oder ein Gymnasium, das nebenher eine Berufsschule betreibt. Um trotz der Dezentralisierung und Verflechtung ein über alle vergleichbaren Schularten gleichmässiges Qualifikationsniveau zu erreichen, wird die Abschlussprüfung, die zum Besuch von Hochschulen berechtigt, direkt vom Bildungsministerium gestellt und korrigiert. Zusätzlich zur Abschlussprüfung gab es auch Aufnahmetests an den Hochschulen, allerdings werden diese ab dem Wintersemester 2005 durch die Abschlussprüfung an der Schule ersetzt. Die Hochschulen können eine bestimmte Punktzahl in studienrelevanten Schulfächern

---

<sup>48</sup> Die sechsstufigen bilden die zahlenmässig grösste Gruppe, aber die Mehrzahl der Schüler besucht das 8+4 System.

<sup>49</sup> Zentral, standardisiert

<sup>50</sup> 2001 traf das auf 91% der Schüler zu.

verlangen und die Schüler können entscheiden, in welchen Fächern sie ihre Abschlussprüfung schreiben wollen. Durch diese Entscheidungsmöglichkeit wird von den Schülern erwartet, dass sie sich schon vor dem Schulabschluss für eine Studienrichtung entscheiden, da eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung quasi nicht mehr existiert.

Ausser der Grundschule und den Gymnasien gibt es auf der Primar- und Sekundarstufe „Sonderschulen“, die die Aufgabe haben, Kinder aufzunehmen, die auf anderen Schularten nicht zurechtkommen<sup>51</sup>; das Niveau der dort vermittelten Bildung wird selbst von offiziellen Stellen als sehr mässig bezeichnet und bietet kaum Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Diese Sonderschulen sind oft in „normale“ Schulen integriert, beispielsweise in Form einer zusätzlichen Klasse in jeder Jahrgangsstufe. Die Schulbetreiber haben einen Anreiz, Kinder mit Behinderungen aufzunehmen, da sie für sie vom Staat eine höhere Pauschale zugewiesen bekommen als für die anderen Schüler (Education in Hungary 2003).

In der Struktur der Berufsbildung hat sich nicht viel verändert, die vier- bis fünfstufigen „Berufsmittelschulen“ und die dreijährigen Berufsschulen (fortan Technika genannt) wurden beibehalten, während alle sonstigen Formen der Berufsbildung weggefallen sind. Die Berufsmittelschulen werden weiterhin mit der Hochschulzugangsberechtigung und einer beruflichen Ausbildung abgeschlossen beziehungsweise mit der zusätzlichen Qualifikation zum Techniker, falls die fünfjährige Option gewählt wird während die Technika eine Berufsausbildung auf einem etwas niedrigeren Niveau vermitteln. Die interne Organisation der Berufsmittelschulen wurde dahingehend verändert, dass die allgemeine und berufliche Ausbildung nun nicht mehr durchgehend innerhalb derselben Schuljahre parallel zueinander erfolgen, sondern dass die allgemeinen Inhalte während der ersten zwei Jahre unterrichtet werden und die berufsbezogenen danach. Etwa die Hälfte der Schüler absolviert die berufsbezogenen Inhalte an den Schulen selbst, die andere Hälfte in Form von betrieblichen Praktika oder einer Lehre. Es gab eine starke Verschiebung der Schülerzahlen von den Technika hin zu den Berufsmittelschulen. Während im Jahre 1990 225356 Schüler ein Technikum besuchten, waren es 2004 nur noch 131604; die entsprechenden Zahlen für die Berufsmittelschulen lauten 291872 und 438069 (Regional data on education).

Die Angebote für ethnische Minderheiten sind bei weitem nicht so vorbildlich wie beispielsweise in Litauen. Während die Minderheiten auf dem Papier zwar das Recht

---

<sup>51</sup> Aufgrund von Behinderungen, störendem Verhalten oder unzureichenden Lernfortschritten.

auf eigene Schulen und in anderen Schulen das Recht auf Unterricht in ihrer Sprache haben, gibt es keine einzige Schule, die von einer Minderheitengruppe betrieben wird, es gibt auch keinen Unterricht in ihren Sprachen<sup>52</sup> und nur relativ selten zusätzlichen Ungarischunterricht, der auf ihre Bedürfnisse ausgerichtet ist. Die Sprachbarriere führt dazu, dass Kinder, die zu Hause eine andere Sprache als Ungarisch sprechen, zu Beginn ihrer Schullaufbahn öfter eine Klasse wiederholen müssen als andere Kinder. Besonders negativ wirkt sich das auf die Gruppe der Roma<sup>53</sup> aus, mit über 5% Bevölkerungsanteil die grösste ethnische Minderheit in Ungarn (Fact Sheets Hungary, 03/2000). 1993 verfügten lediglich 1,5% der gesamten Roma-Bevölkerung in Ungarn über eine tertiäre Ausbildung und nur 8% verfügten über eine gehobene sekundäre Ausbildung (Gymnasium oder Berufsmittelschule). Die Mehrheit verfügte lediglich über eine fundamentale Bildung, die im Rahmen der Schulpflicht erlangt wurde (OKI). Da die Schulstatistiken seit 1993 die Roma nicht mehr gesondert aufführen, gibt es nur Schätzungen zur gegenwärtigen Situation. Allgemein scheint sie sich verbessert zu haben, nur noch 14,9% haben im Jahre 1999 nach dem Besuch der Grundschule keine weiterführende Schule besucht. Allerdings sind von den übrigen nur 3,6% auf ein Gymnasium gegangen und 15,4% auf eine Berufsmittelschule. 56,5% haben eine berufliche Ausbildung auf einem niedrigen Niveau in einem Technikum absolviert (Education 2003). Dass die Kinder der Roma niedrigere schulische Leistungen aufweisen als ihre ungarischen Altersgenossen wird oft mit endogenen Faktoren erklärt, beispielsweise dass die Eltern ungebildet seien, dass es in der Familie keine geeignete Lern-Atmosphäre gäbe oder dass die Eltern die Kinder schon in einem frühen Alter arbeiten schickten und keinen Wert auf eine höhere Bildung legten (Education 2003). Diese Argumente mögen teilweise berechtigt sein, aber es gibt auch Anzeichen, die auf negative Diskriminierung hindeuten. An Schulen werden Roma oft systematisch von Nicht-Roma getrennt und in Klassen versetzt, in denen sie unter sich sind, während in den anderen Klassen der selben Schule keine Roma-Schüler sind<sup>54</sup> (Education 2003). diese Trennung verläuft meist zweigleisig, d.h. Roma werden von den Lehrern in Klassen versetzt, in denen schon viele Roma sind und Nicht-Roma wechseln die Klasse, sobald der Anteil der Roma eine bestimmte Schwelle überschreitet. Durch diese Segregation

---

<sup>52</sup> Der Deutschunterricht wird nicht mit Rücksicht auf die deutsche Minderheit angeboten.

<sup>53</sup> Diese Bezeichnung ist möglicherweise nicht präzise genug, aber anscheinend sind alle Sammelbezeichnungen für diese Gruppe umstritten, auch unter den Betroffenen selbst.

<sup>54</sup> Dies wäre eine thematisch geeignete Stelle, um Peer-Group-Effekte zu diskutieren, aber dies würde leider den gegebenen Rahmen sprengen. Für eine weitergehende Diskussion siehe z.B. Goethals et al. 1999, Evans et al. 1992 oder Clark et al. 2003.

wird die gesellschaftliche Integration weiter erschwert und da meist kein spezieller Ungarischunterricht angeboten wird, wird den Kindern auch die Möglichkeit erschwert, die Sprache von ihren Klassenkameraden zu lernen. Roma-Schüler werden auch überproportional oft an Sonderschulen versetzt. Wie bereits erwähnt, sind Sonderschulen auf Kinder mit speziellen Bedürfnissen ausgerichtet, seien diese durch Verhaltensprobleme, mangelnde Lernfortschritte oder Behinderungen begründet, wobei letztere Gruppe lediglich 10% ausmacht. In Ungarn werden Roma oft direkt bei der Einschulung an Sonderschulen verwiesen, ohne auch nur geprüft zu werden (Human Rights Watch), was dazu führt, dass Ungarn in der OECD den zweithöchsten Anteil an Schülern hat, die Sonderschulen besuchen<sup>55</sup> (Education in Hungary 2003). Dass viele Roma zu Unrecht auf einer Sonderschule sind zeigt auch ein Pilotversuch der Ec-Pec-Stiftung aus dem Jahre 1999; in diesem Versuch wurden Lehrern an Sonderschulen finanzielle Anreize geboten, sich mehr um Roma-Schüler zu kümmern, mit dem Ergebnis, dass die Schüler, die die verstärkte Betreuung genossen, allen Anforderungen, die an normalen Schulen gestellt werden, gerecht werden konnten (Education in Hungary 2003).

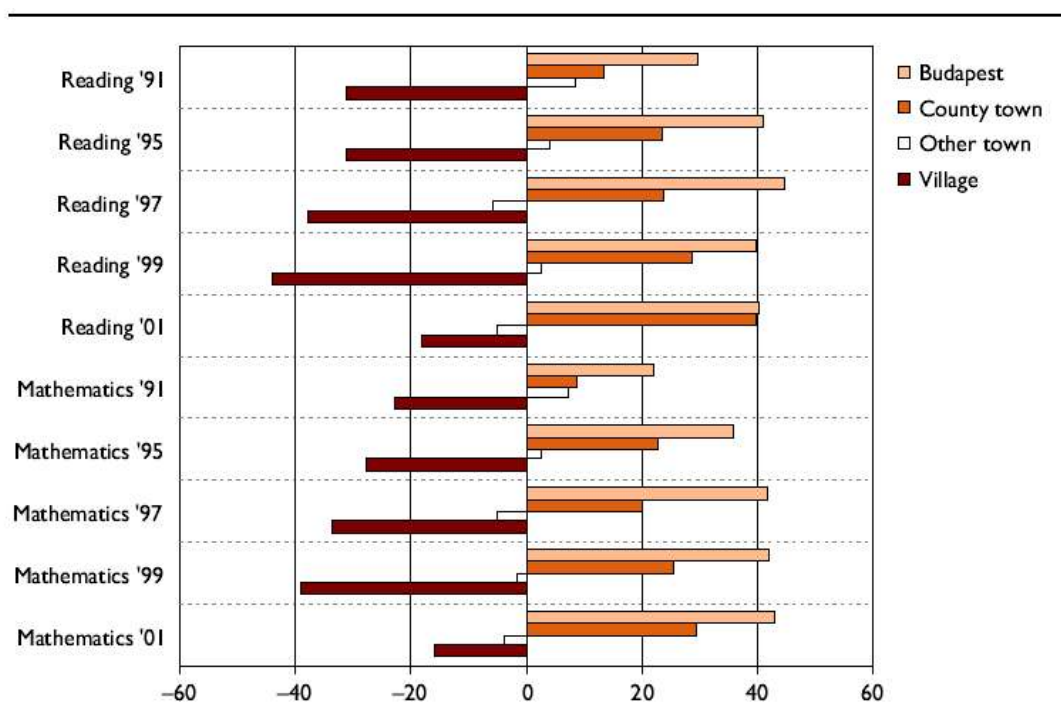
Ein anderes Problem des ungarischen Schulwesens ist der Qualitätsunterschied zwischen Stadt und Land. In ländlichen Gebieten gibt es zwar mehr Schulen als in städtischen, aber die Mehrzahl der Schüler besucht Schulen in Städten. Das hat zur Folge, dass die Schulen auf dem Land durchschnittlich eine geringere Schülerzahl aufweisen. Mehr als die Hälfte der Schulen hat weniger als 200 Schüler und 25% weniger als 100 (OKI). Da sich die Finanzierung der Schulen in Ungarn hauptsächlich über die Anzahl der Schüler errechnet, die Fixkosten aber nur unterproportional abnehmen, verfügen kleine Schulen über weniger Mittel und können kaum zusätzliche Fächer oder Betreuung bieten; durch die hohe Freiheit bezüglich des Unterrichts und der Inhalte ist es möglich, selbst bei grundlegenden Fächern Abstriche zu machen. Ausserdem kann in dünn besiedelten Gebieten oft keine ausreichende Vielfalt an Schularten geboten werden, so dass Schüler oft gar nicht die Option haben, nach der Grundschule auf ein Gymnasium oder eine Berufsmittelschule zu gehen und gezwungen sind, eine einfache berufliche Ausbildung zu absolvieren (Education in Hungary 2003). Ein weiteres Problem stellt die Qualifikation der Lehrer dar. In ländlichen Schulen verfügten 2002 15,9% der Lehrer über keine angemessene Ausbildung, im Gegensatz zu 2,3% in Budapest (Education in Hungary 2003). Das liegt teilweise daran, dass aufgrund

---

<sup>55</sup> Den höchsten hat die Tschechische Republik, aufgrund der gleichen Ursache.

der unzureichenden Finanzierung für einige Fächer keine dafür ausgebildeten Lehrer eingestellt werden und sie von Fachfremden in Form von Überstunden unterrichtet werden. All diese Faktoren führen zu grossen Kompetenzunterschieden der Schüler. Im Rahmen der PISA-Studie 2000 wurde in Ungarn nach dem Wohnort der geprüften Schüler unterschieden und man kam zu dem Ergebnis, dass die Leistung von Schülern, die in Dörfern mit weniger als 3000 Einwohnern leben, um mehr als 100 Punkte unter der Leistung von Schülern aus Städten mit mehr als einer Million Einwohnern liegt. Im OECD-Durchschnitt beträgt diese Differenz um die 30 Punkte, je nach Prüfungsfach<sup>56</sup>. Auf der folgenden Abbildung kann man sehen, dass die Abweichungen der Leistungen der einzelnen Regionen vom Landesdurchschnitt nicht nur gross sind, sondern auch, dass sich die Schere bis 1999 zunehmend öffnete. Die Daten stammen aus verschiedenen nationalen Untersuchungen.

Abbildung : Abweichung der Regionen vom Landesdurchschnitt



Source: Calculations by Péter Vári based on data from Monitor surveys

Quelle: Education in Hungary 2003, S. 113

Es gibt keine offizielle Erklärung, aus welchen Gründen sich der Unterschied im Jahre 2001 so stark verringerte. Es wäre denkbar, dass unter dem anhaltenden Leistungs- und Kostendruck eine Konsolidierung der ländlichen Schulen stattgefunden hat, durch die nur die effizient arbeitenden übrig geblieben sind. Nicht auszuschliessen ist allerdings auch, dass es in Wirklichkeit keine Trendumkehr gab und dass die vorliegenden

<sup>56</sup> Quelle: OECD PISA 2000; Education 2003

Ergebnisse auf die Auswahl der Stichproben zurückzuführen sind. Um das vollständig zu klären, sind weitere Untersuchungen notwendig.

Im internationalen Vergleich hinterlässt Ungarns Bildungswesen einen gemischten Eindruck und reicht nicht mehr an die Spitzenergebnisse heran, die vor der Transformation erzielt wurden. In der TIMS-Studie erzielten die ungarischen Schüler der achten Klasse im Jahre 1995 im Fach Mathematik 537 Punkte, was überdurchschnittlich war, aber das Ergebnis ist auf 532 Punkte 1999 und 529 Punkte 2003 herabgesunken. Ein ähnliches Bild bietet sich bei den Naturwissenschaften; dort kann man im selben Zeitraum einen Abstieg von 554 Punkten über 552 auf 543 beobachten. Auch wenn all diese Ergebnisse überdurchschnittlich<sup>57</sup> bleiben, spricht der Trend nicht gerade für die Reformen. In den PISA-Studien ist das relative Niveau niedriger, dafür der Trend positiv. Im Jahr 2000 erzielte Ungarn in allen Bereichen Ergebnisse, die signifikant unter dem Durchschnitt lagen, konnte sich aber im Jahr 2003 in den Bereichen Naturwissenschaften und Problemlösen auf ein international durchschnittliches Niveau verbessern. Die Ergebnisse der PIRLS-Studie bezüglich des Leseverständnisses aus dem Jahr 2001 stimmen qualitativ ebenfalls nicht mit denen der PISA-Studie überein. In PIRLS erreicht Ungarn mit 543 Punkten ein überdurchschnittliches Ergebnis, in der PISA-Studie ist die Lesekompetenz Ungarns grösste Schwäche (WB, OECD). Man muss allerdings beachten, dass an allen drei Studien jeweils unterschiedliche Länder teilgenommen haben und die internationalen Relationen somit nicht quer über die Tests vergleichbar sind. Abgesehen davon handelt es sich um relative Werte, das heisst eine Veränderung der Punktzahl kann auf Leistungsveränderungen in anderen Ländern zurückzuführen sein. In der Studie bezüglich des Demokratieverständnisses und bürgerlichen Engagements<sup>58</sup> erzielten die ungarischen Schüler ein Gesamtergebnis, das nicht signifikant vom internationalen Durchschnitt abweicht, allerdings liegen drei Bereiche unter dem Durchschnitt: die erwartete Teilnahme an politischen Aktivitäten, positive Einstellung gegenüber Einwanderern und die Unterstützung der politischen Rechte von Frauen.

Dass die Reformen im Bildungswesen keine deutlichen Fortschritte nach sich ziehen, liegt nebst den Unterschieden zwischen Stadt und Land möglicherweise an einer zu weitgehenden Dezentralisierung. Anscheinend lassen sich Qualitätsstandards nicht flächendeckend einhalten, wenn die einzelnen Schulen über zu viel Gestaltungsfreiheit verfügen.

---

<sup>57</sup> Der internationale Durchschnitt wurde auf 500 Punkte normiert.

<sup>58</sup> Vgl. Fn. 39

Die ungarische Bevölkerung scheint mehrheitlich mit dem Bildungsniveau, das ihr Schulsystem bietet, zufrieden zu sein. Bei einer 1999 durchgeführten Umfrage gaben 61% der Befragten an, mit dem Niveau der Grundschulen zufrieden zu sein, während 17% unzufrieden waren<sup>59</sup>. Bezüglich der Gymnasien und Berufsmittelschulen waren 53% zufrieden und 12% unzufrieden. Diese Umfrage wurde gleichzeitig auch in Polen und der Tschechischen Republik durchgeführt, und Ungarn hatte von allen drei Ländern in allen Kategorien die niedrigsten Zufriedenheitswerte. Das hängt möglicherweise damit zusammen, dass die Ungarn ihr Schulsystem für sozial selektiv halten. 62% glauben, dass Kinder wohlhabender Eltern grössere Chancen haben, die Hochschulzugangsberechtigung zu erlangen als Kinder aus ärmeren Verhältnissen und 58% glauben, dass das auch in nächster Zukunft so bleiben wird. Nur 21% sind der Ansicht, dass alle Schüler, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, die gleichen Möglichkeiten haben (CBOS). Diese Wahrnehmung wird durch die PISA-Studie aus dem Jahre 2003 gestützt. Neben den eigentlichen Kompetenztests wurde auch die Korrelation zwischen der mathematischen Kompetenz und dem ökonomischen, sozialen und kulturellen Status untersucht; Ungarn war das Land mit dem höchsten Wert (OECD).

### **3.2.2.2. Tertiäre Bildung**

Im tertiären Bildungswesen unterscheidet man in Ungarn zwischen drei Arten von Institutionen, der tertiären Berufsausbildung, den Kollegien und den Universitäten. Die tertiäre Berufsausbildung wurde 1998 eingeführt und soll eine praktische berufliche Ausbildung auf einem sehr hohen Niveau bieten, um den Anforderungen der modernen Wirtschaft gerecht zu werden. Die Ausbildung muss hierbei in Kooperation mit einer Universität oder einem Kolleg erfolgen. Die Bedeutung dieser Institution für den Arbeitsmarkt ist allerdings gering, einerseits, weil sich nur knapp 10000 Schüler (2002) dafür entschieden haben, andererseits wegen einer „Lücke“ in der Gesetzgebung. Die Lücke besteht darin, dass es für die tertiäre Berufsausbildung kaum Zulassungsbeschränkungen gibt, aber ihre Absolventen berechtigt sind, auf Universitäten oder Kollegien zu wechseln und ihnen ein Jahr auf das Studium angerechnet wird. Viele absolvieren die tertiäre Berufsausbildung somit nicht, um anschliessend zu arbeiten, sondern um einen Studienplatz in einem Fach zu erhalten, für

---

<sup>59</sup> Die übrigen hatten keine Meinung

das sie zuvor abgelehnt wurden (Education 2003).

In Ungarn wurden zwar seit 1990 private Universitäten und Kollegien zugelassen, aber sie haben sowohl zahlenmässig als auch bezüglich der Anzahl der Studierenden im Vergleich zu den staatlichen Einrichtungen ein geringes Gewicht; sie werden in einem separaten Kapitel besprochen werden, an dieser Stelle werden allein die staatlichen behandelt.

Universitäten bieten Vorlesungen in mehr als einem wissenschaftlichen Gebiet (Sozialwissenschaften, Naturwissenschaften, „Life sciences“, Theologie) an, und in jedem abgedeckten Gebiet mehr als eine Spezialisierung, bieten die Möglichkeit der Promotion, führen wissenschaftliche Forschung durch und die Dozenten verfügen über einen Doktor-Titel oder sind habilitierte Professoren. Das Studium an einer Universität dauert zwischen vier und sechs Jahren und der Abschluss ist einem Master-Titel äquivalent.

Kollegien bieten nur wenige Spezialisierungen innerhalb eines wissenschaftlichen Gebietes und führen, wenn überhaupt, nur anwendungsbezogene Forschung durch. Die Dozenten sind promoviert. Das Studium dauert zwischen drei und vier Jahren und der Abschluss entspricht einem Bachelor (Higher education).

Da die Hochschulen zu kommunistischen Zeiten gespalten wurden, um spezialisierte Institutionen zu schaffen, dies aber zu einer ineffizienten Organisation führte und die wissenschaftliche Zusammenarbeit einschränkte, leitete das Bildungsministerium 1999/2000 eine Integration ein, durch die die Anzahl der staatlichen Hochschulen, sowohl Universitäten als auch Kollegien, erheblich schrumpfte. Dabei wurde keine Einrichtung geschlossen, die kleinen wurden lediglich zusammengelegt oder an grosse angegliedert. Die Zahl der staatlichen Hochschulen hat sich somit von 58 im Jahre 1989 auf 30 (18 Universitäten, 12 Kollegien) im Jahre 2002 verringert.

Die Zahl der Studierenden hat sich währenddessen mehr als verdreifacht, von 102387 im Jahre 1990 (Eurydice) auf 366947 im Jahre 2003 (Tertiary Education). Diese Erhöhung war staatlich gesteuert, denn die Einschreibungsraten lagen zu Beginn der Transformation weit unter denen der OECD. In Ungarn waren 1990 14,4% der relevanten Altersgruppe an Hochschulen eingeschrieben (WB), in den OECD-Ländern war dieser Anteil durchschnittlich doppelt so hoch.

Da mit den politischen Reformen die direkte Kontrolle des Staates über die Hochschulen weggefallen ist, konnte die Regierung den Hochschulen nicht mehr die Anzahl der aufzunehmenden Studenten vorschreiben. Gelöst wurde das Problem auf



dem Weg der Finanzierung. Da es immer mehr Bewerber als freie Plätze gab (und gibt) (Education in Hungary 2003), konnte die Regierung die Anzahl der Studenten durch die Festlegung von staatlich finanzierten Studienplätzen<sup>60</sup> determinieren. Die Hochschulen sind verpflichtet, die Anzahl der Studienbewerber, für die ein Studienplatz finanziert wurde, ohne Studiengebühren aufzunehmen. Es steht den Hochschulen frei, mehr Bewerber aufzunehmen, die sie dann selber finanzieren müssen oder von denen sie Studiengebühren verlangen können (OKI). Somit kann der Staat die Mindestanzahl der Studenten bestimmen. Durch diese Politik stieg die Einschreibungsrate auf 44,1% im Jahre 2002 (WB). Die Bewerbung von Studenten mit schwachem finanziellem Hintergrund wird durch die Bereitstellung von Stipendienprogrammen gefördert. Studenten, deren Familie staatliche soziale Allokationen erhält, sind von Studiengebühren befreit (Eurydice). Des weiteren werden auch besonders begabte Studenten durch Stipendien gefördert.

Die Anzahl der Lehrenden wurde kaum an den starken Anstieg der Studentenzahlen angepasst; von 17743 im Jahre 1992 stieg sie auf 23288 im Jahre 2003 (Tertiary Education). Somit stieg die Anzahl der Studenten pro Lehrendem von 6,6 auf 15,8.

Die internationale Wettbewerbsfähigkeit der ungarischen Hochschulen ist schwer einzuschätzen, aber wie auch im Falle Litauens gibt das Ranking der Universität Shanghai einen Anhaltspunkt. In dieser Rangliste der 500 „besten“ Hochschulen der Welt sind drei ungarische vertreten, eine auf den Plätzen 201-300 (Universität Szeged), eine auf den Plätzen 301-400 und eine auf den Plätzen 401-500<sup>61</sup>. Damit nimmt Ungarn von den 35 berücksichtigten Ländern den 27. Platz ein.

---

<sup>60</sup> Nach Fächern differenziert.

<sup>61</sup> Nur die ersten hundert Plätze sind detailliert aufgezählt, die übrigen sind zu Kategorien von jeweils hundert zusammengefasst.

### 3.2.3. Polen

Im Falle Polens ist es bemerkenswert, dass obwohl die wirtschaftlichen und politischen Reformen frühestmöglich und quasi auf einen Schlag umgesetzt wurden, die eigentlichen Bildungsreformen im strukturellen Sinne erst 1999 begonnen wurden. Bis zum Schuljahr 1999/2000 bestand die alte Schulstruktur aus dem vorherigen System fort, wobei selbstverständlich die Lehrpläne modifiziert wurden. Was zu Beginn der Transformation gemacht wurde, lässt sich unter dem Begriff Liberalisierung zusammenfassen. Es wurde privaten Trägern erlaubt, Bildungseinrichtungen auf allen Stufen zu eröffnen und die entsprechenden Hürden wurden relativ niedrig angesetzt. Diese Privatisierung wirkte sich allerdings nur auf das Hochschulwesen signifikant aus, was im folgenden Kapitel ausführlich besprochen werden wird.

Ausserdem wurde die Schulpflicht auf von acht Jahren auf den Zeitraum vom 6. bis zum 18. Lebensjahr, also 12 Jahre, verlängert.

Die strukturellen Reformen wurden im Jahr 2000 begonnen und 2005 abgeschlossen<sup>62</sup>.

#### 3.2.3.1. Primar- und Sekundarstufe

Es wurde eine obligatorische Vorschul-Klasse eingeführt.

Die achtstufige Grundschule wurde abgeschafft und durch eine sechsstufige Grundschule und ein dreistufiges Gymnasium ersetzt, deren Besuch obligatorisch ist. Nach dem Gymnasium haben die Schüler vier Möglichkeiten, sich schulisch zu orientieren, von denen drei direkt zum Abitur führen. Die drei Schularten, die mit dem Abitur abgeschlossen werden sind das allgemeinbildende Lyceum, das spezialisierte Lyceum und das Technikum. Der Besuch der beiden Arten der Lycea dauert drei Jahre, der des Technikum vier Jahre, wobei letzteres zusätzlich zum Abitur auch eine technische Berufsausbildung vermittelt. Der Unterschied zwischen dem allgemeinbildenden und dem spezialisierten Lyceum liegt darin, dass die Schüler auf dem spezialisierten mehr Möglichkeiten haben, durch Wahlpflichtfächer ihre eigenen Schwerpunkte zu setzen. Die vierte Möglichkeit, nach dem Gymnasium die Schullaufbahn fortzusetzen ist die Berufsschule. Diese dauert je nach gewählter Richtung zwei bis drei Jahre und wird mit einer ersten Berufsqualifikation abgeschlossen. Im Anschluss haben die Schüler jedoch die Möglichkeit, ein zweijähriges

<sup>62</sup> Es gibt mittel- und langfristige Pläne für weitere Reformen, aber der Block, der 1999 gesetzlich beschlossen wurde, wurde 2005 abgeschlossen.

ergänzendes Lyceum oder eine dreijährige ergänzende Berufsschule zu besuchen, um auf diesem Wege das Abitur zu erlangen.

Das Schulwesen in Polen ist weit stärker zentral organisiert als beispielsweise in Ungarn. Das Bildungsministerium gibt den Schulen einen engen gesetzlichen Rahmen vor, innerhalb dessen sie sich bewegen dürfen und kontrolliert die Einhaltung mit Hilfe verschiedener Instanzen auf regionaler und kommunaler Ebene. So wird beispielsweise nicht nur ein Kern-Lehrplan vorgegeben, der erfüllt werden muss, sondern auch die Anzahl der Unterrichtsstunden in den einzelnen Fächern einschliesslich der Benotungsgrundsätze. Seit dem Schuljahr 2004/2005 werden die Abituraufgaben zentral gestellt und korrigiert (die letzte Stufe der Reform).

Die Finanzierung der Schulen erfolgt hauptsächlich über direkte Zuweisungen aus dem Staatsbudget, wobei es den unteren Verwaltungsebenen freisteht, ebenfalls etwas beizusteuern. Die staatlichen Zuweisungen errechnen sich aus einer Formel, die auf der realen Anzahl der Schüler basiert, welche wiederum 21 gewichtenden Faktoren unterliegt. Die Gewichte sind zum Beispiel die Anzahl der Schüler mit besonderen Bedürfnissen, die Tatsache, dass eine Schule sich auf dem Land befindet oder besondere, kostenaufwändige Unterrichtsangebote. Die lokalen Selbstverwaltungen, welche die operative Verantwortung über die Schulen haben, sind verpflichtet, zu Beginn des Haushaltsjahres einen Ausgabenentwurf vorzulegen. Im Allgemeinen, wenn nicht gerade entsprechende, grossangelegte staatliche Programme laufen, fallen Neuinvestitionen im Schulbereich in die Verantwortung der lokalen Selbstverwaltungen, aus dem Staatsbudget werden lediglich die laufenden Kosten bestritten.

Die ethnischen Minderheiten in Polen haben die Möglichkeit, auf allen Stufen ihre eigenen Schulen zu betreiben, in denen der Unterricht in ihrer Sprache abgehalten wird und deren Lehrplan um ihre spezifischen kulturellen Aspekte erweitert ist. Diese Möglichkeit wird vor allem im Grundschulbereich genutzt. Da der Anteil der Minderheiten an der polnischen Gesamtbevölkerung gering ist, gibt es auch relativ wenige Schulen, die von ihnen betrieben werden. Insgesamt gab es 2002 430 Grundschulen mit 33000 Schülern, 124 Gymnasien mit 10000 Schülern und 11 allgemeinbildende Lycea mit 1800 Schülern. Die grösste ethnische Minderheitengruppe ist die der Deutschen<sup>63</sup>, sie allein betrieb in besagtem Jahr 256 Schulen mit 26000 Schülern. Die übrigen Schulen verteilen sich auf die anderen Minderheiten, die

---

<sup>63</sup> Es gibt keine genauen Zahlen, aber Schätzungen gehen von etwa einer halben Million Menschen aus.

Kaschuben, Weissrussen und Ukrainer, in weit geringerem Ausmass auch die Litauer, Slowaken und Juden (Eurydice).

Um eine schulische Chancengleichheit unabhängig der sozialen Herkunft zu gewährleisten, wurde eine Reihe von Hilfsmechanismen eingeführt. Finanziell schwache Familien, deren Kinder die Schule besuchen, erhalten höhere soziale Allokationen, die, je nach Situation, entweder an die Familie oder direkt an den Schüler ausbezahlt werden. Des weiteren können bedürftige Schüler kostenlose Mahlzeiten in der Schulcafeteria, kostenlose Schulbücher und gegebenenfalls kostenlose Plätze in Internaten erhalten. Darüber hinaus gibt es für alle Schüler die Möglichkeit, Stipendien für herausragende Ergebnisse zu erhalten.

In der Grundschule kamen 2002 auf einen Lehrer durchschnittlich 11,1 Schüler, in der Sekundarstufe 13,2 . Der Anteil der Schüler, die eine Jahrgangsstufe wiederholen mussten, betrug 2002 über alle Schularten hinweg durchschnittlich 0,6% (WB).

Es ist schwierig, die Wirksamkeit der Reformen oder die Leistungsfähigkeit des Schulsystems im internationalen Vergleich zu beurteilen, da einerseits die Reformen erst vor relativ kurzer Zeit umgesetzt wurden und somit noch nicht bei allen Schülern greifen konnten, andererseits, weil Polen seit Beginn der Transformation lediglich an zwei internationalen Tests teilgenommen hat, nämlich den PISA-Studien in den Jahren 2000 und 2003. Bei dem Test im Jahre 2000 erzielten die polnischen Schüler in allen Kategorien signifikant unterdurchschnittliche Ergebnisse, 480 Punkte im Leseverständnis, 470 in Mathematik und 483 in den Naturwissenschaften. Im darauf folgenden Test im Jahre 2003 konnten die Ergebnisse in allen Kategorien signifikant verbessert werden; in den Bereichen Leseverständnis und Naturwissenschaften erreichte das Niveau den internationalen Durchschnitt, in den Bereichen Mathematik und Problemlösen hat es sich dem Durchschnitt angenähert (OECD). Es ist schwer zu sagen, ob die Leistungsverbesserungen direkt auf die Reform des Bildungssystems zurückzuführen sind, die PISA-Studien untersuchen das Niveau von 15jährigen, die zum Zeitpunkt der Untersuchung die 9. Klasse besuchen. Da zum Zeitpunkt des zweiten Tests die Schüler erst höchstens zwei oder zweieinhalb Klassen unter dem neuen System durchlaufen haben, und sechs bis sieben unter dem alten, können die Gesamtauswirkungen der Reform noch nicht vollständig abgeschätzt werden.

In der internationalen Studie bezüglich des Demokratieverständnisses und bürgerlicher Werte<sup>64</sup> erzielten die polnischen Schüler den ersten Platz; da die Untersuchung 1999

---

<sup>64</sup> Vgl. Fn. 39

durchgeführt wurde, also bevor die Reform des Schulwesens umgesetzt wurde, ist das positive Ergebnis wahrscheinlich grösstenteils der elterlichen Erziehung zuzuschreiben. Die öffentliche Meinung bewertet die Reform eher skeptisch. Bevor die Reform beschlossen wurde, war Umfragen zufolge die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung der Ansicht, dass sie notwendig sei. Im Jahre 1996 war für 71% der Bevölkerung eine Reform des Bildungswesens die oberste Priorität, während weitere 19% sie für notwendig hielten, aber andere Probleme für dringender. 1999, kurz bevor die Reform begonnen wurde, war sie nur noch für 24% die oberste Priorität, aber 47% immer noch notwendig. Dass das Bildungswesen für die Leute 1999 weniger wichtig war als einige Jahre zuvor, liegt wahrscheinlich an der Verlangsamung des wirtschaftlichen Wachstums und dem Anstieg der Arbeitslosigkeit in dieser Zeit. Als die Regierung 1999 ihre konkreten Reformpläne vorgestellt hatte, fand jede einzelne Massnahme, mit Ausnahme der Einführung der obligatorischen Vorschul-Klasse (20% Zustimmung), eine Zustimmung von 65% bis 86% der Bevölkerung. Interessanterweise gaben die Leute gleichzeitig an, dass die vorgeschlagene Reform bei ihnen eher Befürchtungen (42%) als Hoffnungen (13%) auslöst; das bedeutet wohl, dass sie die gemachten Vorschläge zwar für sinnvoll hielten, aber der Regierung die korrekte Umsetzung nicht zutrauten. Aber auch die Erwartungen an die konkreten Auswirkungen der Reform waren zurückhaltend. So erwarteten nur 43% der Befragten, dass die Kinder dadurch eine bessere Ausbildung erhielten und nur 35%, dass das Niveau der Bildung mit dem „westlichen“ ebenbürtig sein würde. An einen verstärkten Chancenausgleich zwischen Schülern in ländlichen Gebieten und in der Stadt oder zwischen Schülern aus reichen und armen Familien glaubten nur 26% respektive 19%. Bevor die Reform begonnen wurde (1998), hielten 4% der Befragten das bestehende Schulsystem allgemein für sehr gut und 54% für eher gut, während 26% es für eher schlecht hielten und 5% für sehr schlecht. Bei einer Befragung nach Umsetzung der wichtigsten Stufen der Reform (Ende 2001) fanden nur noch 1% das System sehr gut und 42% eher gut, während 32% es für eher schlecht hielten und 10% für sehr schlecht. Auf konkrete Fragen bezüglich einzelner, von Schulen vermittelter, Kompetenzen und Werte<sup>65</sup> hingegen antworteten die Leute nach der Reform weitgehend genauso wie davor. Generell gilt, dass diejenigen Befragten, in deren Haushalt es schulpflichtige Kinder gibt, das Schulsystem und die Reform wesentlich positiver beurteilen, als diejenigen, bei denen das nicht der Fall ist. Der Unterschied bewegt sich bei ungefähr zehn Prozentpunkten. Nach der

---

<sup>65</sup> z.B. allgemeines Bildungsniveau, religiöse Werte, Patriotismus, Teamfähigkeit usw.

Durchführung der Reform war konsequenterweise immer noch mehr als die Hälfte (52%) der Befragten der Ansicht, dass mittlere bis grosse Veränderungen am Schulwesen nötig seien. Die drei meistgenannten Wünsche bezüglich etwaiger Nachbesserungen waren die Erhöhung der Chancengleichheit, die Rückgängigmachung der Reform inklusive der sofortigen Entlassung aller dafür Verantwortlichen und eine Verbesserung der Finanzierung der Schulen.

Trotz aller Skepsis bezüglich des Status Quo und der Reform, glaubt eine Mehrheit von 86% der Befragten, dass die Schule von allen Institutionen<sup>66</sup> den grössten Einfluss auf das Wissensniveau der Kinder hat und 68% denken, dass die Schule einen grossen Einfluss auf die Erziehung hat, wobei sich die Schule bei letzterem Punkt an vierter Stelle hinter den Eltern, dem Fernsehen und den Freunden wiederfindet (CBOS). Das deutet darauf hin, dass das Bildungswesen einen hohen gesellschaftlichen und politischen Stellenwert hat und die Leute hohe Anforderungen an Reformen setzen.

Bezüglich der schulischen Chancengleichheit bezüglich der sozialen Herkunft der Schüler widersprechen sich die Umfragen, der Anteil der positiven Antworten schwankt zwischen 28% und 42%. (CBOS). Wie schon im Kapitel über Ungarn erwähnt, wurde im Rahmen der PISA-Studie im Jahr 2003 auch der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und der mathematischen Kompetenz betrachtet; hinsichtlich dieses Kriteriums liegt Polen im OECD-Durchschnitt<sup>67</sup>.

Ein möglicher Grund, warum die Leute die Reform so vernichtend bewerteten, kann die Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie aus dem Jahr 2000 sein, die mit den deutlichsten Reformstufen (Veränderung des Grundschulwesens, Einführung der Gymnasien) zusammentraf. Es wäre denkbar, dass einige Leute das unterdurchschnittliche Abschneiden der polnischen Schüler der Reform zuschrieben. Abschliessende Untersuchungen über die Stärken und Schwächen der Reform wird man ohnehin erst dann durchführen können, sobald die ersten Schüler das System von Anfang bis Ende durchlaufen haben, was frühestens 2012 der Fall sein wird. Bis dahin können Umfragen nur momentane Stimmungen einfangen.

---

<sup>66</sup> Alternativ standen u.a. zur Auswahl: Fernsehen, Internet, Bücher, Eltern, Freunde, Kirche, Vereine

<sup>67</sup> Es ist Ansichtssache, ob das gut oder schlecht ist.

### 3.2.3.2. Tertiäre Bildung

Es gibt in Polen seit 1998 Berufsschulen, die von Kandidaten zwar ein Abitur verlangen, aber eine berufliche Ausbildung unterhalb des tertiären Niveaus bieten. Diese post-sekundären Schulen bieten Berufsausbildungen an, die im technischen Bereich liegen. Die Ausbildung dauert je nach Spezialisierung ein oder zweieinhalb Jahre und wird im ersten Fall mit dem Titel Qualifizierter Arbeiter, im zweiten mit dem Titel Techniker abgeschlossen. Diese Schulen haben den Auftrag, Arbeitskräfte gemäss den Bedürfnissen der lokalen Wirtschaft auszubilden, aber bisher ist ihre praktische Bedeutung eher gering, auch wenn sie stetig steigt. Im Schuljahr 2002/2003 gab es 2857 entsprechende Institutionen, die von 236484 Schülern besucht wurden.

Im eigentlichen tertiären Sektor unterscheidet man grundsätzlich zwei Arten von Studien, die höheren beruflichen Studien und die Magister-Studien. Die höheren beruflichen Studien dauern drei bis vier Jahre und werden, je nach Studienfach, mit den Titeln Licencjat oder Inzynier abgeschlossen, welche beide einem Bachelor entsprechen. Neben dem theoretischen Unterricht beinhalten diese Studien auch insgesamt 15 Wochen berufspraktischer Tätigkeit. Die Absolventen können ein ergänzendes, anderthalb bis zweijähriges Magisterstudium aufnehmen, um den höheren Titel zu erlangen.

Die Magister-Studien dauern viereinhalb bis sechs Jahre und werden mit dem Titel Magister abgeschlossen, der einem Master entspricht.

Absolventen der höheren beruflichen Studien können ergänzende Magister-Studien in einem verwandten Fach aufnehmen, um einen höheren Abschluss zu erlangen.

Diese Studienarten sind nicht klar nach Institutionen getrennt. Jede Bildungseinrichtung muss eine Reihe von Voraussetzungen<sup>68</sup> erfüllen, um für die einzelnen Studienarten eine Lizenz zu erhalten, aber eine Bildungseinrichtung kann Lizenzen für mehrere Arten erhalten beziehungsweise ihren Status verändern. In der Praxis führt das dazu, dass grosse Bildungseinrichtungen meistens alle Arten von Studiengängen anbieten und kleine bei ihrer Gründung mit den höheren beruflichen Studien anfangen und später, falls sie erfolgreich sind, ihr Angebot erweitern. Bildungseinrichtungen, die Magister-Studien anbieten, können unter gewissen Voraussetzungen auch Promotionen und Habilitationen anbieten. Sämtliche Studienarten können seit 1990 sowohl von staatlichen als auch von privaten Institutionen angeboten werden, wobei die höheren

<sup>68</sup> Hauptsächlich die Anzahl und Qualifikation des Lehrpersonals (variiert je nach Fach), ferner die Qualität der Forschung und eine finanzielle Solidität.

beruflichen Studien erst 1998 geschaffen wurden (Eurydice, WB). Die privaten Bildungseinrichtungen erfuhren einen geradezu unglaublichen Erfolg und erreichten einen Marktanteil von über 30% der Studierenden. Der private Sektor wird im folgenden Kapitel besprochen werden, hier ist der Schwerpunkt auf den staatlichen gelegt.

Die staatlichen Hochschulen haben 1990 vom Staat weitreichende Autonomiebefugnisse erhalten, so können sie relativ frei unter anderem über die Anzahl der aufzunehmenden Studenten entscheiden, über die Verwendung der finanziellen Mittel und über die Inhalte von Forschung und Lehre. Ferner können sie als juristische Personen Eigentum an ihrer Kapitalausstattung haben und Kredite aufnehmen. Innerhalb der grossen Universitäten haben die einzelnen Fakultäten mehr akademische Freiheiten erhalten und können viele Angelegenheiten, die Forschung und Lehre betreffen, ohne den Rektor entscheiden, darunter die Verwendung von Mitteln, die der Fakultät zugewiesen wurden. Das Lehrpersonal hat das Recht, Arbeitsverträge mit beliebig vielen Bildungseinrichtungen, sowohl staatlichen als auch privaten, einzugehen.

Die Tatsache, dass die Nachfrage nach höherer Bildung zu jedem Zeitpunkt das Angebot weit überschritt, führte, da der Staat an einer Erhöhung der Studierendenzahl interessiert war, zu drei Entwicklungen. Erstens sahen sich die Hochschulen gezwungen, für mehr Fächer als früher Aufnahmetests einzuführen. Das Abiturzeugnis berechtigte zur Teilnahme an den Tests an beliebig vielen Hochschulen, durch die die geeignetsten Kandidaten ausgewählt werden sollten. Im Sommersemester 2005 gab es 587500 Kandidaten für 178500 Plätze im ersten Semester<sup>69</sup>. Ab dem Wintersemester 2005/2006 werden die Aufnahmetests durch das neue zentrale Abitur ersetzt und während einer Übergangszeit von vorläufig zwei Jahren nur noch für diejenigen Kandidaten durchgeführt, die die Abiturprüfung vor der Reform abgelegt haben. Die Aufnahmetests werden jedoch auch weiterhin in denjenigen Fächern durchgeführt werden können, die nicht Bestandteil der Abiturprüfungen sind.

Zweitens erfuhr der private Sektor ein extrem starkes Wachstum, indem er einen Teil der von den staatlichen Hochschulen abgewiesenen Kandidaten aufnahm.

Drittens, da der Staat nicht in der Lage war, die Finanzierung der Hochschulen so stark zu erhöhen, dass alle Studienbewerber einen Platz erhalten, wurde den Hochschulen erlaubt, für das Abend-Studium und auswärtige Studium Gebühren zu verlangen, wobei die Hochschulen die Gebühren selbst festlegen können. Laut Verfassung (Artikel 70) ist

---

<sup>69</sup> Im Tages- bzw. Vollzeitstudium.



das Vollzeit-Studium an staatlichen Hochschulen kostenlos, lediglich für zusätzliche Leistungen dürfen Gebühren verlangt werden, daher die Einführung dieser zusätzlichen Studienarten. Der Anteil der zahlenden Studenten an einer Hochschule darf dabei nicht 50% der gesamten Anzahl der Studenten an dieser überschreiten, aber anscheinend halten sich viele nicht daran (WB). 2003 betrug der allgemeine Anteil der Studenten, die an staatlichen Hochschulen<sup>70</sup> Gebühren zahlen mussten, 45% (Eurydice, eigene Berechnungen), wobei der Trend seit 1990 deutlich steigend ist. Die Nachfrage nach den staatlichen kostenpflichtigen Studien übersteigt in sehr vielen Fächern das Angebot, so dass die Studenten sich auch hier nicht einfach einschreiben können, sondern ausgewählt werden. Meist werden die besten der abgewiesenen Bewerber für kostenlose Studien für die kostenpflichtigen genommen.

Es gibt folgende Arten von staatlichen Hochschulen:

- Universitäten; sie bieten Studienfächer in verschiedenen wissenschaftlichen Gebieten nebst verschiedenen Spezialisierungen an; ferner sind sie grundsätzlich berechtigt, alle Arten von Studien anzubieten (höhere berufliche, Magister-, Doktor- und Habilitationsstudien)
- Technische Universitäten (Politechnika); bieten Studiengänge in naturwissenschaftlichen und technischen Bereichen an; können alle Arten von Studien anbieten.

Bei den folgenden Hochschularten kann man nicht pauschal sagen, welche Studienarten sie anbieten können, da dies davon abhängt ob sie die jeweils erforderlichen Voraussetzungen erfüllen.

- Landwirtschaftliche Schulen
- ökonomische Schulen
- pädagogische Schulen
- medizinische Akademien
- maritime Schulen
- Sport-Akademien
- Kunst-Akademien
- Theologische Akademien

(Eurydice)

Staatliche Hochschulen finanzieren sich durch das Staatsbudget, durch Studiengebühren

---

<sup>70</sup> Alle Studienarten und Fächer wurden berücksichtigt.

und sonstige Einnahmen, zum Beispiel Spenden, Einwerben von Drittmitteln oder den Verkauf von Dienstleistungen (Forschung oder Beratung) an die Wirtschaft. Die wichtigste Einnahmequelle sind mit durchschnittlich 68% Anteil am Hochschulbudget die staatlichen Zuwendungen, gefolgt von den Einnahmen aus den Studiengebühren mit 20% und den sonstigen Einnahmen mit 12%. Die Finanzierung aus dem Staatsbudget unterscheidet zwischen Lehre und Forschung. Bis zum Jahr 2000 basierte die Finanzierung der Lehre zu 40% auf den Ausgaben des Vorjahres und zu 60% auf einem arithmetischen Schlüssel, der die Anzahl der Studierenden, gewichtet nach den einzelnen Fächern, und der Doktoranden berücksichtigte, wobei Doktoranden höher gewichtet wurden als die übrigen Studenten. Zusätzlich wurde auch die Anzahl und Qualifikation des Lehrpersonals berücksichtigt. Dieses Finanzierungssystem hatte zum Ziel, den Hochschulen einen Anreiz zur Erhöhung der Anzahl der Studierenden und der Doktoranden, aber auch der Qualität der Lehre, zu geben.

Die Anzahl der Studenten an staatlichen Hochschulen wurde tatsächlich stark erhöht, von 394313 im Jahre 1990 auf 1050000 im Jahre 2000. Die Anzahl der Doktoranden wurde von ca 2700 im Jahre 1990 auf 28000 im Jahre 2001 erhöht (Eurydice, WB, Kwiek), aber im selben Zeitraum wurde die Anzahl der akademischen Assistenten verringert. Das liegt daran, dass die Anzahl der Doktoranden bei der Finanzierung berücksichtigt wurde, diejenige der Assistenten hingegen nicht. Da Doktoranden und Assistenten oft über ähnliche Qualifikationen verfügen und die gleichen Aufgaben ausführen können, wurden die einen durch die anderen ersetzt. Auch die Struktur des Lehrpersonals hat sich verändert. Der Anteil der habilitierten Professoren innerhalb des Lehrkörpers hat zugenommen und auch die Gesamt-Anzahl ist leicht gestiegen, allerdings reichte dieser Anstieg nicht einmal annähernd an den Anstieg der Studentenzahlen heran. Dieses Finanzierungssystem der Lehre wurde 2000 abgeschafft und durch eine einfachere Methode ersetzt. Seit 2000 wird der für diesen Zweck budgetierte Betrag proportional zu den Ausgaben des Vorjahres auf die Hochschulen aufgeteilt. Diese Art der Finanzierung bietet den Hochschulen keine Anreize mehr für Veränderungen oder Reformen.

Das System der Finanzierung der Forschung besteht seit 1991 und wurde bisher nicht verändert. Die Mittel für die Forschung werden nicht vom Bildungsministerium, sondern vom Wissenschaftsministerium zur Verfügung gestellt. Die Zuwendungen an eine Hochschule bestehen aus drei Teilen. Der erste Teil ist die sogenannte vorgeschriebene Finanzierung; das ist die Deckung der gut berechenbaren und relativ

konstanten „Bereitstellungskosten“ der Forschungsausstattung. Die Finanzmittel werden dabei direkt den Fakultäten zugewiesen, und diese können sie autonom, also ohne Zustimmung des Rektorats verwenden. Die Höhe dieser Mittel wird durch eine regelmässige Bewertung der Fakultäten durch eine Kommission des Wissenschaftsministeriums festgelegt. Der zweite Teil wird relativ zur Grösse der Hochschule berechnet und der zentralen Verwaltung der Hochschule (Rektorat) übergeben. Dieser Teil macht weniger als 20% der gesamten Forschungszuwendungen an eine Hochschule aus. Der dritte Teil wird direkt den vielversprechendsten Forschungsprojekten zugewiesen. Um diese Zuweisung bewerben sich individuelle Forscher oder Forschergruppen bei einer Kommission des Wissenschaftsministeriums, ohne die Zustimmung oder Meinung des Rektors zu benötigen. Dadurch soll gewährleistet werden, dass die Gelder effizient zugeordnet werden. Die Anteile des ersten und des dritten Teiles an der gesamten Höhe der Forschungsfinanzierung hängen von der Fachrichtung und von der Anzahl und Qualität der subventionierten Projekte ab (WB). Diese Finanzierungsstruktur der Forschung unterstreicht die Autonomie der Fakultäten innerhalb der Hochschulen.

Das Bildungsministerium hat eine Reihe von Stipendienprogrammen initiiert, um Leuten aus unteren Einkommenschichten das Studium zu erleichtern. Es gibt Stipendien für Behinderte und sozial Bedürftige, ferner gibt es temporäre Nothilfe und Zuschüsse für die Unterkunft und das Essen in der Mensa. Darüber hinaus haben auch Studenten, die herausragende Leistungen vorweisen können die Möglichkeit, sich um ein entsprechendes Stipendium zu bewerben. Über die Vergabe dieser Hilfsleistungen entscheidet der Rektor einer Hochschule zusammen mit der offiziellen Studentenvertretung. Der Anteil der Studenten, die diese Hilfsleistungen in Anspruch genommen haben, betrug 2003 knappe 9% (WB). In der Praxis sind diese Stipendien aber zu gering, um ein Studium zu finanzieren, sie können bestenfalls als Ergänzung zu anderen Quellen betrachtet werden. Beispielsweise betrug ein soziales Stipendium im Jahre 2003 150 PLN (+/- 35 €) im Monat, während ein Zimmer in einem Studentenwohnheim nicht unter 180 PLN monatlich kostete (eigene Befragung). Hinzu kommen selbstverständlich noch die übrigen Kosten, wie Essen, Kleidung, Bücher und Transport. Diese unzureichenden Stipendien sind zusammen mit den eingeschränkten zeitlichen Möglichkeiten, während des Semesters zu arbeiten, ein Grund, warum viele Studenten die kostenpflichtigen Vorlesungen abends besuchen und dafür tagsüber arbeiten. Seit 1998 gibt es für alle Studenten unter 25 Jahren die zusätzliche

Möglichkeit, bei Banken einen staatlich subventionierten Kredit aufzunehmen. Dieser Kredit betrug Anfangs 450 PLN (100 €) im Monat während der Vorlesungszeit (10 Monate im Jahr) und kann bis zu sechs Jahre lang in Anspruch genommen werden. Der Student muss, beginnend zwei Jahre nach Beendigung des Studiums, lediglich den erhaltenen Betrag zurückzahlen, die anfallenden Zinszahlungen werden vom Staat übernommen. Aus unbekanntem Gründen jedoch ist diesem Kredit kein nennenswerter Erfolg beschieden. Während im Jahr der Einführung sofort 9% der Studenten an staatlichen Hochschulen einen solchen Kredit aufnahmen, sank der Anteil bereits im folgenden Jahr auf 2% und danach weiter auf 1,4% im Jahre 2003 (WB) und 1% im Jahre 2004 (Menis). Ein denkbarer Grund wäre, dass die Studenten angesichts der mit der hohen Arbeitslosigkeit zusammenhängenden ungewissen Zukunftsaussichten keine Schulden aufnehmen wollen, umso weniger, als dass sie für den Kredit bei der Bank Sicherheiten hinterlegen müssen. Abgesehen davon ermöglicht die Höhe dieses Kredites auch nicht gerade ein finanziell sorgenfreies Studium. Zum Vergleich, das Arbeitslosengeld betrug im Jahre 2004 504 PLN, der monatliche Mindestlohn ab 2005 849 PLN (Rynek Pracy 2005); beide sehen sich einer breiten gesellschaftlichen Kritik ausgesetzt, da sie als zu niedrig empfunden werden, um davon leben zu können. Ab 2004 wurde der Kredit zwar auf 600 PLN (142 €) monatlich erhöht, aber die Nachfrage hat nicht darauf reagiert.

Die Studenten werden vom Staat finanziell nicht verwöhnt und bei den Dozenten ist das nicht anders. Der Rahmen für die Grundvergütung wird jährlich vom Bildungsministerium vorgegeben, wobei die Beträge an die Preissteigerung angepasst werden.

Für die Professoren<sup>71</sup> reichte dieser Rahmen im Jahre 2004 von 2250 PLN (535 €) bis 4820 PLN (1147 €) brutto (Menis). Die tatsächliche Vergütung richtet sich nach Professoren-Kategorie und Seniorität, liegt aber durchschnittlich im unteren Bereich (Kwiek). Die Dozenten, die nicht die Position eines Professors innehaben<sup>72</sup>, erhalten zwischen 1330 PLN (317 €) und 3300 PLN (785 €) brutto. Die Vergütung für Assistenten und Sprachlehrpersonal bewegt sich zwischen 1240 PLN (295 €) und 2280 PLN (543 €) brutto (MENIS). Diese Beträge beziehen sich auf Vollzeit-Mitarbeiter, bei

---

<sup>71</sup> Professor ist in Polen neben dem wissenschaftlichen Titel auch eine akademische Position; bei letzterer werden drei verschiedene Kategorien unterschieden: der habilitierte „aussergewöhnliche“ (wörtliche Übersetzung) Professor, der aussergewöhnliche Professor und der gewöhnliche Professor, wobei lediglich die beiden letzten auch Professoren nach europäischen Standards sind.

<sup>72</sup> Auch hier gibt es verschiedene Kategorien: „Dozent“ (habilitierter Doktor), Adjunkt (Doktor) und „Älterer Dozent“ (ohne wissenschaftlichen Titel, aber mit langjähriger Lehrerfahrung).

Teilzeit-Verträgen erhalten die Betroffenen einen entsprechenden Anteil. Diese Einkünfte sind im Vergleich zu westlichen Standards sehr gering, aber auch im Vergleich zu den Verdiensten die mit vergleichbarer Qualifikation in privaten Unternehmen in Polen erzielt werden können. Letztere liegen für die Wirtschafts- oder Naturwissenschaften durchschnittlich zwischen 5000 PLN (1190 €) und 8000 PLN (1905 €) ([www.twojezarobki.pl](http://www.twojezarobki.pl)). Der durchschnittliche Verdienst in der freien Wirtschaft über alle Sektoren hinweg betrug im Jahre 2004 2269,93 PLN (540 €) (Rynek Pracy 2005), also mehr als einige Kategorien von akademischem Personal verdienen. Insbesondere mit den Verdiensten, die unter 2000 PLN liegen, ist es schwierig, gegebenenfalls eine Familie zu ernähren. Diese Vergütungsrahmen haben zur Folge, dass der Anteil der Teilzeit-Dozenten an staatlichen Hochschulen verschwindend gering ist, da diese von ihren Verdiensten kaum leben können. Im Jahre 2001 standen 70000 Vollzeit-Dozenten 2000 Teilzeit-Dozenten gegenüber (Kwiek). Ein weiterer Effekt ist, dass immer mehr Studenten promovieren (1990: 2700, 2001: 28000), während die Hochschulen ihre Mitarbeiterzahl stabil halten (Kwiek), was darauf hindeutet, dass viele eine Promotion als Möglichkeit sehen, eine gut bezahlte Arbeit in der freien Wirtschaft zu finden. Die dritte und möglicherweise bedeutendste Folge der niedrigen akademischen Einkommen in Verbindung mit der Möglichkeit, beliebig viele parallele Verträge einzugehen, ist, dass viele (schätzungsweise 30-50%, Kwiek) Dozenten, die an staatlichen Hochschulen arbeiten, nebenbei an privaten Hochschulen Vorlesungen halten, um ihr Einkommen aufzubessern. Während die Auswirkungen auf die privaten Hochschulen überwiegend positiv sind (siehe Kapitel 3.3.), haben die staatlichen Hochschulen eher die Nachteile zu tragen. Der einzige nennenswerte positive Aspekt dieser Doppelbeschäftigung (abgesehen von den höheren Einkommen) ist, dass eine Abwanderung qualifizierten Lehrpersonals von den staatlichen Hochschulen, die andernfalls möglicherweise in grossem Stil stattgefunden hätte, verhindert werden konnte. Negativ wirkte sich aus, dass die Dozenten, die nebenbei für private Hochschulen arbeiten, ihre Arbeit an der staatlichen Hochschule vernachlässigen und aus zeitlichen Gründen auf das unvermeidbare Minimum reduzieren. Das schadet insbesondere der Forschung, die relativ flexibel organisiert ist und zu der die Professoren nicht gezwungen werden können (zumindest nicht hinsichtlich der Qualität). Darüber hinaus können sich in bestimmten Fällen Interessenskonflikte ergeben, insbesondere, wenn ein Dozent gleichzeitig in einer staatlichen und einer privaten Hochschule arbeitet, die miteinander in direkter Konkurrenz stehen.

Die gesamten staatlichen Ausgaben für öffentliche Bildung betragen im Jahre 2002 5,6% des BIP, was im Vergleich zu 1990 (5,1%) eine leichte Steigerung darstellt. Davon wurden 17,6% für den tertiären Bereich ausgegeben; dieser Anteil blieb trotz einiger leichter Schwankungen stabil. Von den Ausgaben für den tertiären Bereich entfielen 2002 69% auf die Löhne und Gehälter der akademischen Beschäftigten, 27,1% auf laufende Kosten und 3,8% auf Kapitalkosten (OECD GED). Die Finanzierung wurde nicht an die steigenden Studentenzahlen angepasst. An den staatlichen Hochschulen stieg die Anzahl der Studenten von 390000 im Jahre 1990 auf 1254182 im Jahre 2003 (Eurydice), wodurch die staatlichen Ausgaben pro Student sich stark verringerten. Im Jahr 2000 wurden pro Student umgerechnet 3222 US-Dollar ausgegeben, was den niedrigsten Wert in der OECD darstellte (WB) und nicht einmal die Hälfte dessen darstellt, was Ungarn zum selben Zeitpunkt ausgegeben hat (7024\$) (WB). Da die Ausgaben in Polen so niedrig sind, liegt zumindest teilweise an den niedrigen Dozenten-Gehältern, die ja den Grossteil der Kosten ausmachen. Ob die Qualität der Lehre dadurch niedriger ist als in vergleichbaren Ländern lässt sich nicht sagen, dazu sind tiefergehende Untersuchungen notwendig. Was sich sagen lässt, ist, dass das zahlenmässige Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden sich von 17% im Jahre 1990 auf 5,7% im Jahre 2003 verschlechtert hat (eigene Berechnungen). Der steigende Trend bei den Studentenzahlen hält weiterhin an, im Sommersemester 2005 gab es an den staatlichen Hochschulen in allen Studienarten 335185 Neueinschreibungen, also beinahe so viele, wie es 1990 Studenten gab. Die Anzahl der Neueinschreibungen wird wahrscheinlich erst aus demographischen Gründen stagnieren oder zurückgehen<sup>73</sup>, denn in der Bevölkerung gibt es eine starke Nachfrage nach Bildung, die bisher noch nicht befriedigt wurde. Bei einer Umfrage, die Ende 2002 durchgeführt wurde, gaben 70% der befragten Personen an, mit ihrer bisherigen Bildung nicht zufrieden zu sein. 55% gaben an, dass sie ihr Bildungsniveau für zu niedrig halten und wenn sie noch einmal die Wahl hätten, einen höheren Abschluss anstreben würden (CBOS). Die Unzufriedenheit ist dabei während des vorangegangenen Jahrzehntes auf Kosten der Zufriedenheit gestiegen: bei einer ähnlichen Umfrage aus dem Jahre 1993 gaben 42% an, mit ihrer Bildung zufrieden zu sein, während die Unzufriedenen 47% ausmachten. In einer anderen Umfrage (2004) gaben 93% der Befragten an, dass Bildung sich lohne, während 1993 nur 76% dieser Meinung waren. Die Leute räumen der Bildung nicht nur dann

---

<sup>73</sup> Es wird vorausgesagt, dass ab 2005 aufgrund geburtenschwacher Jahrgänge die Anzahl der 19-24jährigen anfangen wird zu sinken, um 2023 einen Tiefpunkt zu erreichen. 2005 gibt es knappe vier Millionen Menschen in dieser Kategorie, 2023 werden es 2,3 Millionen sein (WB).

einen so hohen Stellenwert ein, wenn es um sie geht, sondern viel mehr noch im Hinblick auf ihre Kinder. Im Jahre 2004 waren 71% der Ansicht, Bildung sei der wichtigste Faktor für den Lebenserfolg ihrer Kinder; 68% wünschten sich für ihre Söhne einen Magister-Abschluss oder höhere akademische Titel und 74% für ihre Töchter. Diese Werte hatten ebenfalls ein Wachstum hinter sich, denn 1993 betragen sie 38% respektive 47% (CBOS). Diese Meinungen zeigen, dass durchaus noch Potential nach oben vorhanden ist, wenn es um die Teilnahme an (insbesondere tertiärer) Bildung geht. Ein anderer Faktor, der zu immer höheren Studentenzahlen führt, ist die Angst vor der Arbeitslosigkeit. 2003 betrug die Arbeitslosenquote 19,6%, die Quote der Jugendarbeitslosigkeit (15-24 Jahre) 45%, was die am stärksten betroffene Altersgruppe darstellt. Demgegenüber waren nur 7,7% der Absolventen von Hochschulen als arbeitslos gemeldet (Arbeitsamt), was von allen Qualifikationen die niedrigste Quote darstellt (und die einzige einstellige). In dieser Situation ist es für Abiturienten eine reizvolle Option, durch das Studium einerseits die Chancen, eine Arbeit zu finden, zu erhöhen, andererseits den Berufseinstieg um einige Jahre zu verzögern, in der Hoffnung, dass die Lage auf dem Arbeitsmarkt sich verbessert. Das wird auch durch die oben zitierten Umfragen bestätigt; in derjenigen, in der die Leute gefragt wurden, ob Bildung sich lohne, gaben 41% der Bejahenden als Grund an, dass durch Bildung Arbeitslosigkeit vermieden werden könne (Cbos).

Bezüglich der Arbeitslosigkeit von Absolventen von Hochschulen fällt eine Besonderheit auf. Die Absolventen der beliebtesten Studienfächer sind auch am stärksten in den Arbeitslosenstatistiken vertreten. Im Jahre 2003 hatten 32,3% der Absolventen Wirtschafts- oder Verwaltungswissenschaften studiert und 14,3% Pädagogik. Im selben Jahr machten die Wirtschaftswissenschaftler 2,9 Prozentpunkte der Arbeitslosenquote der Absolventen aus, die Pädagogen und Verwaltungswissenschaftler jeweils einen Punkt (Rynek Pracy 2005). Das deutet darauf hin, dass die Ausbildung an Hochschulen nicht an den Bedürfnissen des Marktes ausgerichtet ist. Einer der Gründe dafür könnte die starke Autonomie der Hochschulen im Allgemeinen und der Fakultäten im Besonderen sein. Da sie keine institutionellen oder finanziellen Anreize haben, die Studenten auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten, machen einige das möglicherweise nicht und konzentrieren sich stattdessen auf die Forschung. Ein anderer Grund könnte die bereits erwähnte Mehrfachbeschäftigung vieler Dozenten sein. Da bei weitem die meisten privaten Hochschulen wirtschaftswissenschaftlich ausgerichtet sind, stellen sie Dozenten von staatlichen

Hochschulen ein, die dort den wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten angehören. Durch die zusätzliche Beanspruchung der Zeit der Dozenten leidet unter Umständen die Qualität ihrer Lehre, was dazu führt, dass die Absolventen der Wirtschaftswissenschaften über zu geringe oder die falschen Qualifikationen verfügen, um eine Arbeit zu finden.

Wie bei Litauen und Ungarn ist auch im Falle Polens die internationale Einordnung des akademischen Niveaus nicht einfach. Im Ranking der Universität Shanghai sind lediglich zwei polnische Universitäten vertreten, Uniwersytet Jagiellonski in Krakau (Die prestigeträchtigste Universität des Landes) und die Universität Warschau. Beide sind in der Platzkategorie 302-403 eingeordnet, was Polen auf den 32. Platz der 35 berücksichtigten Länder bringt.

Im innerpolnischen Vergleich zwischen staatlichen und privaten Hochschulen kann man, mit der bei Verallgemeinerungen üblichen Vorsicht sagen, dass die Forschungsarbeit so gut wie ausschliesslich in staatlichen Hochschulen stattfindet, während die privaten sich auf die Lehre beschränken. Das Niveau der Studenten ist an den staatlichen tendenziell höher, da sie durch Aufnahmetests ausgelesen wurden, während diejenigen Kandidaten, die keinen Platz erhalten haben, auf private gehen, wo es in den seltensten Fällen Zugangsbeschränkungen gibt. Die Qualität der Lehre ist gemischt. Seit 2002 gibt es eine staatliche Akkreditierungskommission (Panstwowa Komisja Akredytacyjna, PKA), die systematisch alle Hochschulen, sowohl staatliche als auch private, bezüglich der Qualität der Lehre überprüft. Dabei wird grundsätzlich nicht die Hochschule als Ganzes betrachtet, sondern einzelne Fächer. Bei kleinen, oft privaten Hochschulen ist das manchmal identisch. Es gibt vier mögliche Bewertungen, ausgezeichnet, positiv, bedingt und negativ. Bei ausgezeichneten und positiven Bewertungen wird die Überprüfung nach fünf Jahren wiederholt, bei bedingten wird eine Frist gesetzt, innerhalb derer die betroffene Hochschule die von der Kommission erteilten Anweisungen bezüglich Verbesserungen umsetzen soll, wonach eine erneute Überprüfung stattfindet. Eine negative Bewertung führt zur Sperrung des Faches oder zur Schliessung der Hochschule. Die positive Bewertung stellt somit den qualitativen nationalen Mindeststandard für die Lehre dar.

Bisher (Juli 2005) erhielten Fächer an 21 Hochschulen die Bewertung ausgezeichnet, von denen 19 staatlich sind und zwei privat. Die positiven Bewertungen halten sich bezüglich der Anzahl der Institutionen in etwa die Waage, 85 private und 88 staatliche. Allerdings muss man beachten, dass die staatlichen Hochschulen meist grösser sind und



für viele Institutionen mehrere positive Bewertungen erteilt wurden während bei den privaten Hochschulen eine Bewertung pro Institution die Regel ist. Die bedingten Bewertungen sind ebenfalls über beide Sektoren ähnlich verteilt, allerdings fällt auf, dass die staatlichen Hochschulen die Anweisungen der Kommission umsetzen und sich bei einer erneuten Überprüfung auf positive Ergebnisse verbessern, während es bei den privaten einen beträchtlichen Anteil gibt, der bei einer erneuten Bewertung ein negatives Urteil erhält oder sich schon vorher auflöst. Bei den negativen Bewertungen dominieren mit 19 Einträgen kleine private Hochschulen, bei denen es oft das einzige unterrichtete Fach ist, das die Mindeststandards nicht erfüllt, während es sich bei den 12 bemängelten staatlichen überwiegend um vernachlässigte „Orchideenfächer“ handelt (PKA). Da eine Überprüfung durch die Kommission relativ aufwändig ist und ständig neue Hochschulen entstehen, wurde ungefähr die Hälfte noch nicht beurteilt. Die noch nicht beurteilten sind überwiegend privat, bei den staatlichen fehlen nur noch einige Fächer.

Eine weitere Quelle bezüglich der Qualität von Hochschulen sind alljährlich von Zeitschriften wie „Wprost“ oder „Polityka“ durchgeführte Rankings. Diese Rankings sollen Abiturienten bei der Auswahl einer Hochschule helfen. Dasjenige von Wprost beispielsweise bewertet zu diesem Zweck die wichtigsten Fächergruppen/Fakultäten bezüglich einer Reihe von Kriterien, wobei letztere in „Qualität der Bildung“ und „Marktwert des Diploms“ unterteilt sind. Die „Qualität der Bildung“ beinhaltet inwieweit das Gelernte an die Erfordernisse des Marktes angepasst ist und das wissenschaftliche Potential der Fakultät (Anzahl der errungenen Forschungssubventionen, Innovative Projekte, Zitierung der Wissenschaftler in internationalen Zeitschriften), daneben unter anderem auch die didaktische Kompetenz der Dozenten, das Angebot an Fremdsprachen und die strukturelle Ausstattung (Bibliotheken, Computer). Die Höhe der Studiengebühren und die Verfügbarkeit von Stipendien wird nur gering gewichtet. Der „Marktwert des Diploms“ setzt sich aus der Nachfrage nach den Absolventen zusammen, ferner aus dem durchschnittlichen Verdienst der Absolventen, der Zufriedenheit ihrer Arbeitgeber und ihrem beruflichen Aufstieg. Die notwendigen Daten werden hauptsächlich über Fragebögen erhoben, daneben werden auch Daten des Amtes für Statistik und des Social Sciences Citation Index verwendet. Die für eine Fakultät oder Hochschule maximal erreichbare Punktzahl beträgt 100. Aus den Punktzahlen für die einzelnen Fakultäten wird bei grossen Hochschulen ein Durchschnitt für die gesamte Hochschule gebildet. Generell fällt auf, dass die höchsten Punktzahlen staatlichen Hochschulen zufallen, wobei der Unterschied

zu den bestplatzierten privaten nicht gross ist<sup>74</sup>. Allerdings ist der Anteil der gut platzierten staatlichen Hochschulen sehr hoch und der der schlecht platzierten relativ niedrig, während die privaten viele Vertreter im mittleren Segment haben und die niedrigsten Punktzahlen ausschliesslich von privaten Hochschulen erreicht werden (Wprost Ranking 03). Das Ranking von Polityka unterscheidet sich aufgrund einer ähnlichen Methodik kaum von dem von Wprost, es haben lediglich einige Hochschulen die Plätze getauscht. Die Verlässlichkeit solcher Rankings ist naturgemäss umstritten, aber die Ergebnisse widersprechen zumindest nicht den Bewertungen der PKA.

### **3.3. Private Bildungsangebote**

#### **3.3.1. Litauen**

Private Bildungsangebote sind in Litauen auf allen Stufen nur sehr schwach vertreten. Es steht privaten Personen und Organisationen und den religiösen Vereinigungen zwar frei, eigene Schulen zu gründen, solange sie sich an den staatlichen Lehrplan halten, aber es gilt die Bedingung, dass sie keinen Gewinn machen dürfen (non-profit) (Eurydice). Es ist wahrscheinlich diese Bedingung, die einen stärkeren Ausbau des privaten Sektors verhindert. Die privaten Bildungseinrichtungen haben einen Anspruch auf finanzielle Unterstützung von Seiten des Staates, falls sie nicht in der Lage sind, ihre Kosten durch die erhobenen Gebühren zu decken. Im Schuljahr 2003/2004 gab es 19 private Grundschulen, die von 2201 Schülern besucht wurden, was einem Anteil an der Gesamtzahl der Schüler in dieser Schulart von 0,38% entspricht (Bildungsministerium, eigene Berechnungen). Das ist immer noch weit mehr, als die privaten Berufsschulen aufweisen können, von denen es 2003/2004 zwei gab und die zusammen 38 Schüler unterrichteten (Bildungsministerium). Die privaten Grundschulen werden meist von ethnischen Minderheiten betrieben, in einzelnen Fällen auch von der Katholischen Kirche. Einen signifikanteren Anteil an der Bildungslandschaft konnten die privaten Kollegien erreichen. Im Wintersemester 2003/2004 betrug ihre Zahl 11 und es waren 8319 Studenten eingeschrieben. Dies entspricht einem Anteil von 20,3% an der Gesamtanzahl der Studenten auf Kollegien (eigene Berechnungen). Die 20,3% sind beeindruckend, aber man sollte sich vor Augen halten, dass die Kollegien insgesamt nur

---

<sup>74</sup> Die beste staatliche hatte 94,75 Punkte, die beste private 91.

einen Anteil von 24% am tertiären Bildungswesen halten, was zu einem Anteil der privaten Kollegien an der Gesamtzahl der Studenten in tertiären Bildungseinrichtungen von 4,8% führt (eigene Berechnungen). Die Universitäten hatten im selben Zeitraum sechs private Vertreter, in denen 3599 Studenten eingeschrieben waren, was einem Anteil von 2,8% entspricht. Die privaten Kollegien unterrichten hauptsächlich angewandte technische Fächer und solche, die auf Betriebswirtschaft aufbauen. Von den sechs privaten Universitäten werden zwei von der Katholischen Kirche betrieben, lehren Theologie und machen einen Grossteil der privaten Studenten aus. Die übrigen privaten Universitäten sind auf Betriebswirtschaft und Management spezialisiert.

### **3.3.2. Ungarn**

In Ungarn hat sich der private Bildungssektor etwas stärker entwickelt als in Litauen. Eine private Bildungseinrichtung erhält vom Staat die gleiche Höhe an Zuwendungen wie staatliche Bildungseinrichtungen, um den privaten Sektor nicht zu benachteiligen. Die Höhe der erhobenen Gebühren muss vom Bildungsministerium genehmigt werden. Der wichtigste einzelne Anbieter privater Bildung in Ungarn ist die Katholische Kirche, deren Bildungseinrichtungen vom Staat zusätzlich subventioniert werden. Kirchliche Bildungsangebote existieren von der Vorschule bis zur Universität auf allen Ebenen des Bildungssystems, aber am stärksten vertreten sind sie im oberen Sekundärbereich, wo sie einen Anteil an den Schülern in dieser Schulart von 15,97% erreichen. Die zweite Bildungsebene mit einer relativ hohen Beteiligung der Kirche ist die universitäre, mit einem Anteil von 5,84%. Auf den übrigen Ebenen erreicht die Kirche Anteile zwischen zwei und vier Prozent. Die anderen privaten Bildungsanbieter haben ihren Schwerpunkt auf die berufliche Ausbildung gelegt, wo sie in den einzelnen Berufsschularten Anteile zwischen fünf und acht Prozent erreichen. Im tertiären Bereich kommen sie auf einen ähnlichen Anteil wie die Kirche, 5,54% (Education in Hungary 2003). Es gibt keine Anzeichen für eine ernsthafte Konkurrenz zwischen dem staatlichen und dem privaten Bildungssektor, in der Praxis handelt es sich eher um eine Ergänzung. Es kommt vor, dass öffentliche lokale Selbstverwaltungen ihre Bildungsverantwortung an private Anbieter abgeben, wofür letztere zusätzliche finanzielle Mittel erhalten. Ansonsten sind die privaten Bildungsangebote in Ungarn oft so beschaffen, dass sie eine unterschiedliche Klientel ansprechen und sich somit keine direkte Konkurrenz ergibt.

Eine theologische Universität beispielsweise wirbt einer technischen keine Studenten ab. Die nicht-kirchlichen Betreiber erheben meist den Anspruch, Bildungseinrichtungen gemäss „reform-pädagogischen“ Ansätzen zu führen und über die Wissensvermittlung hinaus die Schüler emotional und persönlich weiter zu entwickeln, um sich von den staatlichen Schulen abzuheben.

Die privaten Bildungsangebote geniessen eine hohe gesellschaftliche Akzeptanz. Gemäss einer Umfrage, die 1999 durchgeführt wurde, unterstützen 59% der Befragten die Existenz von privaten Grundschulen, 62% die Existenz von privaten Sekundarschulen und 60 % die Existenz von privaten Hochschulen (CBOS).

### **3.3.3. Polen**

In Polen hat sich der private Bildungssektor am dynamischsten entwickelt und stellt eine ernstzunehmende Konkurrenz und in manchen Fällen sogar Bedrohung für den staatlichen Sektor dar. Dies gilt allerdings nur für den tertiären Bereich, auf den unteren Bildungsstufen haben die privaten Einrichtungen eine vernachlässigbare Bedeutung.

#### **3.3.3.1. Primar- und Sekundarstufe**

Auf der Primar- und Sekundarstufe müssen die privaten Schulen die staatlichen Auflagen bezüglich des Lehrplans, der Prüfungsrichtlinien und der Qualifikation der Lehrer erfüllen, um anerkannt zu werden und somit die Erlaubnis zu erhalten, Abschlüsse zu verleihen, die den staatlichen gleichwertig sind. Sobald eine Grundschule staatlich anerkannt ist, kann sie vom Staat finanziell gefördert werden, und zwar bis zur Hälfte des Betrages pro Schüler, den eine staatliche Schule erhält. Im Schuljahr 2002/2003 gab es in Polen 453 private Grundschulen, die von 30000 Schülern besucht wurden, was einem Anteil von 1% entspricht. Von diesen 453 Grundschulen wurden 389 von sozialen Organisationen betrieben, die übrigen von der Kirche oder von kommerziellen Trägern.

Auf der Sekundarstufe können private Schulen, sobald sie staatlich anerkannt sind, mit dem gleichen Betrag pro Schüler gefördert werden, wie staatliche Schulen. Im Schuljahr 2002/2003 hatten die privaten Gymnasien einen Anteil an den Schülern dieser Schulart von 1,4%, während die Lycea 3,5% erreichten. In beiden Schularten zusammen gab es 462 private Schulen, von denen 91 von der Kirche betrieben wurden, 194 von sozialen

Organisationen und die übrigen von kommerziellen Trägern.

Private Berufsschulen erreichten im selben Jahr einen Anteil von 1,3% (Eurydice).

Es ist anzunehmen, dass der geringe Erfolg des privaten Bildungsangebotes darin begründet liegt, dass die privaten Schulen verpflichtet sind, die gleichen Inhalte zu bieten und die gleichen Methoden anzuwenden wie die staatlichen Schulen, aber oft (mit Ausnahme einiger sozialer Organisationen) zusätzliche Gebühren verlangen, was den Eltern wenige Argumente gibt, ihre Kinder dorthin zu schicken.

Die an anderer Stelle erwähnten Schulen, die auf die Bedürfnisse von ethnischen Minderheiten ausgerichtet sind, werden in den meisten Fällen vom Staat betrieben, um die Minderheiten nicht zusätzlich finanziell zu belasten.

Die gesellschaftliche Meinung zum Thema private Bildung ist geteilt, wobei es hauptsächlich die Frage der Gebühren ist, die Kontroversen aufwirft. Die Existenz von privaten Schulen wird gemäss einer Umfrage aus dem Jahre 1999 auf der Primarstufe von 49% der Befragten befürwortet, auf der Sekundarstufe von 54%. Allerdings sprechen sich bei einer anderen Umfrage im selben Jahr 92% für vollständig kostenlose Grundschulen aus und 87% für kostenlose Gymnasien beziehungsweise 83% für kostenlose Lycea. Die übrigen Befragten waren für eine Gebührenpflicht, die nur einen Teil der Kosten deckt, null Prozent waren für eine vollständige Gebührenpflicht (CBOS). Dem kann man entnehmen, dass die Leute das Konzept, dass jemand für Bildung zahlt, grundsätzlich tolerieren, es aber selber nicht wollen. Diese Einstellung deckt sich mit den Anteilen der Privatschulen an den einzelnen Schularten.

### **3.3.3.2. Tertiäre Bildung**

Im tertiären Sektor sieht die Situation vollkommen anders aus. Durch die Verfassungsmässig garantierte Freiheit von Forschung und Lehre kann der Staat keiner Hochschule die Inhalte oder Methoden vorschreiben, was viel Raum für Differenzierung bietet. Des weiteren wollten alle bisherigen (post-kommunistischen) Regierungen die Studierendenzahlen auf westeuropäisches Niveau erhöhen; somit sind die Hürden für eine Neugründung sehr niedrig angesetzt<sup>75</sup> und die Neuzulassungen wurden sehr liberal gehandhabt. Unter anderem dadurch und wegen der starken Nachfrage nach Bildung<sup>76</sup> explodierte die Zahl der privaten Bildungsangebote im tertiären Bereich. Während es 1990 nur eine einzige private Hochschule gab, die Katholische Universität in Lublin,

<sup>75</sup> Die „restriktivste“ Vorschrift ist die Mindestanzahl der fest angestellten Professoren

<sup>76</sup> Siehe Abschnitt 3.2.3.

und 105 staatliche, überstieg die Anzahl der privaten 1997 erstmals die Anzahl der staatlichen und 2003 gab es 252 private Institutionen, also mehr als doppelt so viele wie die 125 staatlichen. Die Anzahl der eingeschriebenen Studenten betrug 2003 528820 (Eurydice), also knappe 30% der Gesamtzahl der Studenten. Dieses starke Wachstum der Studentenzahlen im privaten Sektor hatte einen starken Anteil am Anstieg der Einschreibungsrate im tertiären Bereich, die sich von 12,9% im Jahre 1990 auf 46,2% im Jahre 2003 erhöhte (WB).

Im Gegensatz zu den litauischen privaten Bildungsanbietern haben die polnischen das Recht, gewinnorientiert zu handeln.

Private Hochschulen können die Studiengebühren genauso wie die Entlohnung des Lehrpersonals frei festsetzen, allerdings wird ihre Lehre finanziell nicht vom Staat unterstützt, das heisst sie müssen ihre Kosten grundsätzlich vollständig über die erhobenen Studiengebühren decken. Daneben können sie sich über Spenden und sonstige private Zuwendungen finanzieren. Sie haben allerdings den gleichen Zugang zu Forschungssubventionen wie staatliche Hochschulen, sofern ihre Forschungsprojekte kompetitiv sind und sie den Wettbewerb um die Mittel gewinnen.

Diese „Budget-Nebenbedingung“ ist dafür verantwortlich, dass private Hochschulen ausschliesslich Fächer anbieten, für die keine besondere Kapitalausstattung notwendig ist. Die mit grossem Abstand am häufigsten angebotenen Fächer gehören der Betriebswirtschaftslehre an, ferner Sozialwissenschaften, Pädagogik und Sprachen. Seit ungefähr dem Jahr 2000 hat Informatik hohe Zuwachsraten, aber die Gesamtanzahl der entsprechenden Studenten kann sich immer noch nicht mit der der am stärksten besuchten Fächer messen. Es gibt keine private Hochschule, die naturwissenschaftliche Fächer anbietet, was an den hohen Kosten für Labore und die übrige Infrastruktur liegt. Die meisten privaten Hochschulen verfügen auch über keine eigene nennenswerte Bibliothek, was dazu führt, dass die Studenten sich entweder alle Bücher selbst kaufen oder die Bibliothek einer staatlichen Hochschule nutzen müssen. Ersteres erhöht die Kosten des Studiums zusätzlich zu den Gebühren, letzteres ist quasi eine Subvention der privaten durch die staatlichen Hochschulen.

Die Studenten an privaten Hochschulen haben den gleichen Zugang zu staatlich subventionierten Studienkrediten wie ihre Kommilitonen an staatlichen Hochschulen und seit Anfang 2004 können sie sich auch um alle Formen von Stipendien bemühen. Die Kredite werden an privaten Hochschulen ebenso weitgehend ignoriert wie an den staatlichen. Während 1998, als die Kredite eingeführt wurden, 5,5% der Studenten an

privaten Hochschulen von ihnen Gebrauch machten, sank dieser Anteil bis 2003 auf unter ein Prozent (WB).

Die privaten Hochschulen bieten die gleiche Studienorganisation wie staatliche, also die Unterscheidung zwischen Vollzeitstudien, Abendstudien und Fernstudien. Die Vollzeitstudien wurden 2003 von 116428 Studenten in Anspruch genommen, also von 22% (Eurydice, eigene Berechnungen). Die übrigen Studenten nutzen eine der beiden anderen Möglichkeiten, wahrscheinlich um tagsüber arbeiten zu können und sich auf diese Weise das Studium zu finanzieren. Die Studiengebühren unterscheiden sich für gewöhnlich ebenfalls bezüglich der gewählten Studienart: am teuersten sind Vollzeitstudien, am billigsten Fernstudien, die Abendstudien liegen dazwischen.

Die Anzahl des vollzeitbeschäftigten Lehrpersonals an privaten Hochschulen betrug Ende 2002 9498, von denen 1365 Posten innehatten, die ausschliesslich Lehre vorsahen, und 8043 sowohl für Lehre als auch Forschung eingestellt waren. Das grundlegende Verhältnis zwischen Dozenten und Studenten entsprach zu diesem Zeitpunkt folglich 1,8%, was erschreckend niedrig aussieht. Selbst wenn man lediglich die Studenten im Vollzeitstudium berücksichtigt, ergibt sich ein Verhältnis von 8,1%, was immer noch sehr niedrig ist. Allerdings berücksichtigen diese Zahlen nicht, dass schätzungsweise 30-50% (Kwiek) der Dozenten, die an staatlichen Hochschulen arbeiten, Teilzeitverträge mit privaten Institutionen haben. Das ergäbe 21000 bis 35000 Lehrkräfte zusätzlich, was das Dozenten/Studenten-Verhältnis auf 5,7% bis 8,5% verbessern würde, beziehungsweise auf 25,8% bis 38,8%, falls man lediglich die Vollzeit-Studenten berücksichtigt (eigene Berechnungen). Insbesondere wenn man letztere Zahlen betrachtet, können private Hochschulen durch das System der Mehrfachbeschäftigung von Dozenten durchschnittlich ein weit besseres Betreuungsverhältnis aufweisen als die staatlichen. Man muss allerdings berücksichtigen, dass ein gewisser, leider nicht näher bezifferter Teil der in Vollzeit angestellten Dozenten an privaten Hochschulen nicht operativ ist. Bei der Gründung werden oft pensionierte Professoren eingestellt, um die staatlich vorgegebene Quote für qualifiziertes Lehrpersonal zu erfüllen. Diese Strohmannen erhalten ein kleines monatliches Gehalt, mit dem sie ihre Pension aufbessern, aber sie leisten keine Arbeit im klassischen Sinne. Aber auch wenn man das mit in die Rechnung aufnimmt, ist das durchschnittliche Betreuungsverhältnis an privaten Hochschulen dem der staatlichen überlegen. Ein weiterer Nebeneffekt der Mehrfachbeschäftigung ist, dass die Dozenten oft die Vorlesungsinhalte, die sie für ihre Vorlesungen an staatlichen Hochschulen

entworfen haben, auch für ihre Vorlesungen an privaten Hochschulen übernehmen. Dadurch können die privaten Hochschulen, in denen das der Fall ist, die gleichen Lehrinhalte bieten wie ihre staatliche Konkurrenz, bei einem besseren Betreuungsverhältnis. Trotz dieser vorteilhaften Ausgangsposition ist die Qualität der privaten Hochschulen breit gestreut und tendiert eher nach unten als nach oben. Wie bereits im Abschnitt über die staatlichen Hochschulen besprochen, verlieh die staatliche Akkreditierungskommission PKA lediglich zwei privaten die Beurteilung „ausgezeichnet“, aber 19 die Beurteilung „negativ“. Dazu viele „bedingte“ Urteile, aus denen keine positiven Konsequenzen gezogen werden. Das lässt den Schluss zu, dass es neben den privaten Hochschulen, die eine wirkliche akademische Ambition haben und auf ihre Qualität achten, auch solche gibt, die von ihren Gründern oder Betreibern ausschliesslich als Möglichkeit angesehen werden, Geld zu verdienen. Die Entstehung solcher schwarzer Schafe war aufgrund der starken Nachfrage nach Bildung und der niedrigen Marktzugangshürden unvermeidbar; sie werden nun von der PKA aussortiert werden oder wegen des aus ihrer schlechten Reputation resultierenden Ausbleibens von neuen Studenten schliessen müssen.

Gute private Hochschulen hingegen können, falls sie die entsprechenden Voraussetzungen erfüllen, auch Promotionen und Habilitationen anbieten. Bis jetzt sind diese aber noch relativ selten, von den 26000 Doktoranden im Jahre 2001 waren nur 2200 auf einer privaten Schule eingeschrieben und Mitte 2005 gab es überhaupt nur zwei private Hochschulen, die zur Verleihung des Habilitierungsgrades berechtigt waren<sup>77</sup>. Gute private Hochschulen können auch eine gute internationale Reputation erlangen. Als Musterbeispiel gilt hier die „Hochschule des Unternehmertums L. Kozminski“, die in nationalen Ranglisten regelmässig den ersten Platz einnimmt, von der PKA die Bewertung „ausgezeichnet“ erhalten hat und als einzige Hochschule in Zentraleuropa nach dem internationalen Standard „Equis“ akkreditiert wurde, wodurch sie zu den renommiertesten Managementschulen Europas gehört<sup>78</sup>. Hochschulen dieser Art werden wahrscheinlich bald nicht mehr die zweite Wahl für Leute sein, die keinen Platz für ein kostenloses Studium an einer staatlichen Hochschule erhalten haben, sondern ein Wunsch-Ziel.

Das einzige Auswahlkriterium, das private Hochschulen bezüglich der

---

<sup>77</sup> Die beiden, die von der PKA das Urteil „ausgezeichnet“ erhalten haben: eine in Betriebswirtschaftslehre, eine in Psychologie.

<sup>78</sup> Insgesamt 19 Hochschulen, darunter die ESCP, INSEAD und HEC in Frankreich und die WHU in Deutschland.



Studienkandidaten anwenden, ist neben der Bezahlung der Gebühren ein Gespräch mit dem Rekrutierungsverantwortlichen. Einige wenige verlangen zusätzlich einen Nachweis über Fremdsprachenkenntnisse, falls Veranstaltungen in einer solchen stattfinden.

Da die Studiengebühren von den einzelnen Hochschulen festgesetzt werden können, variieren sie entsprechend. Die oben erwähnte Kozminski-Schule beispielsweise verlangt von Vollzeit-Studenten im Magisterstudiengang Marketing pro Semester 3800 PLN (905 €) beziehungsweise 3900 PLN, falls eine Ratenzahlung gewählt wird. Die Gebühren für ein Fernstudium im selben Studiengang betragen 2800 PLN (667 €) bis 2900 PLN, je nach Zahlungsmodalitäten. Ein Vollzeitstudiengang auf Englisch mit dem Abschluss „Master in International Business Management“ kostet hingegen bereits 10000 PLN (2381 €) pro Semester (Rektorielle Verordnung für 2004-2006). Andere private Hochschulen sind bescheidener. Die „Hochschule für Buchhaltung und Banklehre in Krakau“, die von der PKA eine positive Bewertung erhalten hat, beispielsweise verlangt für ein Vollzeitstudium 2000 PLN (476€) pro Semester und für ein Fernstudium 1800 PLN (428 €) (<http://www.wszib.edu.pl>). Auch die übrigen privaten Hochschulen, die von der PKA eine positive Bewertung erhalten haben, erheben Gebühren in Höhe von 1000 PLN bis 2500 PLN pro Semester für einen Vollzeit-Studienplatz.

Die Gebühren werfen die Frage nach der „sozialen Gerechtigkeit“ auf. Einige private Hochschulen haben zwar Stiftungen ins Leben gerufen, die Stipendien für bedürftige und begabte Studenten finanzieren, aber da, wenn überhaupt, nur eine einstellige Anzahl von Studenten in ihren Genuss kommt, haben sie höchstens eine symbolische Wirkung und sind vernachlässigbar. Bezüglich des Zuganges von Kandidaten mit bescheidenen materiellen Möglichkeiten zu höherer Bildung sind zwei Argumentationen denkbar. Einerseits hat sich die Einschreibungsrate insgesamt mehr als verdreifacht, wodurch der Besuch von Hochschulen über alle gesellschaftlichen Schichten hinweg erhöht wurde. Es ist denkbar, dass Leute, die es sich leisten können, sich bei privaten Hochschulen einschreiben, ohne sich vorher bei staatlichen zu bewerben, wodurch kostenlose Plätze für diejenigen freiwerden, die sie wirklich brauchen.

Andererseits kann man argumentieren, dass die Korrelation zwischen dem sozio-ökonomischen Status und schulischen Leistungen in Polen im OECD-Durchschnitt liegt, was relativ hoch ist. Da durch die Aufnahmetests an staatlichen Hochschulen grundsätzlich die besten Bewerber Zugang zu einem kostenfreien Studium erhalten,

werden dadurch diejenigen bevorzugt, die aus wohlhabenderen Familien stammen. Die anderen müssen entweder ein gebührenpflichtiges Studium an einer staatlichen oder privaten Hochschule beginnen, wobei sie bei den privaten aus finanziellen Gründen nur zwischen denen wählen können, die niedrige Gebühren verlangen, was oft mit einer niedrigen Qualität der Lehre einhergeht. Dadurch wären sozial benachteiligte Studenten auch bildungspolitisch benachteiligt. Es gibt noch keine detaillierten Daten oder umfassende Untersuchungen zu diesem Thema. Aber die eine kleine Untersuchung, die bisher durchgeführt wurde, scheint diese Tendenz zu bestätigen. 1999 haben Swierzbowska-Kowalik und Gulczynska<sup>79</sup> stichprobenweise an staatlichen Universitäten die soziale Herkunft von Studenten in kostenfreien respektive kostenpflichtigen Studiengängen untersucht und sind zu folgendem Ergebnis gekommen. 78% der Studenten, deren Vater lediglich die Grundschule abgeschlossen hatte, mussten Gebühren entrichten, aber nur 49% der Studenten, deren Vater eine Hochschulausbildung abgeschlossen hatte. Um diese Frage zu klären sind weitere, umfangreichere Forschungen notwendig.

Es gibt leider keine Daten über die Integration der Absolventen von privaten Hochschulen auf dem Arbeitsmarkt, in den offiziellen Statistiken sind lediglich die Studienfächer und Abschlüsse berücksichtigt, nicht jedoch die Betreiber der Bildungseinrichtungen. Alles, was bekannt ist, ist, dass die renommiertesten Hochschulen sich rühmen, dass ihre Absolventen in wichtigen polnischen und internationalen Firmen arbeiten. Hier wäre weitere Forschungsarbeit notwendig. Was man aus den offiziellen Daten herauslesen kann ist, dass die meisten arbeitslosen Absolventen einen wirtschaftswissenschaftlichen Studiengang belegt hatten. Es ist unwahrscheinlich, dass sie alle auf staatlichen Hochschulen studiert haben; ausserdem studieren mehr als die Hälfte der Studenten auf privaten Hochschulen etwas wirtschaftswissenschaftliches. Es wäre also denkbar, dass insbesondere die Absolventen von schlechten privaten Hochschulen nicht gut genug ausgebildet werden, um den Ansprüchen des Arbeitsmarktes zu genügen. Aber ohne konkrete Daten kann man darüber nur Mutmassungen anstellen.

Von allen privaten Schulformen geniessen die Hochschulen die höchste Akzeptanz in der Bevölkerung. Bei den bereits bezüglich der unteren Bildungsstufen erwähnten Umfragen aus dem Jahre 1999 sprachen sich 55% der Befragten positiv über die Existenz von privaten Hochschulen aus. Daneben waren 39% der Ansicht, Hochschulen

---

<sup>79</sup> Zitiert nach „Tertiary Education in Poland“, World Bank

sollten im Allgemeinen teilweise gebührenpflichtig sein. Dieser Anteil steigt mit dem Bildungsstand der Befragten, was möglicherweise auf positive Erfahrungen der eigenen Kinder zurückzuführen ist.

Es sind keine jüngeren Umfragewerte zu diesem Thema verfügbar, aber angesichts der öffentlichen Diskussion, die immer intensiver geführt wird kann man sagen, dass die Meinungen immer noch gespalten sind. Nachdem die Schaffung der Akkreditierungskommission die Probleme der Qualität wenn nicht gelöst, dann zumindest genau bezeichnet und geordnet hat, ist das Hauptthema der Diskussion zur Zeit das Verhältnis zwischen den öffentlichen und privaten Hochschulen. Da mittlerweile deutlich geworden ist, dass die beiden Sektoren miteinander in Konkurrenz stehen, stellt sich insbesondere die Frage nach der Loyalität von Dozenten, die für beide Sektoren arbeiten. Es gab bisher mehrere Gesetzesinitiativen, die die Möglichkeiten der Mehrfachbeschäftigung restriktiver regeln wollten, von denen aber keine angenommen wurde. Das liegt teilweise daran, dass man befürchtet, gute Dozenten nicht mehr im öffentlichen Bildungssystem halten zu können, wenn man sie zu einer Entscheidung zwingt. Bisher konnte sich die öffentliche Hand auch nicht zu einer nennenswerten Steigerung ihrer Gehälter durchringen. Im Hinblick auf die Zukunft des privaten Hochschulsektors stellt sich die Frage nach der Art der qualitativen Selektion. Da aus Demographischen Gründen die Anzahl der 19-24jährigen im Laufe der nächsten 15 Jahre sinken wird bis sie die Anzahl der heutigen Studenten erreicht (WB), wird die Nachfrage nach höherer Bildung entsprechend sinken. Da es unwahrscheinlich ist, dass alle privaten Hochschulen diesen Rückgang überleben werden, stellt sich die Frage, welche übrig bleiben werden. Werden es diejenigen mit einer guten Reputation sein, weil sie die Nachfrage nach ihren Leistungen aufrecht erhalten können, oder werden es eher diejenigen am unteren Ende des Qualitätsspektrums sein, weil sie niedrigere Betriebskosten haben und somit einen Preiskampf überstehen würden?

Weiteren Diskussionsstoff bietet die Frage nach der sozialen Verträglichkeit des Systems. Diese Frage wird solange diskutiert werden, solange nicht jeder, der die Fähigkeiten und den Willen zu einem Studium hat, auch eine entsprechende Möglichkeit erhält.

#### 4. Schlussfolgerungen

Die drei in dieser Arbeit besprochenen Länder haben individuelle Strategien angewandt, um mit ähnlichen Problemen fertig zu werden. Auch wenn die Ausgangspunkte unterschiedlich waren, waren die Ausgangssituationen zu Beginn der Transformation dieselben. Wirtschaftlich gesehen bestanden die Unterschiede in den Ausgangspunkten in den unterschiedlichen Wirtschafts- und Handelsstrukturen, deren Veränderung unterschiedlich starke Rezessionen ausgelöst hat. Auch das Niveau der Wirtschaftsleistung unterschied sich in Pro-Kopf-Grössen. Die allgemeine Situation aber war für alle gleich. Es gab zu Beginn der Transformation eine Rezession, die erstmals Arbeitslosigkeit entstehen liess und den durchschnittlichen Lebensstandard unter das Niveau von vor der Transformation senkte. Die Dauer und Stärke dieser Rezession hing hauptsächlich von den durchgeführten Reformen ab.

Bildungspolitisch gesehen verfügten die Schulsysteme zu Beginn der Transformation über eine unterschiedliche Leistungsfähigkeit, was insbesondere im Falle Ungarns im internationalen Vergleich hervorsticht. Die Strukturen selbst waren sich allerdings sehr ähnlich, mit der achtstufigen Grundschule als Basis und einigen Möglichkeiten der Spezialisierung im Anschluss. Auch die Einschreibungsraten im tertiären Bildungswesen waren ähnlich und wurden durchweg als zu niedrig empfunden. Der private Bildungssektor existierte vor der Transformation nicht. Es ist beachtlich, wie gross die Unterschiede nach knapp 15 Jahren der Reformen geworden sind. Insbesondere die stark unterschiedliche Grösse und Dynamik des privaten Sektors (auch über die einzelnen Schularten hinweg) zeigt die vielfältigen Möglichkeiten, die die Bildungspolitik hat.

Welches Land die beste Transformationsleistung aufweisen kann, lässt sich pauschal nicht beantworten. Die Leistung der Schüler liegt bei allen dreien im internationalen Mittelfeld und bei allen dreien ist eine Tendenz zur Verbesserung der Qualität der Lehre auf allen Stufen bemerkbar. Dass unterschiedliche bildungspolitische Strategien angewandt wurden, liegt an den unterschiedlichen Problemen, denen die Länder sich gegenüber sahen. In Litauen ging es vor allem um die Stärkung der nationalen Identität und den Aufbau eines breiten demokratischen Bewusstseins. Diese Ziele können möglicherweise besser von staatlichen Institutionen erfüllt werden, wodurch der private Sektor nicht im Fokus der politischen Entscheidungsträger war. Ungarn hatte eigentlich keine Probleme, die so drängend gewesen wären, dass sie grosse Umstrukturierungen

erfordert hätten, was zu den beschriebenen Veränderungen im Kleinen geführt hat. Das Bildungsproblem der Minderheiten wurde bisher noch nicht zufriedenstellend angegangen. Das Problem der zu niedrigen Einschreibungsrate im tertiären Bereich wurde dadurch gelöst, dass die staatlichen Hochschulen mehr Studenten aufnahmen, wodurch kein grosser Bedarf nach privaten Angeboten entstand. Die privaten Angebote die es gibt, stellen auf keiner Bildungsstufe eine Konkurrenz für die staatlichen dar.

Für Polen war das primäre Ziel die Erhöhung der Studierendenzahlen und die Befriedigung der Nachfrage nach Bildung. Um dieses Ziel zu erreichen, war die Schaffung eines privaten Hochschulsektors nahezu unumgänglich. Alternativ wären umfangreiche Investitionen in den staatlichen Sektor nötig gewesen, um die Kapazitäten auszubauen. Da diese Investitionen aller Voraussicht nach sehr kostspielig gewesen wären (es hätten auch die Gehälter des Lehrpersonals erhöht werden müssen) und angesichts der Tatsache, dass die allgemeinen Steuereinnahmen während der neunziger Jahre zurückgegangen sind, während die Transferzahlungen (Arbeitslosigkeit) einen immer grösseren Anteil am Staatsbudget erhielten, wären sie wohl undurchführbar gewesen. Das Ziel der Erhöhung der Studierendenzahlen wurde erreicht, an den bisher aufgetretenen Problemen der Qualität wird gearbeitet.

Sowohl in Polen als auch in Ungarn gibt es grosse Teile der Bevölkerung, die mit dem Bildungssystem nicht zufrieden sind, wenn auch aus teilweise unterschiedlichen Gründen. Trotz der Unzufriedenheit entwickeln sich die Bildungssysteme in beiden Ländern positiv. Unzufriedenheit ist ein wirksamer Motor für Reformen.

Bezüglich der aktuellen Debatte um Studiengebühren an staatlichen Hochschulen in Deutschland lässt sich am Beispiel der hier besprochenen Länder erkennen, dass die Bevölkerung zwar dagegen ist, die aus dem angewandten System resultierenden sozialen Verwerfungen sich aber in Grenzen halten. Natürlich muss man dabei berücksichtigen, dass Deutschland sich in einer anderen Ausgangssituation befindet und dass in vielen Bundesländern die Einführung von Studiengebühren für das gewöhnliche Vollzeitstudium geplant ist, was in keinem der drei besprochenen Länder der Fall ist. Somit kann man die Erfahrungen nicht eins zu eins übernehmen. Was sich aber erkennen lässt ist, dass die Leute Studiengebühren eher akzeptieren, wenn sie das Gefühl haben, im Gegenzug Vorteile zu erhalten. Diese Vorteile können eine grössere Breite von angebotenen Fächern oder ein grösseres Angebot an Studienplätzen sein.

Die Kontroverse in Deutschland ist somit anscheinend teilweise darauf zurückzuführen, dass die Bevölkerung im Allgemeinen und Studenten im Besonderen nicht erkennen

können, welche Vorteile sich ihnen durch die Einführung von Studiengebühren bieten. Die Akzeptanz der Existenz von vollständig privatisierten Bildungseinrichtungen in Ungarn und Polen scheint weniger problematisch zu sein, solange parallel dazu ein weitgehend kostenfreies staatliches Bildungsangebot existiert, so dass die Leute frei wählen können.

Alles in allem ist es noch nicht möglich, die Entwicklungen der Bildungspolitik in Zentraleuropa abschliessend zu analysieren und zu beurteilen. Die Schüler haben das reformierte System noch nicht vollständig durchlaufen und es ist wahrscheinlich, dass in naher Zukunft weitere Reformen, insbesondere des Hochschulwesens, durchgeführt werden. Es ist abzusehen, dass sich die Datenlage verbessern und auch die Anzahl der Publikationen zu diesem Thema wachsen wird, schon allein durch das Interesse der betroffenen Regierungen und Bildungsministerien. Viele Länder aus dieser Region haben ihre Teilnahme an der nächsten Erhebungsrunde von internationalen Vergleichstests wie PISA und PIRLS angekündigt. Ein wichtiges Problem bleibt die internationale Klassifikation des Leistungsniveaus von Hochschulen, hierfür müssen noch effektivere Werkzeuge entwickelt werden.

## Inhaltsverzeichnis Anhang

I. Entwicklung des BIP	I
II. Arbeitslosigkeit	I
III. Inflation	I
IV. Bildungssysteme	II
1. Vor den Reformen	II
1.1. Litauen	II
1.2. Ungarn	III
1.3. Polen	IV
2. Nach den Reformen	V
2.1. Litauen	V
2.2. Ungarn	VI
2.3. Polen	VII
V. Statistiken der tertiären Bildung	VIII
1. Litauen	VIII
1.1. Gesamt	VIII
1.2. Privat	VIII
2. Ungarn	IX
3. Polen	IX
VI. Internationale Vergleichsstudien	X
1. PISA	X
2. PIRLS	X
3. TIMSS	X
4. Citizenship and Education in Twenty-eight Countries	XI
VII. Umfragen	XII
1. Ungarn	XII

1.1. Einschätzung des allgemeinen Bildungsniveaus	XII
1.2. Bewertung der sozialen Chancengleichheit	XII
1.3. Zukunftsaussichten	XIII
1.4. Gesellschaftliche Akzeptanz privater Bildungseinrichtungen	XIII
2. Polen	XIV
2.1. Einschätzung des allgemeinen Bildungsniveaus	XIV
2.2. Bewertung der sozialen Chancengleichheit	XIV
2.3. Zukunftsaussichten	XV
2.4. Reform des Bildungssystems	XV
2.4.1. Vor der Reform	XV
2.4.1.1. Gesellschaftliche Informiertheit über die Reform	XVI
2.4.1.2. Unterstützung einzelner Bestandteile der Reform	XVI
2.4.1.3. Erwartungen	XVII
2.4.1.4. Detaillierte Erwartungen	XVII
2.4.2. Nach der Reform	XVIII
2.4.2.1. Wahrnehmung der allgemeinen Qualität	XVIII
2.4.3. Gegenüberstellung der Meinungen vor und nach der Reform	XVIII
2.5. Kostenpflichtige Bildungsangebote	XIX
2.5.1. Gesellschaftliche Akzeptanz privater Bildungseinrichtungen	XIX
2.5.2. Gesellschaftliche Akzeptanz allgemeiner Kostenpflicht für Bildung	XIX
2.6. Einfluss der Lehrer	XX
2.6.1. Auf den Wissensstand der Kinder	XX
2.6.2. Auf die Erziehung der Kinder	XX
2.7. Zufriedenheit mit der eigenen Bildung	XXI
2.8. Der Wert der Bildung I	XXI
2.9. Der Wert der Bildung II	XXI
2.10. Bildungswünsche für die eigenen Kinder	XXII



## Anhang

### I. Entwicklung des BIP in % des Vorjahres

	'90	'91	'92	'93	'94	'95	'96	'97	'98	'99	'00	'01	'02	'03
Litauen	-5	-13	-38	-24	2	3,3	4,7	7	7,3	-1,7	3,9	6,4	6,8	8,9
Ungarn	-4	-12	-3	-1	2	1,5	1,3	4,6	4,9	4,2	5,2	3,8	3,5	3
Polen	-12	-8	3	4	5	7	6	6,8	4,8	4,1	3,9	1	1,4	3,7

Quellen: Eurostat, World Bank, EBRD

### II. Arbeitslosigkeit in %

	'90	'91	'92	'93	'94	'95	'96	'97	'98	'99	'00	'01	'02	'03
Litauen	-	0,3	1	2,5	4,2	5,7	7,8	10,5	13,2	13,7	16,4	16,4	13,5	12,7
Ungarn	2,5	8	12,3	12,1	10,4	9,9	9,6	9	8,6	6,9	6,3	5,6	5,6	5,8
Polen	6,1	11,8	13,6	15,7	16	14,9	13,2	10,3	10,4	13,1	15,1	17,4	18	18

Quellen: Eurostat, World Bank, EBRD

### III. Inflation (Konsumentenpreise), Veränderung in % zum Vorjahr

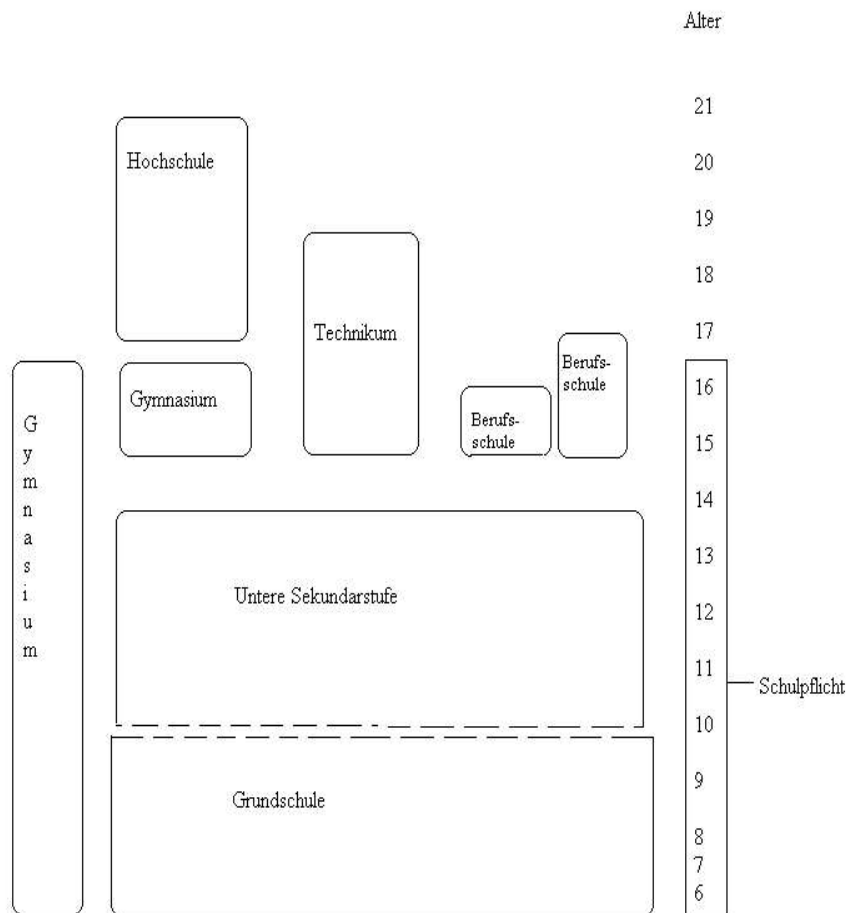
	'90	'91	'92	'93	'94	'95	'96	'97	'98	'99	'00	'01	'02	'03
Litauen	-	224,7	1020,5	409,2	72	54	24,7	8,8	5	0,7	0,9	1,3	0,4	-1,1
Ungarn	33,4	32,2	21,6	21,1	21,2	20,9	23,5	18,5	14,2	10	10	9,1	5,2	4,7
Polen	249,3	60,4	44,4	37,6	29,5	27,8	19,9	14,9	11,8	7,3	10,1	5,5	1,9	1,1

Quellen: Eurostat, World Bank, EBRD

## IV. Bildungssysteme

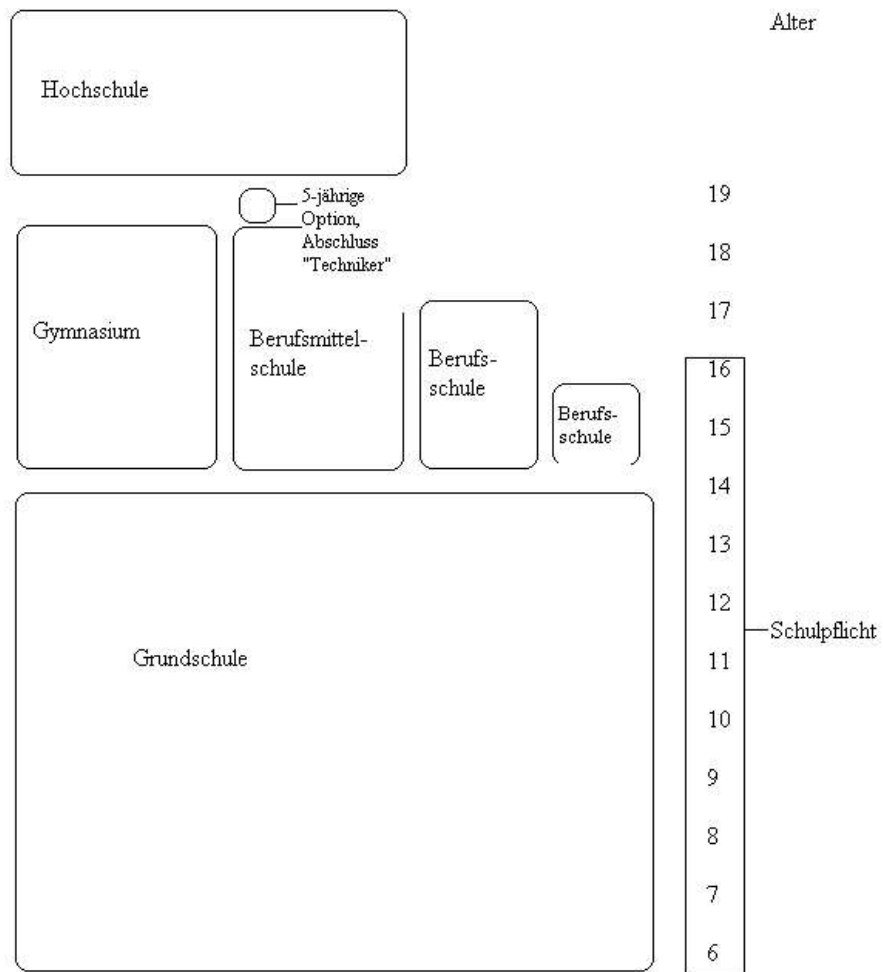
### 1. Vor den Reformen

#### 1.1.Litauen



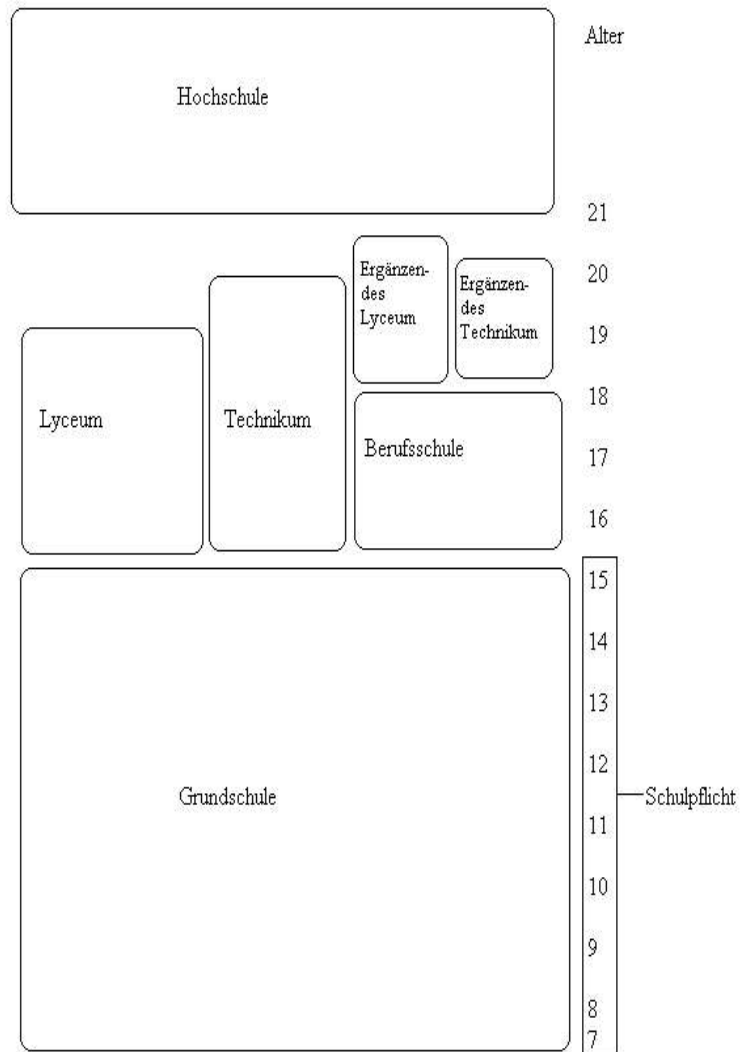
Quelle: eigene Gestaltung gemäss den im Text zitierten Quellen

## 1.2. Ungarn



Quelle: eigene Gestaltung gemäss den im Text zitierten Quellen

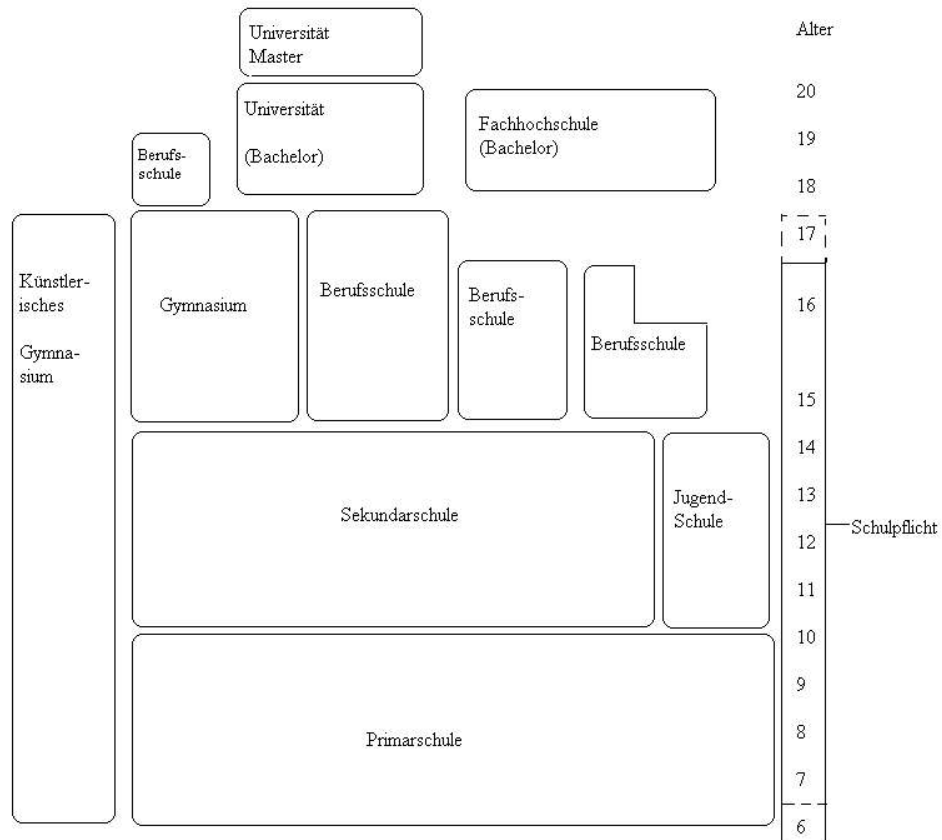
### 1.3.Polen



Quelle: eigene Gestaltung gemäss den im Text zitierten Quellen

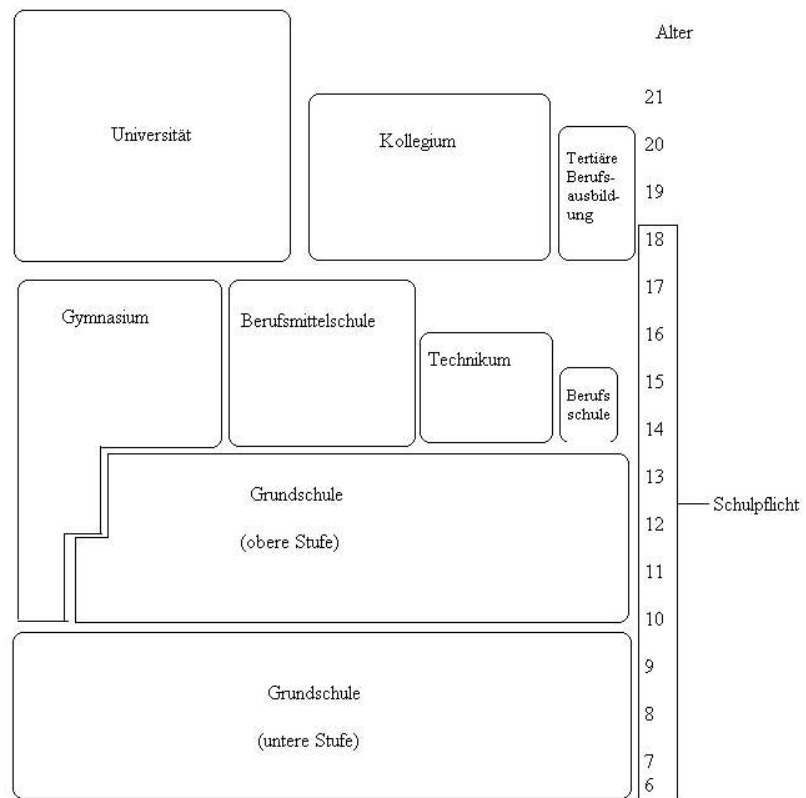
## 2. Nach den Reformen

### 2.1.Litauen



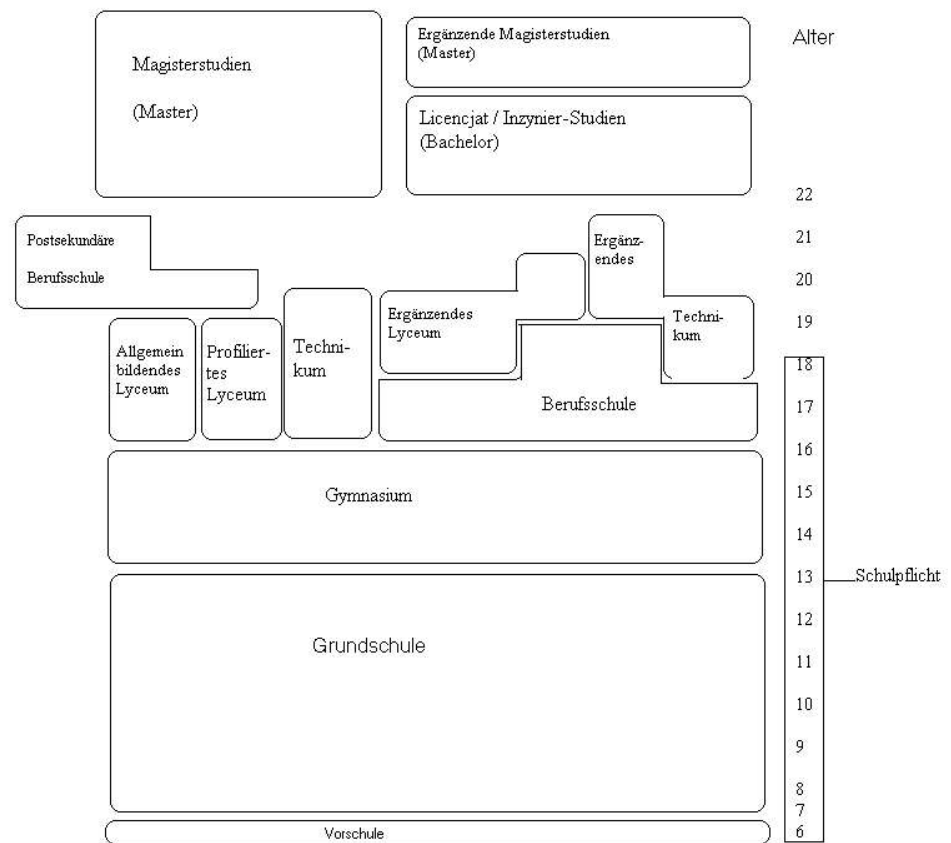
Quelle: eigene Gestaltung gemäss den im Text zitierten Quellen

## 2.2. Ungarn



Quelle: eigene Gestaltung gemäss den im Text zitierten Quellen

## 2.3. Polen



Quelle: eigene Gestaltung gemäss den im Text zitierten Quellen

## V. Statistiken der tertiären Bildung

### 1. Litauen

#### 1.1. Gesamt (staatlich und privat)

	Anzahl der Fachhochschulen	Anzahl der Studenten	Anzahl des Lehrpersonals
'90 / '91	-	-	-
'95 / '96	-	-	-
'00 / '01	7	3000	398
'01 / '02	16	10000	1137
'02 / '03	24	26000	2006
'03 / '04	27	41000	3492

	Anzahl der Universitäten	Anzahl der Studenten	Anzahl des Lehrpersonals
'90 / '91	13	67000	n.V.
'95 / '96	15	54000	8749
'00 / '01	19	96000	9049
'01 / '02	19	107000	8542
'02 / '03	19	120000	8937
'03 / '04	21	130000	9253

#### 1.2. Davon privat

	Anzahl der Fachhochschulen	Anzahl der Studenten	Anzahl des Lehrpersonals
'00 / '01	3	575	119
'01 / '02	9	1914	247
'02 / '03	9	5281	370
'03 / '04	11	8319	623

	Anzahl der Universitäten	Anzahl der Studenten	Anzahl des Lehrpersonals
'00 / '01	4	722	127
'01 / '02	4	947	129
'02 / '03	4	1259	184
'03 / '04	6	3599	361

Quelle: Bildungsministerium



## 2. Ungarn

	Anzahl der tertiären Bildungseinrichtungen	Anzahl der Studenten	Anzahl der Lehrkräfte
'89 / '90	57	100868	16319
'90 / '91	77	102387	17302
'91 / '92	77	107079	17477
'92 / '93	91	117460	17743
'93 / '94	91	133956	18687
'94 / '95	91	154660	19103
'95 / '96	90	179565	18098
'96 / '97	89	199032	19329
'97 / '98	90	233657	19716
'98 / '99	89	258315	21323
'99 / '00	89	278997	21249
'00 / '01	n.v.	295040	22873
'01 / '02	n.v.	313238	22863
'02 / '03	n.v.	341187	23151
'03 / '04	n.v.	366947	23288

Quelle: Gutsche, Eurydice, Tertiary Education 2003 (Zentrales Statistikamt Ungarns)

## 3. Polen

	Gesamtanzahl der Studenten	Einschreibungsrate
'90 / '91	394313	13,10%
'91 / '92	418470	13,60%
'92 / '93	485728	15,30%
'93 / '94	573173	17,50%
'94 / '95	671852	19,80%
'95 / '96	785470	22,40%
'96 / '97	917945	25,50%
'97 / '98	1082657	29,40%
'98 / '99	1265347	33,60%
'99 / '00	1421277	37,10%
'00 / '01	1572506	40,80%
'01 / '02	1699389	43,60%
'02 / '03	1781458	45,00%

Quelle: Eurydice

## VI. Internationale Vergleichsstudien

### 1. PISA<sup>1</sup>

	2000			2003		
	Lesen	Mathematik	Naturwissen- schaften	Lesen	Mathematik	Naturwissen- schaften
Ungarn	481	489	497	483	490	503
Polen	480	470	483	497	490	498

Quelle: OECD

### 2. PIRLS<sup>2</sup>

2001	
Litauen	543
Ungarn	543

Quelle: PIRLS International Report

### 3. TIMSS<sup>3</sup>

#### 8. Klasse:

	1995		1999		2003	
	Mathematik	Natur- wissen- schaften	Mathematik	Natur- wissen- schaften	Mathematik	Natur- wissen- schaften
Litauen	477	476	482	488	502	519
Ungarn	537	554	532	552	529	543

#### 4. Klasse:

2003		
	Mathematik	Naturwissenschaften
Litauen	534	512
Ungarn	529	530

Quelle: TIMSS II – Broschüre, TIMSS III – Broschüre, Worldbank Group

<sup>1</sup> Der internationale Durchschnitt aller teilnehmenden Länder wurde auf 500 Punkte normiert.

<sup>2</sup> Der international Durchschnitt wurde auf 500 normiert.

<sup>3</sup> Der internationale Durchschnitt wurde auf 500 normiert

#### 4. Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen

	Gesamtpunktzahl <sup>4</sup>	Platz in der Wertung	Relation zum internationalen Durchschnitt <sup>5</sup>					
			Wissen	Konventionelle Staatsbürgerschaft	Erwartete Teilnahme an politischen Aktivitäten	Vertrauen in Regierungsinstitutionen	Positive Einstellung gegenüber Einwanderern	Unterstützung der politischen Rechte von Frauen
Litauen	94	24	-	+	-	-	-	-
Ungarn	102	12	0	0	-	0	-	-
Polen	111	1	+	+	+	0	+	0

Quelle: IEA, Report, Executive Summary

<sup>4</sup> Der internationale Durchschnitt wurde auf 100 normiert

<sup>5</sup> Erklärung: „-“ signifikant unter dem internationalen Durchschnitt; „0“ keine signifikante Abweichung vom internationalen Durchschnitt; „+“ signifikant über dem internationalen Durchschnitt

## VII. Umfragen<sup>6</sup>

### 1. Ungarn

Durchgeführt 1999, 1527 Befragte.

#### 1.1.

Einschätzung des allgemeinen Bildungsniveaus in :	
Öffentlichen Grundschulen	
Positiv	61%
Negativ	17%
Schwer zu sagen	22%
Öffentlichen Sekundarschulen (die mit Abitur abgeschlossen werden)	
Positiv	53%
Negativ	12%
Schwer zu sagen	35%
Öffentlichen Hochschulen	
Positiv	42%
Negativ	8%
Schwer zu sagen	50%

#### 1.2. Bewertung der sozialen Chancengleichheit

„Wie schätzen Sie die gegenwärtigen Bildungsmöglichkeiten in [...] ein? Sind sie Ihrer Meinung nach:“	
Öffentlichen Sekundarschulen	
Gleich für Kinder aus armen und reichen Familien	21%
Besser für Kinder aus reichen Familien	62%
Nur Kinder aus reichen Familien haben überhaupt die Möglichkeit, sie zu besuchen	11%
Schwer zu sagen	6%
Öffentlichen Hochschulen	
Gleich für Kinder aus armen und reichen Familien	8%
Besser für Kinder aus reichen Familien	61%
Nur Kinder aus reichen Familien haben überhaupt die Möglichkeit, sie zu besuchen	23%
Schwer zu sagen	8%

<sup>6</sup> Alle folgenden Umfragewerte sind Communiqués des Centrum Badania Opinii Społecznej (CBOS; <http://www.cbos.pl>) (polnisches Meinungsforschungsinstitut) entnommen. Eigene Übersetzung.

### 1.3. Zukunftsaussichten

<i>„Denken Sie, in naher Zukunft werden die Bildungsmöglichkeiten in [...]:“</i>	
Öffentlichen Sekundarschulen	
Für Kinder aus armen und reichen Familien genauso gut sein	16%
Besser für Kinder aus reichen Familien sein	58%
Nur Kinder aus reichen Familien werden die Möglichkeit haben, sie zu besuchen	15%
Schwer zu sagen	11%
Öffentlichen Hochschulen	
Für Kinder aus armen und reichen Familien genauso gut sein	8%
Besser für Kinder aus reichen Familien sein	50%
Nur Kinder aus reichen Familien werden die Möglichkeit haben, sie zu besuchen	29%
Schwer zu sagen	13%

### 1.4. Gesellschaftliche Akzeptanz von privaten Bildungseinrichtungen

<i>„Akzeptieren Sie, allgemein betrachtet, die Existenz von privaten:“</i>	
Grundschulen	
Ja	59%
Nein	32%
Schwer zu sagen	9%
Sekundarschulen	
Ja	62%
Nein	28%
Schwer zu sagen	10%
Hochschulen	
Ja	60%
Nein	30%
Schwer zu sagen	10%

Quelle: CBOS 1999

## 2. Polen

Durchgeführt 1999, 1099 Befragte.

### 2.1.

Einschätzung des allgemeinen Bildungsniveaus in :	
<b>Öffentlichen Grundschulen</b>	
Positiv	67%
Negativ	17%
Schwer zu sagen	17%
<b>Öffentlichen Sekundarschulen (die mit Abitur abgeschlossen werden)</b>	
Positiv	64%
Negativ	13%
Schwer zu sagen	24%
<b>Öffentlichen Hochschulen</b>	
Positiv	57%
Negativ	9%
Schwer zu sagen	34%

### 2.2. Bewertung der sozialen Chancengleichheit

<i>„Wie schätzen Sie die gegenwärtigen Bildungsmöglichkeiten in [...] ein? Sind sie Ihrer Meinung nach:“</i>	
<b>Öffentlichen Sekundarschulen</b>	
Gleich für Kinder aus armen und reichen Familien	42%
Besser für Kinder aus reichen Familien	41%
Nur Kinder aus reichen Familien haben überhaupt die Möglichkeit, sie zu besuchen	8%
Schwer zu sagen	9%
<b>Öffentlichen Hochschulen</b>	
Gleich für Kinder aus armen und reichen Familien	20%
Besser für Kinder aus reichen Familien	50%
Nur Kinder aus reichen Familien haben überhaupt die Möglichkeit, sie zu besuchen	20%
Schwer zu sagen	10%

### 2.3. Zukunftsaussichten

<i>„Denken Sie, in naher Zukunft werden die Bildungsmöglichkeiten in [...]:“</i>	
Öffentlichen Sekundarschulen	
Für Kinder aus armen und reichen Familien genauso gut sein	23%
Besser für Kinder aus reichen Familien sein	4%
Nur Kinder aus reichen Familien werden die Möglichkeit haben, sie zu besuchen	17%
Schwer zu sagen	12%
Öffentlichen Hochschulen	
Für Kinder aus armen und reichen Familien genauso gut sein	10%
Besser für Kinder aus reichen Familien sein	44%
Nur Kinder aus reichen Familien werden die Möglichkeit haben, sie zu besuchen	33%
Schwer zu sagen	13%

### 2.4. Reform des Bildungssystems

#### 2.4.1. Vor der Reform

<i>„Sind Sie der Ansicht, eine Reform des Schulwesens ist:“</i>	Antworten zu den jeweiligen Befragungszeitpunkten:			
	XII 1997	IV 1998	III 1999	IV 1999
Notwendig und dringend	61%	44%	23%	24%
Notwendig, aber andere Angelegenheiten sind wichtiger	27%	34%	44%	47%
Unnötig	2%	8%	17%	13%
Schwer zu sagen	10%	15%	16%	16%

#### 2.4.1.1. Gesellschaftliche Informiertheit über die Reform vor ihrer Einführung

„Wie würden Sie Ihre Kenntnisse bezüglich der anstehenden Reform einschätzen?“	Antworten zu den jeweiligen Befragungszeitpunkten:		
	IV 1998	III 1999	IV 1999
Ich weiss, worin die Veränderungen bestehen sollen	9%	29%	20%
Ich habe von der Reform gehört, aber ich kenne keine Details	54%	55%	64%
Ich habe nichts von der Reform gehört, aber ich interessiere mich dafür	15%	5%	4%
Ich habe nichts von der Reform gehört und das Thema interessiert mich nicht	22%	11%	12%

#### 2.4.1.2. Unterstützung einzelner Bestandteile der Reform<sup>7</sup>

„Unterstützen Sie folgende Vorschläge der Reform?“	Ja			Nein			Schwer zu sagen		
	IV 1998	III 1999	IV 1999	IV 1998	III 1999	IV 1999	IV 1998	III 1999	IV 1999
Die Lehrergehälter werden von ihrer Qualifikation abhängen	86%	81%	82%	3%	3%	3%	11%	17%	14%
Nach der Berufsschule werden die Schüler die Möglichkeit haben, das Abitur zu machen	80%	74%	75%	5%	8%	7%	14%	18%	18%
Das neue Abitur wird die Aufnahmeprüfungen für Hochschulen ersetzen	76%	73%	75%	10%	11%	10%	14%	16%	15%
Nach dem Gymnasium werden die Schüler zwischen Lyceum und Berufsschule wählen können	71%	65%	67%	12%	14%	13%	17%	20%	20%

<sup>7</sup> Auswahl: die vier Aspekte mit der höchsten Zustimmung



### 2.4.1.3. Erwartungen

„Allgemein erweckt die geplante Reform:“	Antworten nach Befragungszeitpunkt		
	IV 1998	III 1999	VII 1999
Eher Hoffnungen als Befürchtungen	39%	28%	13%
Genauso viele Befürchtungen wie Hoffnungen	24%	29%	18%
Eher Befürchtungen als Hoffnungen	11%	24%	42%
Sie ist mir egal	16%	12%	20%
Schwer zu sagen	10%	6%	7%

### 2.4.1.4. Detaillierte Erwartungen

„Sind sie der Ansicht, dass durch die geplante Reform:“	Ja	Nein	Schwer zu sagen
Die polnische Jugend besser ausgebildet sein wird	43%	30%	27%
Unsere Jugend mit der „im Westen“ konkurrieren können wird	35%	36%	30%
Mehr Schüler das Abitur erlangen werden	34%	40%	26%
Die Jugend einen besseren Start auf dem Arbeitsmarkt haben wird	31%	40%	29%
Es weniger Jugendarbeitslosigkeit geben wird	22%	51%	28%
Die Chancen der Jugendlichen aus Stadt und Land werden ausgeglichen	26%	56%	18%
Die Chancen der Jugendlichen aus armen und reichen Familien werden ausgeglichen	19%	64%	17%

## 2.4.2. Nach der Reform

### 2.4.2.1. Wahrnehmung der allgemeinen Qualität

„Funktioniert Ihrer Meinung nach das Schulwesen nach Einführung der Reform besser oder schlechter als vorher?“	Antworten nach Befragungszeitpunkt							
	VI 2000		X 2000		I 2001		VI 2001	
Viel besser	1%	16%	1%	12%	2%	14%	2%	18%
Etwas besser	15%		11%		12%		16%	
Genauso gut	23%		27%		26%		25%	
Etwas schlechter	22%	35%	20%	38%	24%	37%	25%	38%
Viel schlechter	13%		18%		13%		13%	
Schwer zu sagen	26%		23%		23%		19%	

### 2.4.3. Gegenüberstellung der Meinungen vor und nach der Reform

„Das gegenwärtige polnische Schulsystem halten Sie, allgemein betrachtet, für:“	Antworten nach Befragungszeitpunkt			
	IV 1998		VI 2001	
Sehr gut	4%	58%	1%	43%
Eher gut	54%		42%	
Eher schlecht	26%	31%	32%	42%
Sehr schlecht	5%		10%	
Schwer zu sagen	11%		15%	

## 2.5. Kostenpflichtige Bildungsangebote

### 2.5.1. Gesellschaftliche Akzeptanz privater Bildungseinrichtungen

<i>„Akzeptieren Sie, allgemein betrachtet, die Existenz von privaten:“</i>	
Grundschulen	
Ja	49%
Nein	41%
Schwer zu sagen	10%
Sekundarschulen	
Ja	54%
Nein	36%
Schwer zu sagen	10%
Hochschulen	
Ja	55%
Nein	33%
Schwer zu sagen	12%

### 2.5.2. Gesellschaftliche Akzeptanz allgemeiner Kostenpflicht für Bildung<sup>8</sup>

Schulart	<i>„Die Bildung in folgenden Schularten sollte [...] sein.“</i>											
	kostenlos				Teilweise kostenpflichtig				Vollständig kostenpflichtig			
	'94	'96	'98	'99	'94	'96	'98	'99	'94	'96	'98	'99
Grundschule	-	-	92%	92%	-	-	6%	5%	-	-	0%	0%
Gymnasium	-	-	-	87%	-	-	-	10%	-	-	-	0%
Berufsschule	70%	82%	80%	87%	26%	15%	17%	9%	1%	1%	0%	0%
Lyceum	60%	74%	71%	83%	35%	23%	26%	14%	1%	1%	1%	0%
Hochschule	39%	46%	45%	53%	49%	46%	47%	39%	7%	4%	5%	2%

<sup>8</sup> Die Werte summieren sich nicht zu 100%, da die Antworten „schwer zu sagen“ in der Tabelle weggelassen wurden.

## 2.6. Einfluss der Lehrer

### 2.6.1. Auf den Wissensstand der Kinder

<i>„Folgende Institutionen haben einen [...] Einfluss auf den Wissensstand von Kindern und Jugendlichen:“</i>			
	gross	gering	Schwer zu sagen
<b>Lehrer</b>	<b>86%</b>	<b>12%</b>	<b>3%</b>
Bücher	72%	24%	5%
Fernsehen	72%	25%	3%
Internet	69%	17%	14%
Freunde	59%	33%	8%
Jugendzeitschriften	58%	32%	10%
Eltern	58%	38%	4%
Radio	53%	41%	6%
Priester, Katecheten, Kirche	47%	45%	8%
Pfadfindertum	39%	48%	14%
Kulturhäuser, Jugendclubs	38%	49%	13%
Kino	36%	52%	12%
Grosseltern	30%	65%	6%

### 2.6.2. Auf die Erziehung der Kinder

<i>„Folgende Institutionen haben einen [...] Einfluss auf die Erziehung von Kindern und Jugendlichen:“</i>			
	gross	gering	Schwer zu sagen
Eltern	82%	16%	2%
Fernsehen	77%	20%	4%
Freunde	76%	21%	4%
<b>Lehrer</b>	<b>68%</b>	<b>30%</b>	<b>3%</b>
Jugendzeitschriften	61%	31%	8%
Internet	59%	27%	14%
Diskotheken	56%	37%	7%
Bücher	56%	39%	5%
Grosseltern	53%	43%	4%
Priester, Katecheten, Kirche	52%	44%	4%
Radio	49%	44%	6%
Pfadfindertum	41%	48%	11%
Kulturhäuser, Jugendclubs	39%	50%	11%
Kino	39%	52%	9%

## 2.7. Zufriedenheit mit der eigenen Bildung

„Wenn Sie jetzt noch einmal die Wahl hätten, würden sie Ihre Bildungslaufbahn wiederholen?“		
	XI 1993	X 2002
Ja	42%	24%
Nein	47%	70%
Schwer zu sagen	11%	6%

Zusammensetzung der 70% (Nein 2002):

55% würden einen höheren Abschluss anstreben

11% würden eine andere Richtung auf dem selben Niveau wählen

2% würden weniger Zeit für Bildung aufwenden

2% sonstiges

## 2.8. Der Wert der Bildung I

„Lohnt es sich ihrer Meinung nach im gegenwärtigen Polen, Bildung zu erlangen?“	Antworten nach Befragungszeitpunkt					
	XI 1993		X 2002		IV 2004	
Entschieden ja	42%	76%	66%	91%	76%	93%
Eher ja	34%		25%		17%	
Eher nicht	16%	20%	5%	7%	4%	5%
Entschieden nicht	4%		2%		1%	
Schwer zu sagen	4%		2%		2%	

## 2.9. Der Wert der Bildung II<sup>9</sup>

„Warum lohnt sich Bildung Ihrer Meinung nach?“	Insgesamt	Antworten der Befragten mit dem Bildungsstand:			
		Grundschule	Berufsschule	Abitur	Hochschule
Hohes Einkommen	65%	67%	74%	60%	57%
Vermeidung von Arbeitslosigkeit	41%	43%	40%	41%	38%
Interessanter Beruf	37%	33%	38%	35%	47%

<sup>9</sup> Die hier abgebildete Tabelle wurde auf die drei meistgenannten Antworten reduziert. Mehrfachnennungen waren möglich.

## 2.10. Bildungswünsche für die eigenen Kinder (IV 2004)

<i>„Welches Bildungsniveau wünschen Sie sich für Ihre Kinder?“</i>	Für den Sohn	Für die Tochter
Grundschule/Gymnasium	0%	0%
Berufsschule	1%	1%
Technikum	4%	3%
Lyceum	2%	3%
Post-sekundäre, nicht-tertiäre Ausbildung	4%	5%
Hochschule (Licencjat / Inzynier / Bachelor)	17%	10%
Hochschule (Magister / Master oder höher)	68%	74%

## Referenzen

1. Atkeson, A.; Kehoe, P. (1995): *Industry Evolution and Transition. Measuring Investment in Organization Capital*. University of Pennsylvania
2. Baumert, J. et al. (1997): *TIMSS: Mathematisch-Naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Zusammenfassung deskriptiver Ergebnisse*. Berlin (IEA)
3. Baumert, J. Et al. (2000): *TIMSS / III – Deutschland. Der Abschlussbericht*. Berlin (IEA)
4. Berg, A. (1993): Measurement and Mismeasurement of Economic Activity during Transition to the Market. *World Bank Discussion Papers 196*
5. Blanchard, O. (1997): *The Economics of Post-Communist Transition*. Oxford (Clarendon Press)
6. Clark, A.; Lohéac, Y. (2003): *Drinking, Smoking, Drug-Taking: The Extent of Copycat Behaviour Among School-kids*. Präsentiert auf der Jahreskonferenz 2003 der Royal Economic Society
7. Evans, W. et al. (1992): *Measuring Peer Group Effects: A Study of Teenage Behavior*. The Journal of Political Economy 100, S. 966-991
6. Fraczek, M. : Analiza sytuacji na polskim rynku pracy (Analyse der Situation auf dem polnischen Arbeitsmarkt), Vortrag auf dem Symposium: Współczesna Gospodarka i Administracja Publiczna (Zeitgenössische Wirtschaft und öffentliche Verwaltung), 13.-15. Mai 2005, Krakau
9. Goethals, G. et al. (1999): *Students Educating Students: The Emerging Role of Peer Effects in Higher Education*. Williams College, Discussion Paper 50.
10. Gutsche, M. (1996): *Das ungarische Bildungssystem im Umbruch. Von Reformen zur Transformation*. Frankfurt a.M. (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung)
11. Hanushek, Eric A.; Kim, Dongwook (1995): *Schooling, Labor Force Quality and Economic Growth*. NBER Working Paper 5399
12. Hanushek, Eric A.; Kimko, Dennis D. (2000): *Schooling, Labor-force Quality and the Growth of Nations*. AER Vol. 90, No 5, 1184-1208
13. Hanushek, Eric A. (2004): *Some Simple Analytics of School Quality*. NBER Working Paper 10229
14. Hoen, H. W. (1998): *The Transformation of Economic Systems in Central Europe*. Glos /UK (Edward Elgar Publishing)
15. Kornai, J. (1992): *The Socialist System. The political economy of communism*. Princeton, NJ (Princeton University Press)
16. Król, G. (2005): *Rewolucja w edukacji*. <http://www.polska.pl>

17. Kwiek, M. (2004): *The International Attractiveness of the Academic Profession in Europe. The Case of Poland*. Twente University, CHEPS, Niederlande
18. Popovych, E.; Levin-Stankevich, B. (1992): *The Soviet System of Education. A PIER World Education Series special Report*. Washington DC, (AACRAO / NAFSA)
19. Prenzel, M. et al. (2004): *PISA 2003: Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. PISA-Konsortium Deutschland
20. Stanat et al. (2002): *PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse*. Berlin (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung)
  
- o.V.:
21. [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org) Online-Datenbanken für Litauen, Ungarn und Polen
22. [www.oecd.org](http://www.oecd.org) Online-Datenbanken
23. [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org) Online-Datenbanken
24. [www.europa.eu.int/comm/eurostat](http://www.europa.eu.int/comm/eurostat) Online-Datenbanken
25. OECD *Economic Surveys: Hungary*. 2002, Paris
26. OECD *Economic Surveys: Hungary*. 1995, Paris
27. OECD *Economic Surveys: Poland*. 2000, Paris
28. OECD 2002, *Statistiques des recettes publiques 1965-2001*
29. PIRLS *International Report*
30. Litauisches Bildungsministerium: [www.smm.lt/en](http://www.smm.lt/en)
31. *Lietuvos vaikai / children of Lithuania*. 2005, litauisches Bildungsministerium
32. *Svietimas, Kultura ir Spauda / Education, Culture and Press*. 2005, litauisches Bildungsministerium
33. IMF Economic Reviews 1994: Lithuania. Washington DC
34. *Lithuanian Economic Reforms: Practice and Perspectives*. 1997, Vilnius
35. EBRD (1995): *Transition Report 1995: Investment and Enterprise Development*. London
36. National Institute for Public Education (OKI) (Ungarn): [www.oki.hu](http://www.oki.hu)
37. *Education in Hungary 2003*, OKI
38. *Tertiary Education and R&D*. 2004, Zentrales Statistikamt Ungarns, Budapest



39. *Higher Education in Hungary: heading for the third Millennium*. 2002, Bildungsministerium, Budapest
40. *Regional Data of Education 1990-2003*. 2004, Zentrales Statistikamt Ungarns, Budapest
41. *Fact sheets on Hungary 03/2000*. Aussenministerium, Budapest. [www.mfa.gov.hu](http://www.mfa.gov.hu)
42. *Rights Denied: The Roma of Hungary*. 1997, Human Rights Watch, Helsinki. [www.hrw.org/research/hungary/html](http://www.hrw.org/research/hungary/html)
43. EBRD / World Bank (1994): *Poland: Policies for Growth with Equity*.
44. UNESCO Institute for Statistics, *Global Education Digest 2004*
45. UNESCO Institute for Statistics, *Global Education Digest 2005*
46. *Academic Ranking of World Universities 2004*. Shanghai Jiao Tong University
47. *Eastern Europe in Transition: From Recession to Growth? - Proceedings of a Conference on the Macroeconomic aspects of Adjustment*. (1993) World Bank Discussion Papers 196
48. Polnisches Bildungsministerium (MENIS): [www.menis.pl](http://www.menis.pl)
49. *Studies in Poland 2003*. Broschüre des Bildungsministeriums
50. *Rynek Pracy 01/2005*. Arbeitsamt Polen
51. *Ludnosc i Gospodarstwa Domowe. Stan i Struktura Spoleczno-Ekonomiczna. (Bevölkerung und Haushalte. Stand und Sozio-ökonomische Struktur)*. 2002 Główny Urząd Statystyczny (GUS) (Statistikamt)
52. *Ludnosc i Gospodarstwa Domowe. Stan i Struktura Spoleczno-Ekonomiczna. (Bevölkerung und Haushalte. Stand und Sozio-ökonomische Struktur)*. 2003 Główny Urząd Statystyczny (GUS) (Statistikamt)
53. *Ludnosc i Gospodarstwa Domowe. Stan i Struktura Spoleczno-Ekonomiczna. (Bevölkerung und Haushalte. Stand und Sozio-ökonomische Struktur)*. 2004 Główny Urząd Statystyczny (GUS) (Statistikamt)
54. *Enseignement superieur en Europe. Vol. XXVI, No 3, 2001: Le Développement des Universités: les nouvelles institutions d'enseigenment supérieur et leur rôle dans le développement local et régional*. UNESCO- CEPES
55. Panstwowa Komisja Akredytacyjna (PKA) (Staatliche Akreditierungskommission): [www.men.waw.pl/pka/index/php](http://www.men.waw.pl/pka/index/php)
56. *Tertiary Education in Poland / Szkolnictwo Wyzsze w Polsce*. 2004, World Bank, European Investment Bank, Warschau
57. Hochschulrankings 2003-2005: [www.wprost.pl](http://www.wprost.pl)

58.Hochschulrankings 2003-2005: [www.polityka.pl](http://www.polityka.pl)

59.Centrum Badania Opinii Spolecznej (Zentrum für Meinungsforschung).  
[www.cbos.pl](http://www.cbos.pl) , Warschau

Communiqués:

- BS/192/2002
- BS/81/2004
- BS/184/2002
- BS/82/2005
- BS/197/2002

ferner sechs Communiqués ohne Nummer, bearbeitet von Bogna Wciórka

60.*Citizenship and Education in Twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Executive Summary. 2004 IEA, Amsterdam

61.*Citizenship and Education in Twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Technical Report. 2004 IEA, Amsterdam

62.*Lithuania: National Report on the Bologna Process*. 2003, Bildungsministerium

63.Rektorielle Verordnung über die Höhe der Studiengebühren an der „Hochschule des Unternehmertums L. Kozminski“, 2004-2006 : [www.wspiz.pl](http://www.wspiz.pl)

64.Hochschule für Buchhaltung und Banklehre in Krakau: [www.wszib.edu.pl](http://www.wszib.edu.pl)

## **Erklärung**

1. Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit mit dem Thema:

### **Bildungspolitik und Systemtransformation in Zentraleuropa**

selbstständig verfasst und keine anderen Hilfsmittel als die angegebenen benutzt habe. Die Stellen, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinne nach entnommen sind, habe ich in jedem einzelnen Falle durch Angaben der Quelle, auch der benutzten Sekundärliteratur, als Entlehnung kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

2. Diese Arbeit wird nach Abschluss des Prüfungsverfahrens der Universitätsbibliothek Konstanz übergeben und ist durch Einsicht und Ausleihe somit der Öffentlichkeit zugänglich. Als Urheber der anliegenden Arbeit stimme ich diesem Verfahren zu.

Konstanz, den