

## Wilhelm von Humboldt und das Heutige Bildungswesen in Deutschland

## Wilhelm von Humboldt ve Bugünkü Alman Eğitim Sistemi

*Dr. Phil. Atanur KARA<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> *Hamburg Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Almanya, atanurkara@hotmail.com*

**Geliş Tarihi:** 07.10.2016

**Kabul Tarihi:** 16.05.2017

### ZUSAMMENFASSUNG

Die Biographie Wilhelm von Humboldts und die historischen Entwicklungen seiner Zeit machen sein bildungspolitisches Schaffen nachvollziehbar und zeigen, dass Bildungsfragen nicht losgelöst von den jeweiligen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Systemen betrachtet werden können. Trotz dieser historischen Verwurzelung des Humboldt'schen Bildungsdenkens zeigt die Betrachtung des heutigen deutschen Bildungssystems, wie die damaligen Entscheidungen bis jetzt Früchte tragen, auch wenn es in der Zwischenzeit strukturelle, methodische und inhaltliche Veränderungen gegeben hat. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts erfolgten in Preußen umfangreiche Reformen des Bildungswesens, die fest mit dem Namen Wilhelm von Humboldts verbunden sind und das deutsche Bildungssystem bis heute prägen. Um diese Rückbezüge auf Humboldts Wirken zu untersuchen, nimmt diese literaturanalytische Arbeit das heutige Bildungswesen in Deutschland in den Blick.

**Schlüsselwörter:** Humboldt, bildung, bildungssystem, Deutschland.

### ÖZ

Humboldt'un kendi biyografisi ve yaşadığı tarihi gelişmeler içerisinde değerlendirildiğinde ortaya koyduğu eğitim politikaları o zamanki toplumsal, iktisadi, ve politik gelişmelerden ayrı tutulamaz. 19. yüzyılın başlarında Prusya'da Eğitim Bilimleri alanında geniş reformlar yapılmıştır. Bu reformların içerisinde Wilhelm von Humboldt'un yeri kayda değerdir, çünkü Humboldt o zamandan günümüze kadar Alman Eğitim Sistemine damgasını vurmuştur. Aradan 200 yıl geçmesine rağmen hala Humboldt'un teorileri güncelliğini koruyup üzerinde tartışılmaktadır. Alman Eğitim Sistemi içerisinde de bu tartışmalar bütün hızıyla devam etmektedir. Bu çalışma, Humboldt'un eğitim alanında gerçekleştirdiği reformların geçmişten günümüze etkileşimlerini Alman Eğitim Sistemi özelinde inceleyerek ortaya koymayı hedeflemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Humboldt, eğitim, eğitim sistemi, Almanya.

## **EINLEITUNG**

In seinem *Rechenschaftsbericht an den König* schrieb Wilhelm von Humboldt im Dezember 1809: „Es gibt schlechterdings gewisse Kenntnisse, die allgemein sein müssen, und noch mehr eine gewisse Bildung der Gesinnungen und des Charakters, die keinem fehlen darf. Jeder ist offenbar nur dann ein guter Handwerker, Kaufmann, Soldat und Geschäftsmann, wenn er an sich und ohne Hinsicht auf seinen besonderen Beruf ein guter, anständiger, seinem Stande nach aufgeklärter Mensch und Bürger ist. Gibt ihm der Schulunterricht, was hierzu erforderlich ist, so erwirbt er die besondere Fähigkeit seines Berufs nachher sehr leicht und behält immer die Freiheit, wie im Leben so oft geschieht, von einem zum andern überzugehen“ (Humboldt, *Rechenschaftsbericht*, S. 218). Mit diesem Bildungsbegriff konnte Humboldt zu Beginn des 19. Jahrhunderts in Preußen überzeugen, das Schulsystem reformieren und eine Universität gründen. Wilhelm von Humboldt entstammte einer reich gewordenen Familie, in der Bildung mittels privater Hauslehrer vermittelt wurde und wurde selbst Privatgelehrter. Vor diesem Sozialisationshintergrund erarbeitete er einen Bildungsbegriff und ein Bildungssystem, das bis heute weithin als Grundlage des deutschen Bildungswesens gilt. Es heißt, Bildung sei für ihn menschliche Daseinsverwirklichung gewesen und diene nicht grundsätzlich der beruflichen Ausbildung. Gleichzeitig soll für ihn auch die Idee der Ausbildung selbstverständlich gewesen sein, die jedoch erst nach der Menschenbildung anstünde (vgl. Benner, 1990, s. 176).

Heute, 200 Jahre später, ist Wilhelm von Humboldt noch immer – oder wieder? – in aller Munde: wird erforscht, "was von Humboldt noch zu lernen ist" (Markschies, 2010, s. 7), es wird konstatiert, wir seien "Eingeklemmt zwischen Humboldt und McKinsey" (von Oelsnitz, 2006, S. 692), es wird gar Humboldt zur Keule der Strukturkonservativen, die von denen herausgeholt wird, die nichts verändern wollen (Schavan, 2009). Doch was ist in diesen 200 Jahren mit den humboldtschen Bildungstheorien in Deutschland geschehen? Welche Rolle hat Humboldt in den Erziehungswissenschaften noch, die in ihrer grundlegenden Existenz möglicherweise auf ihn zurückgehen? Die Bildungsdiskussion im frühen 19. Jahrhundert kann zwar nicht auf heute übertragen werden, denn die wissenschafts- und bildungstheoretischen Vorstellungen jener Zeit greifen jetzt nicht mehr. Wissenschaft und Gesellschaft haben eine andere Beziehung zueinander als damals. Im Verlauf der Zeit war die Rezeption von Humboldts Konzepten vom Beginn des 19. bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts Veränderungen unterworfen, folgte in Form und Ausprägung den gesellschaftlichen und sozialen Gegebenheiten, war mal von allgemeinem Interesse, mal in Vergessenheit geraten, wurde konkret umgesetzt oder theoretisch verklärt. Grundsätzlich jedoch sind die Fragen nach dem Bildungsbegriff, der gesellschaftlichen und sozialen Verortung und Bedeutung von Bildung, das Bild der Gesellschaft vom Menschen, vom lernenden Kind, vom studierenden Heranwachsenden bis hin zum heutigen Konzept des lebenslangen Lernens aktuell geblieben. Und wie wurde in diesen 200 Jahren mit Humboldts Bildungsverständnis außerhalb Deutschlands umgegangen? Es ist davon auszugehen, dass in einem so langen Zeitraum auch andere Länder von Humboldts umfangreichen Reformen beeinflusst wurden.

## **STRUKTUR DES BILDUNGSWESENS**

Das heutige deutsche Bildungswesen mit dem der Zeit Wilhelm von Humboldts zu vergleichen, muss zu einem Ergebnis führen, das nur unkonkret bleiben kann, so ein Vergleich kann nicht eins zu eins durchgeführt werden. Tatsächlich stehen die deutschen Schulen und Universitäten weithin auf dem Fundament, das Humboldt gemeinsam mit anderen legte. Die genauere Untersuchung vermag weder nachzuweisen, dass Humboldts Wirken einzigartig war, dass ohne ihn das Schulwesen heute nicht so wäre, wie es ist, dass er bis heute der alleinige Begründer des deutschen Bildungssystems wäre. Noch jedoch lässt sich feststellen, dass seine Ideen unnötig weil ohnehin bekannt gewesen wären, dass er im Laufe der vergangenen zwei Jahrhunderte völlig unverdient zu einem Ideal überhöht worden wäre, dass er nur ein Mythos

sei. Wie so oft liegt die Wahrheit zwischen allen Befunden und Behauptungen. So schwierig also schon sein historischer Wirkungsgrad zu beurteilen ist, so schwierig ist es erst recht, seine Konzepte mit den heutigen in Bezug zu setzen.

### **Rechtliche Grundlagen**

Persönliche Bildung ist nach Hartmut von Hentig das, was der sich bildende Mensch aus sich zu machen sucht (vgl. von Hentig, 2004, S. 4). Praktische Bildung hilft, sich in der Welt zu orientieren, eine Ausbildung abzuschließen und einen Beruf auszuüben. Soziale und politische Bildung sind Voraussetzung für die Teilnahme an einem lebendigen und aufgeklärten Gemeinwesen (vgl. John-Ohnesorg, 2009, S. 2). Um einem solchen Bildungsanspruch gerecht zu werden, Bildung tatsächlich allen Kindern zuteilwerden zu lassen und sie nicht dem Zufall zu überlassen, ist das deutsche Schulsystem stark durchreglementiert, gesetzlich detailliert abgesichert und genau strukturiert. Die Phase der schulischen Bildung umfasst den Primar- und Sekundarbereich. Parallel dazu werden für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf spezielle Schulen vorgehalten. Eine Entwicklung zu verstärkter Inklusion, das heißt gemeinsamer Beschulung aller Kinder, ist teilweise zu beobachten. Dem Primarbereich vorgeschaltet ist die Elementarerziehung. Letztere bezieht sich vor allem auf die Tagesbetreuung und Erziehung von Kindern im Alter von bis zu etwa sechs Jahren, das heißt bis zum Schuleintritt. In der Regel entscheiden die Eltern, ob ihr Kind eine dieser Einrichtungen besucht oder nicht.

Im heutigen Deutschland ist die grundlegende rechtliche Norm zum Schulwesen und zum allgemeinbildenden Unterricht Artikel 7 des Grundgesetzes, in dem es heißt: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.“ Neben den öffentlichen Schulen gibt es eine Reihe von Privatschulen, die sich in den letzten Jahrzehnten wachsender Beliebtheit erfreuen. Laut PISA-Studie besuchen etwa sechs Prozent aller Schüler in Deutschland eine private Schule (vgl. OECD, 2000, S.269). Auch diese Schulform untersteht der staatlichen Aufsicht und benötigt eine Anerkennung, damit ihre Schüler der Schulpflicht genügen. Weitere Bestimmungen des Grundgesetzes betreffen die Religionsfreiheit (Art. 4), die Freiheit von Kunst, Wissenschaft, Forschung und Lehre (Art. 5) oder die Freiheit der Berufswahl (Art. 12 Abs. 1). Insbesondere aber ist das bundesstaatliche Prinzip (Artikel 20) im Grundgesetz verankert. In diesem Rahmen liegt die Zuständigkeit für Bildung, Wissenschaft.

### **Struktur und föderale Rahmenbedingungen**

Die unter Wilhelm von Humboldt gestärkte Aufteilung des Bildungswesens in ein Schul- und ein Universitätssystem setzt sich bis heute fort. Diese Struktur bildet noch immer den Kern des deutschen Bildungssystems, wobei sich dieses weiterentwickelt hat und sich gliedert in Elementarbereich, Primarbereich, Sekundarbereich, tertiären Bereich und die Weiterbildung. Die geschichtlichen Entwicklungen in Deutschland seit Humboldts Lebzeiten haben zur Weiterentwicklung des deutschen Bildungssystems geführt. Dazu gehören die Entstehung des Föderalismus seit Beginn des 19. Jahrhunderts oder die Neuordnungen nach dem Zweiten Weltkrieg. Zu einer weiteren größeren Zäsur kam es etwa im Zuge der Wiedervereinigung im Jahr 1990. Mit dem Einigungsvertrag wurde eine weitgehende Vereinheitlichung der beiden deutschen Bildungssysteme vereinbart mit dem Ziel „einer gemeinsamen, wenn auch differenzierten Hochschul- und Wissenschaftslandschaft“ (Lohmar/Eckhardt 2010, S.18). Zu den aktuellsten Maßnahmen gehört die „Qualifizierungsinitiative“ der Bundesregierung aus dem Jahr 2008, die vor dem Hintergrund von demografischem Wandel und fehlenden Fachkräften initiiert wurde und besonders Bildungsübergänge in den Blick nimmt, damit diese erfolgreicher gestaltet werden können. Da Schulen im Rahmen dieses Grundsatzes der föderalen Struktur der Bundesrepublik Deutschland in die Kompetenzen der Bundesländer fallen, ist das Schulwesen in Grundzügen bundesweit einheitlich, doch in der konkreten Ausgestaltung haben die Länder weitreichende Gestaltungsbefugnis und auch den Auftrag dazu: „Dies heißt im Grundsatz Eigenverantwortung jedes Landes für seine Bildungs- und Kulturpolitik mit der Maßgabe, dass

sie [sic!] entsprechend dem föderativen Prinzip für ihren Landesbereich historische, geographische, kulturelle und politisch-soziale Landesgegebenheiten und damit Vielfalt und Wettbewerb im Bildungswesen und im Bereich der Kultur zum Ausdruck bringen können“ (Lohmar/Eckhardt, 2010, S.21).

Das Schulsystem in Deutschland wird im Rahmen der föderalen Strukturen also vor allem auf Landesebene geregelt. Um diese Landesaktivitäten zu koordinieren, wurden 1949 die Kultusministerkonferenz (KMK) sowie 1970 die Bund-Länder-Kommission (BLK) gegründet. Die Länder halten jeweils ein für das Schulwesen zuständiges Kultusministerium vor. Das Ministerium, das heute auf Bundesebene Aufgaben im Bildungsbereich übernimmt, ist das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Es ist weniger für schulische Belange, sondern vor allem für Fragen der außerschulischen oder Berufsbildung und für Themen wie Zulassungen für oder Abschlüsse von Hochschulen zuständig. Weitere auf Bundesebene in der Bildungspolitik agierende Ministerien sind zum Beispiel das Innenministerium in Bezug auf verbeamtete Lehrkräfte, das Bundesministerium für Arbeit und Soziales im Bereich Arbeitsförderung oder das Bundesjugendministerium bei Kinder- und Jugendhilfemaßnahmen.

## **GRUNDSCHULE**

### **Lehrpläne, Inhalte, Themen**

Der Stundenplan der heutigen Grundschule beinhaltet Fächer wie Deutsch, Sachunterricht, Mathematik sowie die musischen Fächer Kunst und Musik, weiterhin Sport und häufig auch Fremdsprachen. Bei Letzteren geht es um einen kommunikativen Zugang zu anderen Sprachen und der Unterricht beginnt in der Regel in der ersten bzw. dritten Klasse. Auch sollen soziale und Lernkompetenzen vermittelt werden. Insbesondere Letzteres weist zurück auf ein Bildungsverständnis, das sich um 1800 formte. In seinem Aufsatz über die pädagogische Anthropologie, in dem er die Zusammenhänge von Anthropologie und Pädagogik auch bei Humboldt für „unübersehbar“ hält, beschreibt Christoph Wulf, dass zwischen 1750 und 1850 traditionelle Ordnungen aufbrechen. "Auch die überkommenen Lebensformen mit ihrer Einheit von Leben und Lernen, Erziehung und Sozialisation sind nicht mehr zeitgemäß. Erforderlich wird die selbsttätige, selbstbezügliche Bestimmung des Menschen" (Wulf 2004, s. 34).

Aufgabe der heutigen deutschen Grundschule besonders in der ersten Zeit ist es unter anderem, die Kinder von der spielerischen Erziehung der Elementareinrichtung hin zu einer schulischen Art des Lernens zu führen. Damit soll die Grundschule die Basis für das weitere Arbeiten und auch eigenständige Lernen in den weiterführenden Schulen im Bildungsverlauf legen. Neben Lerntechniken sollen psychomotorische und soziale Kompetenzen entwickelt werden und die Kinder auf die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen vorbereitet werden. Grundlegende Fertigkeiten wie Rechnen und Lesen/Schreiben zu vermitteln, gehört zu den Hauptzielen des Grundschulunterrichtes. Ab den 60er-Jahren zogen didaktische, methodische und inhaltliche Neuerungen in die Grundschulcurricula ein, die Veränderungen in allen Fächern und in den Unterrichtsmethoden mit sich brachten. Hiermit sollte der Unterricht altersgemäßer gestaltet werden und Selbstvertrauen sowie die Fähigkeit zum eigenständigen Lernen stärken. Inhaltlich wirkten sich diese Entwicklungen unter anderem in neuen Lehrstoffen in Fächern wie Religion, Heimatkunde/Naturwissenschaften und Mathematik aus. Heute werden vor diesem Hintergrund Inhalte nicht mehr nur fachgebunden unterrichtet, sondern es werden themenbezogene, projektartige Formen gewählt, bei denen die Lerninhalte fächerübergreifend gelehrt werden.

Auch bei Humboldt war der Elementarunterricht ein allgemeinbildender Unterricht, der dazu dienen sollte, Kinder auf weitere Bildungsphasen vorzubereiten. Daher sollten insbesondere grundlegende Kompetenzen wie Lesen, Schreiben und Rechnen, jedoch weniger konkrete Inhalte vermittelt werden. Ausgehend davon, dass die Kinder vor der Einschulung

bereits die Muttersprache und das Zählen bzw. einen ersten Umgang mit Zahlen gelernt haben, sollte der Grundschulunterricht dazu dienen, diese Grundfähigkeiten auszubauen. Ziel sollte es sein, dass im Laufe der Grundschulzeit die Kinder Lesen und Schreiben können sollten sowie die Grundrechenarten beherrschen (vgl. Benner 1990, S.195). Dass insbesondere das Ziel der Schreibfähigkeit erreicht wurde, bestätigt Wittmütz, der als wichtigste Leistung der preußischen Elementarschule benennt: "Der achtjährige Schulbesuch erreichte die nahezu vollständige Alphabetisierung und Disziplinierung der Gesellschaft" (Wittmütz, 2007a, s. 15).

### **Strukturelle und soziale Rahmenbedingungen**

Um 1800 entstanden viele Strukturen von Schule, die bis heute Grundlage des Schulwesens sind. Die umwälzenden politischen Bedingungen in Preußen rückten die Schule in den Verwaltungs- und Ordnungsrahmen des Staates, wo sie sich bis heute befindet. "Am Beginn des Jahrhunderts war die Elementarschule noch weitgehend das Objekt kirchlicher und lokaler Gewalten. Mit der militärischen und politischen Katastrophe von 1806 rückte die Schule stärker ins Blickfeld etatistischer Reforminteressen" (Wittmütz, 2007a, s. 15). Die staatliche Organisation und Sicherung von Schule besteht heute flächendeckend. So werden auch alle Veränderungen trotz der dezentralen Verwaltung des Schulwesens in staatlichem Sinne entworfen. Zurzeit etwa findet im Schulwesen eine Umstellung auf eine ergebnisorientierte Steuerung des Bildungssystems statt (vgl. Altrichter/Maag Merki, 2010, s. 145). Für die Schule bedeutet dies unter anderem die Einführung nationaler Bildungsstandards und eines Bildungsmonitorings. Außerdem soll der einzelnen Schule mehr Autonomie und Profilbildung zugestanden werden. Als besondere Ereignisse in der Fortentwicklung von Schule der letzten Jahre sind internationale Untersuchungen wie IGLU und PISA zu nennen, wobei IGLU sich auf Grundschule bezieht und Viertklässler testet, während PISA 15-Jährige auf weiterführenden Schulen vergleicht.

Die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) soll als langfristig angelegte Untersuchung Aussagen über die Leseleistungen von Grundschulern machen. Dabei werden vergleichende Tests bei Schülern der vierten Klassen in weltweit 45 Ländern durchgeführt. Deutschland verwendet mit IGLU-E eine nationale Erweiterung, die vor dem Hintergrund der föderalen Strukturen weitere Daten über Schulorganisation und Unterricht in Deutschland erhebt. Es wurde unter anderem deutlich, dass deutsche Schulkinder mit ihrem Lesevermögen im internationalen Vergleich gut abschneiden. Auffällig ist jedoch auch, dass die regionalen Unterschiede innerhalb Deutschlands sehr hoch sind und dass familiäre Bedingungen eine große Rolle spielen, die von der Schule nicht ausgeglichen werden.

Die PISA-Studie wird auf der OECD-Internetseite wie folgt beschrieben: Das Programme for International Student Assessment (PISA) ist die internationale Schulleistungsstudie der OECD. Die Studie untersucht, inwieweit Schülerinnen und Schüler gegen Ende ihrer Pflichtschulzeit die Kenntnisse und Fähigkeiten für eine volle Teilhabe an der Wissensgesellschaft erworben haben (Pisa, 2009).

Aktuelle Themen einer Grundschulorganisation, die sozialen und gesellschaftlichen Anforderungen entspricht und Kinder bestmöglich fördert, sind:

- Übergänge
- Ganztagsbetreuung
- Sprachförderung

Diese Aspekte werden im Folgenden näher betrachtet.

## **Chancengerechte Schule?**

### ***Übergänge***

Die Frage der Übergänge von der Kindertagesbetreuung zur Grundschule, von der Grundschule zur Sekundarschule und die Übergänge in Ausbildung bzw. Beruf haben sich als kritische Phasen im Bildungsprozess gezeigt. In Bezug auf die Grundschule sind häufig sowohl der Übergang von der institutionalisierten Elementarerziehung in die erste Schulklasse als auch der Wechsel von der letzten – meistens der vierten – Grundschulklasse auf die weiterführende Schule krisenhaft. Diese Krise betrifft sowohl die Kinder als auch ihre Familien, die sich mit neuen Alltagsstrukturen, Anforderungen vonseiten der Schule, weitreichenden Entscheidungen, Partizipationsmöglichkeiten und -erwartungen sowie weiteren Herausforderungen konfrontiert sehen. Nicht nur die Familien selbst, sondern auch die Behörden und verantwortlichen Ministerien erkennen diese Übergänge als schwierige Abschnitte im Bildungsverlauf. So heißt es in einer Studie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung: „Übergänge werden oft auch als kritische Lebensereignisse bezeichnet, weil sie durch eine Veränderung der sozialen Lebenssituation der Person gekennzeichnet sind und entsprechende Anpassungen erfordern“ (Maaz et al., 2010, S. 7). In einer Publikation des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend wird im Zusammenhang mit dem Übergang in die Grundschule konstatiert: „Die Anforderungen an Bildung und Freizeitgestaltung der Kinder ändern sich und Eltern müssen sich auf die neue Betreuungssituation einstellen“ (Kassner et al., 2011, S.4). Trotz allen Verständnisses um die mögliche Krisenhaftigkeit dieser Bildungsübergänge wird weitgehend an der Struktur festgehalten. Eine Abschaffung des Bruches zwischen Elementar- und Primärerziehung oder zwischen Primar- und Sekundarschule scheint bisher kaum denkbar. Zwar sind Einrichtungen wie „Bildungshäuser“ geschaffen worden, die Elementar- und Primarinstitution in einem sind und so gar nicht erst eine Schwelle entstehen lassen. Auch gibt es in mehreren Bundesländern Bestrebungen, eine längere Grundschulzeit (wieder) einzuführen oder es wurden „Orientierungsstufen“ geschaffen, die als eine Findungsphase zwischen Grundschule und weiterführender Schule präsentiert wurden. Doch hierbei handelt es sich um Erprobungen und Ausnahmen. Es wird stattdessen viel Mühe in die Überwindung der mit den Übergängen verbundenen Schwierigkeiten investiert und nach Lösungsmöglichkeiten gesucht. So wird eine Reihe von Maßnahmen und Programmen angeboten, die Kinder, Eltern und Institutionen in den Übergangsphasen unterstützen wie Beratungsgespräche, Gruppenangebote, Freizeitpädagogik, Vernetzung, Elternberatungsstellen u.a. Wissenschaft und Forschung stellen hierzu eine große Vielfalt an Literaturen bereit (zum Beispiel Schlimbach 2009 zu Unterstützungsangeboten im Übergang Schule-Beruf, Strätz 2000 zur Beratung von Eltern beim Übergang Kindergarten-Grundschule oder das Sozialpädagogische Institut NRW 2003 zur Bildungsarbeit im Kindergarten als Basis schulischen Erfolgs).

Betrachtet man die Übergangproblematik vor dem Hintergrund der humboldtschen Reformen, so stellt sich die Frage, welche Zusammenhänge oder Widersprüche zu finden sind. Humboldt fand ein Bildungssystem vor, das bereits in gewisser Weise vertikal gegliedert war. Dabei war die Gliederung bis zum Ende des 18. Jahrhunderts eher sozial, das heißt nach familiärer oder schichtbezogener Herkunft der Kinder und nach beruflicher Aspiration der Jugendlichen ausgerichtet. Zu Humboldts Zeiten fand eine Verschiebung der Gliederung statt in eine stärker sukzessive, chronologische Abfolge von aufeinander aufbauenden Schulformen, die die Schüler durchlaufen. Diese Form prägt bis heute das Schulwesen in Deutschland. Sie ist zu einer gesellschaftlichen Selbstverständlichkeit geworden, die – zumal angesichts einer gewissen Trägheit und Veränderungsresistenz des Systems Schule – kaum Alternativen zulässt. Doch das humboldtsche Schulsystem entstand vor dem Hintergrund der sozialen, gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Gegebenheiten der humboldtschen Zeit: Die teilweise noch junge Schulpflicht hatte sich noch nicht etabliert und war für viele Familien eher eine Belastung denn eine Errungenschaft. Eine institutionalisierte Erziehung vor der Grundschule gab es in der Regel nicht, sodass es keinen Übergang von Kindergarten zu Schule

gab. Auch war der einheitliche Beginn der Schule wie heute mit dem sechsten Lebensjahr im 18. Jahrhundert noch nicht gegeben. Eltern schickten ihre Kinder eher dann in die Schule, wenn die Umstände es zuließen.

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts waren viele Eltern selbst noch Analphabeten. Die Einführung der Schulpflicht sollte ja unter anderem die Alphabetisierung des preußischen Volkes vorantreiben. Die Frage des Übergangs in die Schule wurde nicht als öffentliches Problem thematisiert, obwohl viele Familien ihre Kinder zur Mitarbeit in Haus und Landwirtschaft brauchten. Es ging vor allem darum, sie zur Einhaltung der Schulpflicht zu motivieren. Heute ist die Übergangsfrage wichtig geworden, denn es sind nun völlig andere Gegebenheiten prägend für die Beziehung zwischen Kindern und Eltern und damit für die Sicht der Eltern auf die Bildung ihrer Kinder:

- Moderne Erziehungsstile basieren auf pädagogisch-psychologischem Grundwissen, das weit verbreitet ist, wie die Bindungstheorie oder verschiedene Lernmodelle.
- Mit der Demokratisierung des Alltags und der fortschreitenden Bildung der Eltern erwarten diese Partizipationsmöglichkeiten.
- Es herrschen heute Familienstrukturen vor, in denen kleine Familien im Lebensmittelpunkt stehen, Eltern haben weniger Kinder als früher, sie fokussieren sich auf diese einzelnen Kinder. Einrichtungen werden für Kinder zu einem Familienersatz, da sie gegebenenfalls nur dort andere Kinder treffen oder feste Beziehungen zu anderen Erwachsenen als den Eltern aufbauen.
- Der Umfang und die Art der produzierenden oder landwirtschaftlichen Tätigkeiten haben sich stark reduziert, Kinderarbeit ist nicht mehr nötig und verpönt.

### ***Ganztagschule***

Eine weitere aktuelle Thematik ist die der Ganztagesbetreuung in der Grundschule. Aus unterschiedlichen Gründen ist aktuell ein Abrücken von der in den letzten Jahrzehnten in Deutschland weithin üblichen Halbtagsbeschulung in der Grundschule zu beobachten. Die bereits erwähnten Ergebnisse der Schulvergleichsstudien sowie andere Untersuchungen haben gezeigt, dass der schulische und im weiteren Bildungsverlauf auch der berufliche Erfolg von Individuen hierzulande stark mit der sozialen Herkunft korrelieren. Auf diese Weise unterstützt das Schulwesen eine Verfestigung sozialer und sozio-ökonomischer Schieflagen, da Bildung zu selten eine Möglichkeit darstellt, einen Auf- und Ausstieg aus einer als benachteiligt geltenden Herkunftsgruppe zu vollziehen. Stattdessen erreichen Kinder aus armen und bildungsfernen Familien häufig auch wieder schlechte Schulabschlüsse und es entstehen dauerhafte familiäre Kreisläufe, sodass zum Beispiel Abhängigkeiten von Transferleistungen von einer Generation in die nächste weiterbestehen. Als eine Begründung für diese Beobachtung wird angeführt, dass Bildung in unterschiedlichen Familien unterschiedliche Wertschätzung und Förderung erfahre: "Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen dem gesellschaftlich-wirtschaftlichen Status der Eltern und der Einschätzung der Bedeutung der Schulbildung ihrer Kinder. Eltern mit hoher Bildung und hohem Status legen ein weitaus größeres Gewicht auf die Förderung ihrer Kinder" (Hurrelmann, 2011, s. 28).

Dieser Zusammenhang wird unter anderem in einen Kontext mit der Beobachtung gestellt, dass bestimmte Freizeitverhalten wie umfangreicher Medienkonsum bei zu wenig motorischer Förderung verbreitet wären, aber der geistig-intellektuellen Entwicklung abträglich wären. Die Konsequenz, die Hurrelmann aus dieser Beobachtung zieht, ist: "Kinder wünschen sich die Aufmerksamkeit ihrer Eltern. [...] Es kann daher kaum verwundern, dass Kinder es gerne haben, wenn die Eltern zu Hause ihre Hausaufgaben beaufsichtigen" (Hurrelmann, 2011, s. 33). Eine andere Möglichkeit der Abhilfe scheint für solche Phänomene die verstärkte und zeitlich ausgeweitete außerhäusliche Betreuung von Kindern zu versprechen. Wenn Schüler ihre Hausaufgaben in der Schule machen können und dabei kompetent betreut werden und wenn sie

soziale, sportliche oder künstlerisch-musische Freizeitangebote wahrnehmen können, könnten familiäre Defizite ausgeglichen werden.

Die ganztägige Schule gilt für Deutschland als eine Möglichkeit, sozialer Selektion vorzubeugen und so auch die Schule von diesem Manko zu befreien. Für manche gehört das Ganztagskonzept zu den unbestreitbaren Lösungswegen „für den Wechsel von einem traditionell auslesenden zu einem fördernden und fordernden Bildungssystem“, denn „die Ganztagschule bietet bessere Fördermöglichkeiten, ein produktiveres Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern sowie die Einbeziehung des schulischen Umfelds“ (John-Ohnesorg, 2009, S. 3). Als Lösungen werden des Weiteren vorgeschlagen: ganztägige Betreuung, früh einsetzende und individuell zugeschnittene Förderung, Berücksichtigung von Lernbedürfnissen und -fähigkeiten sowie ein möglichst langer gemeinsamer Lernzeitraum, also mindestens die sechs- anstelle der vierjährigen Grundschule, längeres gemeinsames Lernen sowie eine Reform des bisher dreigliedrigen Schulsystems, attraktive kombinierte Freizeit- und Schulangebote (vgl. John-Ohnesorg, 2009, s. 3).

Mit der Erweiterung des Angebotes der Ganztagschule hat sich gezeigt, dass ein Nachmittagsprogramm nicht nur von der Schule gestaltet werden kann oder sollte. Um die Palette an Aktivitäten zu erweitern und um den Charakter nachmittäglicher Freizeitgestaltung der Schüler teilweise zu übernehmen, werden vermehrt auch außerschulische Partner beteiligt. So können Freizeiteinrichtungen, Träger offener Treffs, Sportvereine, kirchliche Organisationen und viele andere Anbieter an den Nachmittagen in den Schulen ihre soziale Arbeit durchführen. Als weiteres Argument für die Ganztagsbetreuung von Kindern wird die gestiegene Nachfrage nach Betreuung aufgrund von Berufstätigkeit der Eltern angeführt. In mehr Familien als noch vor einigen Jahren arbeiten beide Eltern bzw. in Ein-Eltern-Familien arbeitet der alleinerziehende Elternteil – und dies häufig in größerem zeitlichen Umfang als bisher.

Zu neuen formalen Ausrichtungen müsste eine veränderte Haltung gegenüber Kindern und Jugendlichen in den Bildungseinrichtungen hinzukommen. Die Verantwortung für die Schüler müsste bei den Lehrern und Schulen liegen: „Momentan gibt das Schulsystem Anreize, Schüler durch das Wiederholen einer Klassenstufe auszusortieren oder sie durch Nachhilfe auf das geforderte Niveau zu bringen. In beiden Fällen wird die Verantwortung ausgelagert; sozial schwach gestellte Familien werden überlastet“ (John-Ohnesorg, 2009, S. 4). Gleichzeitig sollten Schulen mehr Autonomie bekommen: "Zentrale Vorgaben wie Bildungsstandards können nur dann zu einem Instrument schulischer Qualitätsentwicklung werden, wenn Schulen mehr Freiheit bei der Gestaltung des Schulalltags erhalten und ein eigenes Profil entwickeln. Unterstützungssysteme vor Ort können dabei helfen" (John-Ohnesorg, 2009, s. 6).

Gab es die Idee der Ganztagsbeschulung bei Humboldt? Die Frage nach einer Halb- oder Ganztagschule stellte sich zu Humboldts Zeiten nicht – zumindest nicht als zu problematisierendes Thema. Zunächst musste der Fokus darauf gelegt werden, dass überhaupt eine möglichst breite Bevölkerungsschicht ihre Kinder beschulen ließ. Angesichts der Bedeutung von Kindern als Arbeitskräfte war für manche Familien und Betriebe ihre Abwesenheit von Haus, Hof, Feld oder Werkstatt grundsätzlich problematisch. Dennoch waren die Schulen in der Regel Ganztagschulen, in denen vor- und nachmittags Unterricht stattfand und die Kinder in der Mittagspause zum Essen nach Hause gingen. "Eine derartige Organisationsform der Schule kam der damals üblichen Arbeitswelt (z. B. dem Handwerk) sehr entgegen und wurde bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts beibehalten" (Breuer, 2003, s. 17). Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts kam es zu Strömungen, die eine Verkürzung des Unterrichts auf den Vormittag zum Ergebnis hatten. In den aus unserer heutigen Sicht klassischen Ganztagsschul-Ländern“ wie etwa den USA, Frankreich oder Großbritannien blieb es in den vergangenen Jahrhunderten bei der ganztägigen Schule. Sie wurde lediglich an neue Anforderungen angepasst. Vor allem in den USA bekam die Schule dabei neben dem Unterricht weitere, darüber hinausgehende Aufgaben. Dieses Konzept ging vor allem auf den amerikanischen Reformpädagogen John Dewey (1859–1952) zurück.



## *Sprachförderung*

Die Frage der Sprachförderung von Grundschulkindern ist ein weiteres Thema, mit dem sich Pädagogen und andere Akteure der Bildungsinstitutionen derzeit beschäftigen. Sie ist eingebunden in die Thematik von Zuwanderung und betrifft in erster Linie Kinder aus Migrationsfamilien, obwohl vermehrt auch bei Kindern ohne Migrationshintergrund Sprachdefizite im Deutschen diagnostiziert werden. Entsprechende Förderprogramme sollen Verbesserung erzielen: "Zunehmend werden insbesondere mit Blick auf Kinder aus bildungsfernen Milieus und Kindern mit Migrationshintergrund, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, Sprachförderprogramme bereits im frühpädagogischen Bereich eingesetzt, um frühzeitig den Erwerb der Verkehrssprache Deutsch zu unterstützen und sprachliche Defizite zu kompensieren" (Hopp, Frank und Tracy, 2010, S. 1).

Ein Großteil der in Deutschland lebenden Kinder wächst zwei- oder mehrsprachig auf. In vielen Fällen ist dies unproblematisch, für manche Kinder entsteht jedoch die Situation, dass sie in einer oder mehreren dieser Sprachen nicht über dieselben Kenntnisse verfügen wie die meisten einsprachig aufgewachsenen Kinder. Diese vermeintlichen oder tatsächlichen Mängel beeinflussen gegebenenfalls die Kommunikation der Kinder untereinander, ihre sozialen Teilhabemöglichkeiten sowie insbesondere ihre Schulleistungen. Im Schulunterricht erschweren Sprachschwierigkeiten nicht nur das Fortkommen im Deutschunterricht, sondern häufig in fast allen Fächern, da die sprachliche Auseinandersetzung mit den Lerninhalten und der verbale Austausch darüber im Unterricht im Vordergrund stehen. Konsequenzen sind schlecht benotete Schulleistungen und in vielen Fällen kommt es zu Schuljahreswiederholungen oder Umschulungen in Förderschulen und -klassen. Es steht zu vermuten, dass auf diese Weise viele Kinder nicht ihren tatsächlichen Fähigkeiten gemäß gefördert werden.

In der Beschäftigung mit diesen Defiziten und ihren Diagnosen tritt im Elementar- und Primarbereich u. a. die Schwierigkeit auf, Mängel in Sprech- und Sprachfähigkeiten voneinander abzugrenzen und entsprechend unterschiedlich zu beheben. Erstere betreffen Kinder, deren Spracherwerb nicht altersgemäß verläuft und sind daher vor allem logopädisch bzw. medizinisch zu behandeln, während letztere Kenntnisse der deutschen Sprache betreffen. Eine große Zahl an Forschungsvorhaben hat hierzu in den letzten Jahrzehnten stattgefunden und eine noch größere Zahl an Maßnahmen ist auf Basis dieser Forschungen bzw. auf Erfahrungswerten und in Form von Projekten und Modellen entwickelt und ausprobiert worden. Die jeweils angelegten Evaluationsformen weichen stark voneinander ab und es ist zu beobachten, dass es an Systematik und an Rückbezügen unterschiedlicher Untersuchungen und Erkenntnisse bei der Entwicklung neuer Maßnahmen fehlt. Das Deutsche Jugendinstitut (DJI) hat 2008 eine Studie herausgegeben, die einen Überblick über die Vielfalt der bestehenden Maßnahmen gibt (vgl. Dietz und Lisker, 2008, S. 9). Hierin heißt es unter anderem: "Uneinigkeit besteht jedoch nach wie vor in der Frage ob, wann und wie der Sprachstand der Kinder erhoben werden soll und welche Konsequenzen sich an diese Ergebnisse anschließen" (Dietz und Lisker, 2008, S. 10)

Förderprogramme finden im Rahmen der Grundschule statt, aber auch bereits im Elementarbereich und bis in die Sekundarschule hinein. Methodisch-formal gibt es unterschiedliche Herangehensweisen, die von Kursformaten über spielerische Einheiten speziell für zu fördernde Kinder bis hin zu einem bewussteren Umgang mit Sprache im Betreuungs- und Unterrichtsalltag reichen. Auch Maßnahmen wie die Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen für Schulen mit einem hohen Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund oder die vermehrte Einstellung von Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte sollen der besseren Integration und schließlich auch der Bewältigung von Sprachproblemen in den Schulen dienen.

Einen Vergleich zu Humboldt herzustellen, ist schwierig. Die Thematik einer multiethnischen oder multilingualen Schülerschaft stellte sich möglicherweise nicht, zumindest liefert die Literatur keine Hinweise darauf. Auch das Erlernen einer Fremdsprache ist noch nicht

Ziel. Es lässt sich jedoch zumindest eine Parallele insofern herstellen, als die Fähigkeit zu sprachlichem Ausdruck auch bei Humboldt bzw. bei den Elementarschulforschern und pädagogischen Denkern seiner Zeit im Vordergrund stand. "Der Elementarunterricht", so heißt es im Königsberger Schulplan, „soll bloß in Stand setzen, Gedanken zu vernehmen, auszusagen, zu fixieren, fixiert zu entziffern [...]. Er hat es also eigentlich nur mit Sprach-, Zahl- und Maßverhältnissen zu tun, und bleibt [...] bei der Muttersprache stehen" (Spranger, 1965, s. 154).

## **SEKUNDARSTUFE**

### **Politische und strukturelle Rahmenbedingungen**

Nach Humboldts Struktur war es nach dem Besuch der Elementarschule möglich, auf eine Schule zu wechseln, die „Schulunterricht“ anbot. Neben verschiedenen anderen, auch lokal bedingten Formen war dies insbesondere das Gymnasium. Dieses wurde nun vereinheitlicht und reformiert. Spranger benennt folgende vier Reformansätze:

- 1) Durchführung der staatlichen Oberaufsicht.
- 2) Sicherung der finanziellen Grundlagen unter Mitwirkung der Selbstverwaltung.
- 3) Beseitigung der alten Reste von Standeserziehung und spezieller Berufsvorbereitung.
- 4) Gewinnung ausreichend vorgebildeter Lehrkräfte. (Spranger, 1965, s. 174 f.)

Diese waren aufgrund regionaler Unterschiede nicht überall gleichmäßig zu implementieren. Doch bis heute sind viele grundlegende Strukturen erhalten geblieben und haben sich auf andere Schulformen erstreckt.

Die Rahmenbedingungen, die eine Gesellschaft prägen, ihre allgemeinen politischen Dynamiken im Land ebenso wie die jedes Individuum betreffenden und von ihm mitgestalteten sozialen Zusammenhänge beeinflussen das Bildungs- und Schulwesen immer mit. Diese Rahmenbedingungen unterscheiden sich heute völlig von denen der Zeit um 1800. In Preußen standen die humboldtschen Reformen vor dem Hintergrund massiver äußerer Einflüsse und großer gesellschaftlicher Umwälzungen. Im heutigen Deutschland dagegen besteht dieser akute Veränderungsdruck nicht, unter dem Preußen damals in vieler Hinsicht stand und der auch aus kriegerischen Auseinandersetzungen entstanden war.

Die aktuellen Probleme scheinen zwar nicht minder brisant und die Standortfrage wird allerorten gestellt. Dennoch haben wir es jetzt mit eher langwierigen Fragen zu tun und der Veränderungsdruck entsteht durch die dauerhaften, über die Jahre und Jahrzehnte angestauten und zu wenig in institutionelles Handeln umgesetzten gesellschaftlichen Veränderungen. Solche Veränderungen werden nicht plötzlich, sondern nach und nach sichtbar. Daher sind damalige Reformen möglicherweise radikaler gewesen als die Anpassungen, die heute im Schulwesen in kleinen Etappen durchgeführt werden.

Im heutigen Deutschland sind Fragen wie soziale Einflüsse von Schule, Partizipationsmodelle, Übergänge und andere in der Diskussion. Im Zusammenhang mit vielen dieser Fragen stehen die Auswirkungen der föderalen Strukturen auf das Bildungswesen, die in unterschiedlichen Schulabschnitten unterschiedlich deutlich werden. Während sich heute im Primarbereich die Rechtslagen zwischen den Bundesländern nicht erheblich voneinander unterscheiden, weichen die länder- und schulspezifischen Regelungen in Bezug auf den Sekundarbereich deutlicher voneinander ab. Dies beginnt mit der Gestaltung des Überganges von der Grund- auf eine weiterführende Schule, der hier von der Entscheidung der Schule, dort von der der Eltern abhängt und zudem von den Sekundarschulen durch deren Profile oder Aufnahmekriterien bestimmt wird. Weitere Unterschiedlichkeiten prägen die gesamte Phase der Sekundarschule, die mit den unterschiedlichen Regelungen zum Abschluss der weiterführenden Schulen endet – etwa dem Abitur nach zwölf oder dreizehn Schuljahren.

## Struktur der weiterführenden Schule

Die heutige Sekundarstufe lässt sich in Humboldts dreigliedriges Schulsystem in etwa so einordnen, dass sie seiner Vorstellung des Schulunterrichtes entspricht. Dabei war es Humboldts Vorstellung, dass der Schulunterricht je nach Schüler unterschiedlich lang dauern könne. Er ging davon aus, dass die Lernziele nach individuell verschiedener Dauer erreicht sein könnten, bei dem einen Schüler früher, bei dem anderen später. Ausschlaggebend wäre danach nicht, dass alle Schüler eine gleiche Anzahl an Jahren am Schulunterricht teilnahmen, sondern je nach Bedarf, geistigen Fähigkeiten und Voraussetzungen (vgl. Stanke, 2006, s. 17).

Heute hängt die Beschuldungsdauer einzelner Schüler vor allem davon ab, auf welche Form von Sekundarschule sie gehen. Bisher bestand dabei eine Aufteilung nach folgenden Schularten:

- Hauptschule
- Realschule
- Gymnasium

Die Dreiteilung des deutschen Schulsystems entstand nicht unter Humboldt, sondern in den 1930er-Jahren, und wurde im *Reichsschulpflichtgesetz* von 1938, also unter der NS-Regierung festgeschrieben. Nach 1945 entwickelten sich die Schulsysteme in Ost- und Westdeutschland unterschiedlich. In der DDR galt das *Schulpflichtgesetz*, eine achtklassige Grundschule und später eine zehnklassige polytechnische Oberschule bzw. eine Erweiterte Oberschule (EOS), die nach zwölf Schuljahren zum Abitur führte (vgl. Oelkers, 2009, s. 8). In Westdeutschland entstanden die gesetzlichen Grundlagen wie im vorigen Abschnitt beschrieben.

Diese Gliederung der Schularten stellt sich im Sekundarbereich so dar, dass es sich in erster Linie um eine parallele Struktur handelt, in der die Schüler entweder auf eine Haupt- oder eine Realschule oder ein Gymnasium gehen. Allerdings ist auch hier ein Wechsel zwischen den Schulformen möglich, etwa bei einer Veränderung der Leistungen oder wenn der Wunsch besteht, nach Ende der Schulpflicht weiter zur Schule zu gehen und von der Haupt- auf die Realschule zu wechseln. Üblich ist auch ein Übergang von einer dieser beiden Schulformen auf ein Gymnasium oder eine andere Einrichtung der Sekundarstufe II.

Der Sekundarbereich teilt sich in Sekundarbereich I und II auf, wobei meistens mit dem 15. oder 16. Lebensjahr – dem Ende der Schulpflicht – der Übergang in die Sekundarstufe II erfolgt. Hierbei handelt es sich um die gymnasiale Oberstufe, andere allgemeinbildende Schulen oder um berufliche Bildungseinrichtungen. Etwa seit den 1970er-Jahren kamen zu den drei Formen die Gesamtschulen zur gemeinsamen Beschulung hinzu und in den letzten Jahren entstanden ergänzend oder ersetzend Formen wie Sekundarschulen, Integrierte Haupt- und Realschulen, Regionalschulen, Gemeinschaftsschulen und andere, die vor dem Hintergrund aktueller pädagogischer und bildungspolitischer Ziele entstanden. Reformen sind bisher häufig auf struktureller und formaler Ebene umgesetzt worden. Inhaltlich und methodisch scheinen Veränderungen noch langsamer zu verlaufen. Unterrichte sind von festgelegten Curricula geprägt, die häufig die Anforderungen der „nachsulischen Welt“ nicht zu erfüllen scheinen. Das Schulsystem basiert auf Lernkulturen, die viele Kinder nicht adäquat fördern, bei zu vielen zu Schulangst und -verweigerung führen, keine ausreichende Grundlage für eine spätere Berufsausbildung bieten und so viele Bildungsverlierer produzieren. „Öffentlicher Druck bleibt jedoch wider Erwarten aus: Gerade diejenigen, welche die Benachteiligungen am deutlichsten spüren, zeigen sich an politischen Prozessen oft wenig interessiert“ (John-Ohnesorg, 2009, s. 2f.). Angesichts unzureichender Chancengleichheit in der Bildung gibt es viel Kritik an der bisherigen Dreiteilung der weiterführenden Schulen, die trotz einiger Änderungen weitgehend und in vielen Köpfen fortbesteht.

## **Ziele und Abschlüsse der weiterführenden Schule**

Der Elementarunterricht sollte bei Humboldt die beiden großen Ziele der allgemeinbildenden Vorbereitung auf den weiterführenden Schulunterricht sowie das Erlernen von Grundfertigkeiten insbesondere im Bereich Lesen/Schreiben und Mathematik vorsehen. Dazu sollte ein selbstständiger Bildungstrieb zu einer Bildung anleiten, die frei von äußeren Zwängen sein sollte. Zweitens sollte Bildung ausgewogen und vielfältig sein, womit Humboldt gleichzeitig das Modell der französischen Spezialschulen ablehnt. Drittens sollte Bildung in sittlich-humanistischer Gesinnung geschehen und somit von ideologischen Vorgaben befreit sein. Viertens muß Bildung als ein Prozeß verstanden werden, weshalb der Forschung, der Weiterentwicklung, ein großer Stellenwert zukommt (Schalenberg, 2002a, s. 45).

In diesem Sinne lassen sich auch beim Schulunterricht mindestens zwei Ziele beschreiben. Er sollte zum einen zu einer Teilhabe am gesellschaftlichen Leben befähigen und insofern wieder allgemeinbildend sein. Zum anderen sollte der Schulunterricht wiederum vorbereiten, und zwar auf den Universitätsbesuch. Berufliche Ziele waren im Schulunterricht eher indirekt vorgesehen, denn als Grundlage dazu sollte die Allgemeinbildung dienen. „Der Schulunterricht sollte also wissenschaftliche Einsichten und Arbeitsweisen vermitteln ohne wissenschaftlicher Unterricht zu sein und allgemeine berufliche Fertigkeiten vermitteln ohne einem heutigen Berufsschulunterricht zu ähneln“ (Stanke, 2006, s. 17). Nach Humboldt war es der Bildungsauftrag der Gymnasien, auf die harmonische Ausbildung aller Fähigkeiten in ihren Zöglingen [zu] sinnen (Oelkers, 2009, s. 6). Während heute die beiden Zeugnisformen des Berichts- und des Notenzeugnisses bestehen und dabei insbesondere in der Sekundarstufe das Notenzeugnis das ganz eindeutig weiter verbreitete ist, schwebte Humboldt eher ein Berichtszeugnis vor, da er dies mit der Würde des Menschen und dem Auftrag des Schulunterrichts (Stanke, 2006, S. 19) nicht anders vereinbar sah. Der Schulunterricht sollte nach seinen Vorstellungen mit einer Reifeprüfung abschließen. Diese diente auch zu einer „Grenzbestimmung zwischen Schule und Universität, d. h. also die Festsetzung eines Lehrziels für die zur Universität reifen Schüler und die Kontrolle darüber durch das Abiturientenexamen“ (Spranger, 1965, S. 219). Seine Vorstellung ließ sich zwar zunächst nicht direkt und von ihm selbst umsetzen. Doch sie wurde schließlich eingeführt und besteht bis heute als Abiturprüfung, die die Hochschulreife nachweisen soll, fort. Nur ein kleiner Teil der Absolventen preußischer Gymnasien ging auf die Universität, viele wechselten von der Schule in die Berufstätigkeit und viele verließen die Schule ohne Abschluss. „Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts lag der Gymnasialanteil bei knapp 3 Prozent der Gesamtschülerschaft, wobei hinzugedacht werden muss, dass die wenigsten Schüler der Gymnasien das Schulziel erreichten“ (Oelkers, 2009, s. 6).

Auch heute verlassen viele Jugendliche die Schule ohne Abschluss. Im Jahr 2006 waren es 76 000 Schüler. Hinzu kommt, dass der Schulabschluss keine Garantie für einen gelingenden Einstieg in das Berufsleben darstellt. Trotz großem Ausbildungsplatzangebot gingen 2006 ca. 40 % aller Ausbildungsanfänger in eine Maßnahme eines Übergangssystems, weil sie auf dem ersten Ausbildungsmarkt keinen Platz bekommen hatten (vgl. John-Ohnesorg, 2009, s. 5). Dieses Übergangs- und Auffangsystem ist für den Staat teuer, für die Jugendlichen häufig frustrierend und zu häufig der Beginn einer Karriere der Arbeitslosigkeit.

Der qualifizierteste Abschluss, der sich auch im heutigen deutschen Schulsystem erreichen lässt, ist das Abitur und damit die allgemeine Hochschulreife. Dieser Abschluss lässt sich auf unterschiedlichen Wegen erreichen, nämlich neben dem „klassischen“ Besuch des Gymnasiums auch auf zweiten oder anderen Bildungswegen. Neben der allgemeinen Hochschulreife steht die Fachhochschulreife. Die für statistische und weitere Zwecke erhobene Abiturientenquote basiert dabei auf dem gymnasialen Abschluss und auf der allgemeinen Hochschulreife. Diese Quote belief sich im Jahre 2006 auf knapp 30 Prozent. Da also andere Erwerbswege als das Gymnasium sowie der Abschluss der Fachhochschulreife hinzukommen, gilt: "Angenähert die Hälfte der Absolventen deutscher Schulen kann also studieren" (Oelkers, 2009, s. 13). Die Sekundarstufe II ermöglicht also neben der Vorbereitung auf das Berufsleben

insbesondere die Erlangung der Hochschulreife. Daher wurde in den letzten Jahren die gymnasiale Oberstufe dahingehend verändert, dass sie vermehrt wissenschaftliche Fähigkeiten vermittelt und wissenschaftspropädeutisch ausgerichtet wurde. Auch Informationen über Formen und Abläufe des Hochschulstudiums gehören dazu.

Neben dem Ziel der Schule, ihre Absolventen auf ein Studium vorzubereiten, ist die Berufsausbildung ein Schritt, der sich in der Regel an die Schulzeit anschließt. Das in Deutschland besser als in anderen Ländern bekannte duale Ausbildungssystem, bestehend aus betrieblicher und schulischer Bildung, wurde Ende der 1960er-Jahre gesetzlich umfassend geregelt und ist noch heute ein beliebtes Modell: "Die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich II besucht Bildungsgänge mit beruflicher Ausrichtung" (Lohmar und Eckhardt, 2010, S. 103). Allgemeines Ziel des Sekundarbereiches I ist eine Grundbildung und eine leistungsgerechte Förderung der Gesamtentwicklung der Schüler. Entscheidungsfähigkeit, gesellschaftliche Verantwortung und ein politisches Verständnis sind weitere Inhalte der Sekundarbildung. Auch die Möglichkeit, sich nach Abschluss der Sekundarstufe I für einen weiterführenden Bildungsweg zu entscheiden, muss in dieser Phase gegeben werden. Die Schüler sollen auf die Berufs- und Arbeitswelt hingeführt werden. Die Sekundarstufe II dient u. a. der Berufsvorbereitung. Dazu stehen insbesondere die beruflichen Schulen zur Verfügung, die häufig entweder auf einen konkreten Beruf hin ausbilden oder den Schülern ermöglichen, eine Hochschulzugangsberechtigung zu erlangen. Ein Fachoberschulbesuch kann der Sekundarstufe I und einem Studium zwischengeschaltet werden. Möglich ist auch eine Schulphase zwischen der ersten Berufsausbildung und einem weiterführenden Studium, die an einer Berufsoberschule absolviert werden kann.

### **Lehrpläne, Inhalte, Themen der weiterführenden Schule**

Alle heutigen Schulen des Sekundarbereichs I haben die Fächer Deutsch und Mathematik sowie eine erste Fremdsprache, Natur- und Gesellschaftswissenschaften, Musik, Kunst und Sport zu unterrichten. Die Kultusministerkonferenz erklärt in ihrem Internetauftritt: "Fächerübergreifende Unterrichtsinhalte betreffen vor allem Fragen der politischen und wirtschaftlichen Bildung im weitesten Sinne [...] Ziel der Bildung für nachhaltige Entwicklung ist es, das Verständnis junger Menschen für die Zusammenhänge zwischen Globalisierung, wirtschaftlicher Entwicklung, Konsum, Umweltbelastungen, Bevölkerungsentwicklung, Gesundheit und sozialen Verhältnissen im Unterricht zu fördern" (KMK, 2011, S. 120).

Einen ähnlich globalen Anspruch hatte Humboldt auch und insbesondere den Mathematikunterricht sah er als eine gute Grundlage hierfür an und für ein geeignetes Fach, das Denken an sich zu üben. "Zur ‚Vorübung des Kopfes auf die reine Wissenschaft‘ empfiehlt Humboldt, der nie eine Schule besucht hat, vorzüglich die Mathematik, die von den ersten Übungen des Denkvermögens an gebraucht werden sollte" (Oelkers, 2009, S. 6). Der Mathematikunterricht erlebte in den 1970er-Jahren einige Modernisierungen, durch die er anstelle von abstraktem Zahlendenken nun eher kindlichem Vorstellungsvermögen angepasst werden sollte, etwa durch die Mengenlehre. Bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts war der Heimatkundeunterricht ein wichtiger Baustein des Curriculums. Die Inhalte zu Volkstum und Bräuchen wichen eher naturwissenschaftlichen, sozialen oder wirtschaftlichen Themen in Bezug auf die jeweilige Region. Die wichtigsten Bereiche im Lehrplan preußischer Schulen waren die Sprache – und hier neben dem Deutschen insbesondere Latein –, das Historische und die Mathematik. Die Schüler hatten sich hier für Schwerpunkte zu entscheiden, wobei es auch Aufgabe des Lehrers war, die Neigungen der Schüler zu erkennen und an der Entscheidung mitzuwirken. "Der Unterricht sollte vorrangig theoretisch und nicht praxisnah ablaufen, zumindest im sprachlichen und mathematischen Bereich. Im Gegensatz dazu sollte der historische Unterricht praxisbezogen gehalten werden, damit sich die Heranwachsenden in der vorgegebenen Welt zurechtfinden" (Stanke, 2006, S. 18)

Der heutige Schulkanon ist durch Ergänzungen und Erweiterungen im Verlauf der

Jahrzehnte und Jahrhunderte äußerst umfangreich geworden. Es werden Forderungen laut, hier „abzuspucken“ und sich eher auf Grundlagenwissen zu konzentrieren, kombiniert mit der Fähigkeit, sich Themen anzueignen – ganz im Sinne Wilhelm von Humboldts. „Die Fähigkeit zum Lernen und das Training von Auffassungsgabe, Kritik-, Analyse- und Darstellungsfähigkeit haben einen höheren Stellenwert als der Erwerb von rasch überholtem Fachwissen“ (John-Ohnesorg, 2009, S. 3). Heute ist Religion zwar grundsätzlich noch immer ordentliches Lehrfach. Doch hier hat es in jüngster Zeit deutliche Veränderungen gegeben. So wird bereits seit Mitte des 20. Jahrhunderts nicht mehr nur christliche Religion gelehrt, sondern das Fach bietet den Schülerinnen und Schülern häufig auch Einblicke in andere Glaubensausrichtungen. Ob ein Kind überhaupt am Religionsunterricht teilnehmen soll, können häufig die Eltern entscheiden. Unter anderem daher gibt es etwa seit den 1970er-Jahren alternative Unterrichtsangebote wie "Ethik" oder "Werte und Normen". Auch der Philosophieunterricht wurde und wird als ein solches paralleles Fach betrachtet. Hinzu kommt, dass mit der Fortentwicklung der Einwanderungsgesellschaft neue Unterrichtsformate im Bereich der islamischen Religionskunde entstehen. Doch trotz der grundsätzlichen Offenheit der Länder, islamischen Religionsunterricht anzubieten, findet dieser noch nicht flächendeckend statt.

## HOCHSCHULWESEN

### Universitäre Werte

Der Humboldt-Biograf Peter Berglar beschreibt die Beziehung zwischen Bildungsverständnis und dem Namen Wilhelm von Humboldts so: „Es fällt auf, wie sehr Wilhelm von Humboldt, der einen Bildungsbegriff prägte, selber zum bloßen Bildungsbegriff geworden ist, und wie sehr diesem alle Anschauung, Wärme, Lebendigkeit mangeln“ (Berglar, 2008, S. 8). Der Mythos Humboldt“ geht für die Hochschulen unter anderem auf sein Werk *Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin* zurück, das erst 1903 vollständig veröffentlicht wurde. Davor war diese Schrift praktisch unbekannt, obwohl sie als wichtige Darstellung von Humboldts Konzept einer Universität gilt. Als die Prinzipien, auf denen Humboldts Universitätsvorstellungen gründeten, benennt Peter Berglar die zwei Pole des Verhältnisses von Universität und Wissenschaft zum Staat sowie der Rolle der Philosophie innerhalb von Universität und Wissenschaft (vgl. Berglar, 2008, s. 92). Während letzterer Zusammenhang in der aktuellen Diskussion weniger Bedeutung zu haben scheint, ist das Zusammenwirken von Staat, Universität und Wissenschaft bis heute oder gerade heute besonders aktuell. Die Werte, auf denen sich die Universität gründet, wurden im Verlauf des 20. Jahrhunderts immer wieder infrage gestellt und unterschiedlich gewichtet. Viele deutsche Hochschulen dürften sich in dieser Tradition sehen und im Zuge des Aufbaus nach dem Zweiten Weltkrieg wurden diese Prinzipien in das Universitätssystem der 1949 gegründeten Bundesrepublik Deutschland wieder implementiert. Bis jetzt durchziehen die bei Schalenberg genannten Punkte die Universitätsdebatte und lassen sich wie folgt auflisten:

- Einheit von Lehre und Forschung
- Freiheit von Lehre und Forschung
- Autonomie der Hochschulen und gleichzeitig Trägerschaft durch den Staat
- Wissenschaft im Zentrum des Hochschulwesens

*Einheit von Lehre und Forschung:* Das humboldtsche Universitätskonzept ist das einer Forschungsuniversität. Das Charakteristikum seiner Hochschule ist es daher, dass Forschung und Lehre nicht trennbar sind. Alle Lehre bezieht ihre Inhalte aus einer ständigen Forschung und Weiterentwicklung ihres Faches. Nur so kann eine Rede davon sein, dass es sich bei einer universitären Ausbildung tatsächlich um eine wissenschaftliche Ausbildung handelt. Schily nennt das Seminar daher als eine richtige Form der Lehre, weil hier Forschung und Lehre ineinander greifen können und die Partizipation der Lernenden an beiden Bereichen

gewährleistet ist. Angesichts der Massenuni muss jedoch gefragt werden, ob die Lehre, sei es in Form von Vorlesung oder Seminar oder anderer Methoden, diese Einheit im humboldtschen Sinne aufrechterhalten kann.

*Freiheit von Lehre und Forschung:* Bei dieser Freiheit geht es um die Sicherheit, dass Forschung und Lehre unbehelligt bleiben dürfen von aller äußerer Einflussnahme, sei sie politischer, gesellschaftlicher oder sonstiger Art. Zudem handelt es sich um die Freiheit der Einzelnen, sich nicht aus äußerer Notwendigkeit, sondern aus ureigensten Interessen und Neigungen mit einem Thema zu befassen: "Weniger um die vornehmlichen konkreten Bildungsinhalte geht es meines Erachtens bei der ebenso spannenden wie notwendigen Aktualisierung Humboldts, sondern um die Akzentuierung einer Haltung der tätigen Bereitschaft, sich in Freiheit und aus Lust mit einem Gegenstand forschend auseinanderzusetzen" (Schily, 2007, s. 4).

*Autonomie der Hochschulen und gleichzeitige Trägerschaft durch den Staat:* Universitäten nach Humboldts Vorstellung beanspruchten für ihre Arbeit Autonomie, denn eine Hochschule kann ihr Potenzial nur dann ganz entwickeln, wenn sie autonom entscheiden und handeln kann. Staatliche Eingriffe, Regulierungen, Beobachtungen müssen auf das Notwendige beschränkt bleiben. Die Aufgabe der Universität, ihre inneren Angelegenheiten selbst zu verantworten, kann nur dann gut bewältigt werden, wenn nicht zu den inneren Dynamiken noch wesentliche äußere kommen, die mit berücksichtigt werden müssen. Gleichzeitig – und dieser scheinbare Widerspruch soll von den Beteiligten ausgehalten werden – muss der Staat der Universität Handlungsfreiheit dadurch gewähren, dass er sie finanziert. Diese Finanzierung muss transparent und verlässlich sein. Neue Förderwege müssen abgestimmt werden, etwa in der Diskussion um Studiengebühren und ihre Verwendung.

*Wissenschaft im Zentrum des Hochschulwesens:* Die Universität ist der Ort, an dem wissenschaftlich gearbeitet wird. Zum einen ist also dies ihre vorrangige Aufgabe, vor der andere ihr möglicherweise zugeordnete Funktionen zurückstehen müssen, wie zum Beispiel wirtschaftlich tätig zu sein, als Ausbildungsbetrieb zu funktionieren, behördliche oder auskunftgebende Stelle zu sein. Zum anderen stellt sich die Frage, ob es nur oder in erster Linie die Universität ist, die Wissenschaft betreibt. Die Rolle von wissenschaftlichen oder zumindest forschenden und evaluierenden Instituten wäre von dieser Frage berührt. Schon um 1900, also knapp 100 Jahre nach Humboldts Wirken, arbeiteten viele Forscher bereits außerhalb der Universitäten. Es hatten sich bis dahin mehrere solcher Institute gebildet, insbesondere im Bereich der Naturwissenschaften.

### **Beruf und Hochschule**

Inwieweit die Hochschule eine Institution ist, die auf eine Berufstätigkeit vorbereitet, wird seit Beginn des 19. Jahrhunderts diskutiert. Für Humboldt galt: "Nicht die fachlichen Kompetenzen des Einzelnen sollten im Vordergrund stehen, sondern die Anwendung der in den Wissenschaften erlangten Kenntnisse im bürgerlichen Leben" (Stanke, 2006, s. 19). Das heißt, der Gegensatz, der häufig darin gesehen wird, dass Humboldt eine freie, sich individuell stets unterschiedlich ausprägende persönliche Bildung und nicht ein konkretes Berufstraining gefordert hätte, löst sich nach dieser Denkweise, die Schily hier vertritt, teilweise auf. Gerade die moderne Berufswelt erfordert einen kreativen Umgang mit Inhalten, ein ständiges Hinterfragen und Neugestalten von Verfahrensweisen. Nur wer diese Art von Bildung erlebt, ist vorbereitet auf das Berufsleben der heutigen Zeit.

Heute gelten viele Institutionen einer Hochschule gleichgestellt, die konkret einer beruflichen Qualifizierung dienen. Sie werden gemeinsam dem tertiären Bildungsbereich zugerechnet. Die Hochschulen sowie viele Einrichtungen, die berufsqualifizierende Ausbildungen anbieten, wie zum Beispiel Berufsakademien, fallen in diesen tertiären Bildungsbereich. Zur Definition des Hochschulbegriffs gilt, dass zu den Hochschulen neben den Universitäten auch die Technischen Hochschulen, Kunst- und Musikhochschulen sowie

Fachhochschulen gehören. Insbesondere letztere sind eine Errungenschaft der Mitte des 20. Jahrhunderts. Sie wurden ab 1970 etabliert und veränderten das deutsche Hochschulsystem deutlich. Sie sind besonders anwendungsorientiert und auf die berufliche Praxis ausgerichtet. Es wird davon ausgegangen, dass der Wandel in der Wirtschaftsstruktur von einer Industrie- zu einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft zu neuen Anforderungen an persönliche und berufliche Kompetenzen von Hochschulabsolventen in Bezug auf die Arbeitsmarktausrichtung führt. Fachhochschulen, heute häufig „Hochschule für Angewandte Wissenschaften“, bilden daher für die Berufswelt und einige für sehr konkrete Berufe aus, etwa im Bereich der öffentlichen Verwaltung. Fachhochschulcurricula sind deutlich stärker reglementiert und „verschult“ als die der Universitäten. Ein Anteil an konkreter, mehrmonatiger Praxiserfahrung ist Voraussetzung für einen Abschluss. Die Lehrenden sollen ebenfalls Praxiserfahrung in beruflichen Tätigkeiten außerhalb der Hochschule haben.

Vor dem Hintergrund der Ideen Humboldts kann die Fachhochschule besonders daraufhin untersucht werden, ob sie überhaupt als Hochschule in seinem Sinne gelten kann. Der schulische Charakter widerspricht der Idee, dass die Hochschule keine Fortsetzung der Schule mit anderen Mitteln sein sollte. Denn Humboldt hatte im Königsberger Schulplan deutlich gemacht, dass es Zweck der Schule sei, die Fähigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln, die für wissenschaftliches Arbeiten vonnöten sind (vgl. Krull, 2009, S. 6). Gleichzeitig wäre es denkbar, die Fachhochschulen klarer mit diesem Berufsbildungsauftrag zu versehen und im gleichen Zuge die Universitäten stärker wieder zu ihrem forschenden Zweck zurückzuführen, anstatt in beiden Hochschulformen beide Ausrichtungen unterbringen zu wollen mit dem Ergebnis, dass an vielen Stellen weder der eine noch der andere Bereich völlig überzeugt.

### **Humboldt und der Bologna-Prozess-aktuelle Reformen**

Im Bereich der Hochschulen werden seit einigen Jahre Reformen durchgeführt, die mit einer gestuften Studienstruktur, einer verstärkten Vergleichbarkeit von Studiengängen und intensiveren Evaluation der Lehreinrichtungen einhergehen sollen. Diese Umwälzungen sind möglicherweise die seit Humboldt weitestgehenden in der Universitätslandschaft in Deutschland. Dementsprechend gehen sie nicht ohne Konflikte vonstatten, es ist die Rede von einem „Streit um die Hochschulreform als eine Art Klassenkampf zwischen bourgeoisen Humboldtianern und proletarischen Bolognesern“ (Krull, 2009, S. 1). Aspekte dieser Neuordnungen sind Exzellenz, Bologna-Prozess, Neuregelung der Abschlüsse und Studiengangverläufe im Zuge der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge, die Erhebung von Studiengebühren und andere. Diese Reformen der Studienstrukturen und der inneren Organisation der Hochschulen werden ergänzt um Aspekte von Internationalität bzw. entstanden aus der Notwendigkeit, im internationalen Bildungswesen zu bestehen. Durch gestufte, modularisierte Studiengänge mit einem neuen Leistungspunktesystem (Credits) sollte die Mobilität von Studenten unterstützt werden.

Teilweise wurden diese Veränderungen also von außen an die deutschen Hochschulen herangetragen. Das *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* benennt in seinem Band VI *1945 bis zur Gegenwart*, der 1998 erschien, die deutsche Wiedervereinigung als eine der großen Zäsuren der Entwicklung des deutschen Bildungssystems. In dieselbe Phase fallen die Veränderungen, die auf deutsche Schulen und Universitäten zukommen aufgrund der Umwälzungen im Zuge der europäischen Annäherungen und der Bildung eines gemeinsamen Europa: "Zur deutschen Einheit kommt die Europäische Union. Sie stellt Schulen und Hochschulen im Zuge verstärkter wirtschaftlicher und politischer Integration vor neue Aufgaben. [...] Abschlüsse im Sekundar- und Hochschulwesen bedürfen einer weitgehenden Abstimmung. Das Thema, 'Äquivalenzen im Bildungswesen' wird uns verstärkt beschäftigen. Nationale und europäische Zielsetzungen durchdringen sich zunehmend" (Führ und Furck, 1998, S. 22).

Zum Teil sind es aber auch die Universitäten, Fachhochschule und andere Einrichtungen



des tertiären Bildungsbereiches selbst, die das Bedürfnis nach Erneuerung erkennen und sich von sich aus um Veränderung bemühen. Diese Bemühungen fanden ihren Niederschlag in neuen Entwicklungen ab den 1990er-Jahren, als Bund und Länder die Autonomien der Hochschulen zu stärken versuchten. Gleichzeitig bemühte man sich um ein leistungsorientierteres und differenziertes Gesamtbild der Hochschullandschaft. Eine stärker werdende internationale Konkurrenz erforderte effizienteren Umgang mit Ressourcen und klarere Profilbildung einzelner Hochschulen. Auch Themen wie Studiengebühren, Beamtentum an der Universität und innere finanzielle Fragen der Hochschulen wurden thematisiert. Im Bereich der Finanzierung und Trägerschaft suchten Universitäten nach neuen Ausrichtungen. Ein selbstkritisches Denken im Umgang mit diesen Fragen ist dabei jedoch angezeigt.

Elemente einer humboldtschen Erneuerung der Universitäten wären nach Schily: eine Atmosphäre der Inspiration, finanzielle Autonomie, Partizipation von Studierenden und Lehrenden, verantwortungsvolle, von demokratischen Prozessen geleitete Freiheit, uneinheitliche Universitätslandschaft, Mobilität der Personen, globales Bildungsdenken bei Beachtung regionaler Besonderheiten (vgl. Schily, 2007, s. 10ff.). Tatsächlich wurde der Bologna-Prozess von der Fachwelt jedoch auch kritisch beobachtet. Probleme in der Umsetzung zeichneten sich ab, die Mobilität stieg nicht wesentlich, die Anerkennungsverfahren innerhalb Europas wurden de facto häufig doch nicht einfacher. Die Umstellung sollte verkürzte Studienzeiten und eine Senkung der Abbruchquoten erreichen, doch "die Anerkennung der Abschlüsse ist europaweit nicht immer gegeben, die Aufgabenteilung zwischen FH und Hochschulen ungeklärt, die Studiengänge sind oft nicht internationaler geworden. Praktika und Auslandssemester leiden unter den engen zeitlichen Vorgaben" (John-Ohnesorg, 2009, s. 7).

Die mit der Einführung des Bachelor-Studiums verkürzte Studiendauer von sechs Semestern führte zu einer Verengung des Studiums und lässt im Lehrplan wenig Raum für grundlegende und allgemeine wissenschaftliche Kenntnisse. Zudem wird dem forschenden Lernen möglicherweise nicht genug Wichtigkeit beigemessen. "Auch in den Bachelor-Studiengängen, die in erster Linie der Vermittlung eines breit angelegten Fachwissens dienen, sollten die Studierenden keineswegs nur Rezipienten von Faktenwissen, sondern vor allem als aktiv Beteiligte an ihrem Wissensaufbau gesehen und dazu angehalten werden, sich von Anfang an selbst auf kreative und produktive Weise Wissen anzueignen" (Krull, 2009, s. 9). Es wurden bald Nachbesserungen in der Bologna-Reform nötig, denn der Prozess schritt sehr langsam voran, auch weil eine Umsteuerung von Ressourcen, die damit hätte einhergehen sollen, nicht stattfand. Zudem ist zu beachten, dass eine Veränderung der Hochschule stets mit einer Veränderung der Schule einhergehen muss. Dieser Zusammenhang zwischen beiden Institutionen wird auch bei Humboldt deutlich, nach dem es zwar unterschiedliche Aufgaben, aber doch ein Aufeinanderbauen und Ineinandergreifen beider Lernbereiche gibt.

### **Studierende und Lehrende**

Die Universitäten des 19. Jahrhunderts waren ein elitärer Zirkel für eine obere Schicht. Humboldts Universität war eine Elite-Universität insofern, als sie nur eine kleine Minderheit der Bevölkerung ansprach und ansprechen wollte. Eine größere Zielgruppe brauchte sie nicht, denn ihr Auftrag war es, Beamte und wieder neue Wissenschaftler auszubilden. Heute dienen Hochschulen einer viel breiteren Berufspalette als Grundlage. Die gesellschaftlichen und staatlichen Bedürfnisse haben sich 200 Jahre nach Humboldt, Schleiermacher, Fichte und anderen wesentlich verändert. Damit kann und will die heutige Hochschule nicht mehr „Humboldt für alle“ sein (vgl. Krull, 2009, s. 7). Entsprechend ihrem Auftrag ging zu Zeiten Humboldts etwa ein Prozent aller Schulabgänger auf eine Universität. Heute sind es über 30 Prozent (vgl. Krull, 2009, S. 5). Und diese Quote scheint für eine zukunftsfähige Bevölkerung noch zu wenig zu sein. Im internationalen Vergleich liegt Deutschland mit einer Studienanfängerquote von 39 % im Jahr 2008 deutlich unter dem OECD-Durchschnitt. Dies gilt auch für die Anzahl an Hochschulabsolventen und die hohen Abbruchquoten (vgl. John-Ohnesorg, 2009, S. 6). Die heutigen Globalisierungserscheinungen gab es zu Beginn des

19. Jahrhunderts natürlich nicht und trotzdem werden die Gedanken, auf denen die Reformen der Zeit um 1800 basierten, weiterhin hochgehalten und man bemüht sich, ihnen gerecht zu werden oder kann und will sich grundsätzlich nicht von ihnen lösen.

Die Hochschule humboldtscher Prägung bildete Wissenschaftler und Staatsdiener aus. Im Laufe des 19. Jahrhunderts gewann die Universität darüber hinaus eine Bedeutung als Ausbildungsstätten von Lehrern. Mit dem Aufkommen eines Berufsbildes des Lehrers kam es nach und nach auch zu einer geregelten Lehrerausbildung. Die Lehrenden, die höheren Schulunterricht gaben, verstanden sich dabei als eine völlig andere Berufsgruppe als diejenigen, die an Volksschulen unterrichteten. "Für Gymnasiallehrer hatte Humboldt einen wichtigen Anteil an der Einführung einer wissenschaftlichen Ausbildung, die zwei Hauptaspekte zu vereinen hatte: [...] den Weg der Ausbildung zu ebnen und die erlangte wissenschaftliche Befähigung durch ein Examen zu kontrollieren" (Spranger, 1965, s. 219). Während diese also eine wissenschaftliche Universitätsausbildung erhielten, bestand bei den Elementarschullehrern die Ausbildung aus zwei- bis dreijährigen Lehrerseminaren. "Die Bildungskonzeption des Neuhumanismus humboldtscher Prägung wirkte sich [auf die Schule] kaum aus, allenfalls in der Lehrerbildung, für die der preußische Staat durchgängig konfessionelle Lehrerseminare zur Professionalisierung des Lehrberufes einrichtete" (Wittmütz, 2007a, s. 15). Praktische Vorbereitungsphasen ähnlich dem heutigen Referendariat waren ansatzweise in beiden Ausbildungsformen vorgesehen.

Heute ist für alle Lehrer an allgemeinbildenden Schulen eine Universitätsausbildung notwendig. Diese ist mittlerweile in die Form einer gestuften Studienstruktur mit Bachelor- und Masterabschlüssen gebracht worden. In der Regel umfassen die Studien zwei Fachwissenschaften sowie Bildungswissenschaften, Schulpraktika und insbesondere das Masterstudium weist bestimmte, lehrerstypische Inhalte auf. Im Anschluss erfolgt eine ein- bis zweijährige Praxisphase ("Vorbereitungsdienst"). Angesichts sozialer Schieflagen und der Beobachtung, dass die Schule viele Schüler nicht so auf das Berufsleben vorbereitet, dass diese sich tatsächlich darin zurecht finden können, wird eine Reform der Lehrerausbildung gefordert. Sie "ist der Schlüssel für Veränderungen in der Lernkultur. Didaktik und Pädagogik verdienen dabei einen höheren Stellenwert. Zur Vermittlung moderner Unterrichtskonzepte gehört das Lernen mit neuen Medien" (John-Ohnesorg, 2009, s. 3).

### **Erwachsenenbildung**

Die Frage einer Bildung von Erwachsenen – zumindest einer institutionellen Bildung – stellte sich für Humboldt und seine Zeitgenossen eher nicht. Zumindest war es nicht ihr Auftrag und ihr Ansinnen, das Thema der Bildung jenseits der Phase der Berufs- oder Hochschulausbildung vertieft zu betrachten. Dennoch kann das Aufkommen einer institutionalisierten Erwachsenenbildung auf den Beginn des 19. Jahrhunderts datiert werden. Auch wenn sich Bildungsmöglichkeiten für alle im Grunde mit dem Buchdruck grundsätzlich eröffneten, liegen die "eigentlich bedeutsamen Impulse für die Profilierung einer organisierten Erwachsenenbildung [...] erst in der Verbreitung der aufklärerischen Gedanken im 18. Jahrhundert" (Nickel, 2004, s. 3) und mit Kants Postulaten zu Aufklärung, Wegen aus der Unmündigkeit und dem Mut, sich seines Verstandes zu bedienen (vgl. Nickel, 2004, s. 3). Konkret schlug sich dieser Ansatz in einer volksbildnerischen Bewegung nieder, die die „Form von Lebensgesellschaften, Harmonie- oder Museumsgesellschaften“ annahm, die es sich unter anderem zur Aufgabe machten, Literatur zu verbreiten, Vorträge anzubieten und Abend- sowie Sonntagsschulen einzurichten (Nickel, 2004, s. 4). Nachdem diese Angebote längere Zeit auf privater Initiative und Finanzierung beruhten, wurde das Volkshochschulwesen in der Weimarer Verfassung von 1919 auch gesetzlich verankert.

Im Laufe des 20. Jahrhunderts und bis heute hat die Erwachsenenbildung ausgehend von der Überlegung, dass Bildung nicht mit dem Abschluss der allgemeinbildenden Schule, der Berufsausbildung oder dem Hochschulabschluss beendet ist, sondern sich über den gesamten

Lebensverlauf des Menschen erstreckt, an Bedeutung gewonnen. Diese Bildung bezieht sich bei Weitem nicht nur auf eine Weiterentwicklung der beruflichen Fähigkeiten und Möglichkeiten, auch wenn dieser Aspekt einen breiten Raum einnimmt. Insbesondere bei Älteren und bei gering Qualifizierten ist die Erwerbsbeteiligung relativ niedrig, was im Rahmen demografischer Veränderungen auffällt und auch auf mangelnde Weiterbildungsaktivitäten zurückgeführt wird (vgl. John-Ohnesorg, 2009). Dieser Bedarf an Weiterqualifizierungen spiegelt sich in der Erwachsenenbildung jedoch nicht wider, die Nachfrage entspricht diesem nicht. "Negative Bildungserfahrungen und Versagensängste stellen ebenso hohe Barrieren [...] dar wie ein Mangel an passgenauen, individuelle Bedürfnisse ansprechenden Angeboten" (John-Ohnesorg, 2009, s. 7).

Erwachsenenbildung ist auch Gegenstand wissenschaftlicher Forschung. Dabei geht es um Untersuchungen zu Zielgruppen, Lernformen, Wirkungsforschung und anderen Themen. In den Angeboten von Erwachsenenbildung geht es häufig um berufsbezogene Weiterbildung. Aber auch Hintergründe wie Persönlichkeits- oder Kreativitätsbildung, kulturelle und politische Bildung oder andere ganz individuelle, interessengetriebene Bildung sind zu verzeichnen. Unterschiedliche Träger bieten Erwachsenenbildung an: Berufsbildungswerke, Volkshochschulen, Familienbildungsstätten, kirchliche Einrichtungen u. a. Angesichts einer sich ständig ausdifferenzierenden Gesellschaft sind die Inhalte, Ausrichtungen und Methoden der Erwachsenenbildung vielfältig. Dabei sind Aspekte wie Teilhabe am sozialen Leben, Befähigung zur Übernahme von Verantwortung, Autonomie und gesellschaftliche Gerechtigkeit vielen Trägern wichtig. Dabei stellt sich regelmäßig die Frage der Finanzierung erwachsenenbildnerischer Angebote, die so gestaltet sein sollte, dass allen eine Teilnahme daran ermöglicht werden kann.

## **FAZIT**

Auch um das Ziel zu erreichen, allen Kindern in Deutschland gleiche Bildungschancen zu eröffnen, ist das deutsche Schulsystem klar reglementiert. Es ist durchstrukturiert und bietet seinen Akteuren deutliche, gesetzlich festgelegte Rahmenbedingungen. Damit erfüllt es Artikel 7 des Grundgesetzes, nach dem das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates steht. Zu berücksichtigen ist, dass Bildung stets in vielfältige politische Maßnahmen und gesellschaftliche Dynamiken eingebunden ist und sich aus den Bemühungen unterschiedlichster Akteure wie Lehrkräften, Eltern oder Sozialprofessionellen speist. In der konkreten Ausgestaltung der Gesetzesgrundlage der staatlichen Aufsicht gilt das föderale Prinzip, nach dem jedes Bundesland für sein Bildungswesen verantwortlich ist. Die operative Zuständigkeit dafür besteht in den Ländern jeweils im Kultusministerium.

In der heutigen deutschen Grundschule werden inhaltlich Fächer wie Deutsch, Sachunterricht, Mathematik, Kunst und Musik sowie Sport und Fremdsprachen unterrichtet. Besonders in den ersten beiden Jahren wird das Kind außerdem durch einen Lernübergang geleitet. Es ist der Übergang von der spielerischen Erziehung der Elementarinstitution hin zu dem von der Institution Schule erwarteten Lernverhalten. Daher geht es darum, verschiedene Lerntechniken, psycho-motorische und soziale Kompetenzen zu entwickeln, aber auch zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigt zu werden. Dass soziale und Lernkompetenzen im Curriculum stehen, verweist teilweise auf das Bildungsverständnis zurück, das sich zu Zeiten Humboldts etablierte.

Auch die weiterführenden Schulen sehen sich neben Strukturfragen mit Überlegungen zu curricularen Inhalten konfrontiert. Diese scheinen teilweise den Anforderungen des Lebensalltags nach der Schulzeit und der Berufswelt nicht zu entsprechen. Außerdem scheint die vielfach beklagte mangelnde Durchlässigkeit nicht nur in Strukturen begründet zu liegen, sondern auch in Lernumgebungen und Lernatmosphären, die vielen Kindern Angst machen und verschiedene Formen von Verweigerungshaltung hervorzurufen scheinen. Neben weichen

Faktoren wie Erkrankungen und sozialen Schwierigkeiten lassen sich solche Unzulänglichkeiten des Schulsystems auch an Fakten belegen wie etwa der hohen Zahl an Jugendlichen, die die Schule ohne Abschluss verlassen.

Lernen und die lebensweltlichen Erfordernisse an das Lernen sind im 21. Jahrhundert deutlich anders als noch vor 200 Jahren. Das Auswendiglernen und Wiedergeben der im Kanon vorgegebenen Inhalte entsprach in der damaligen landwirtschaftlichen oder frühindustriellen Gesellschaft der Vorstellung einer allgemeinen Grundbildung aller Kinder. Wenn alle das Gleiche wüssten, wäre eine generelle Basis gelegt, auf der dann gegebenenfalls weiter aufgebaut werden konnte. Dabei war auch dieser weitere Weg durch viele Faktoren wie Herkunft, soziale Schicht, regionales Umfeld oder Berufe der Eltern vorgegeben. Heute – in der Wissensgesellschaft – ist der Alltag unter anderem von einer Vielfalt der Lebens- und Arbeitswelten, Globalisierungsauswirkungen und hoher Dichte sich ständig verändernder Informationen geprägt, in dem das Individuum gefordert ist, sich selbst zu positionieren und sich selbst – auch nach der Schulzeit – immer weiter zu entwickeln.

Als in den vergangenen Jahren auch offiziell – etwa aufgrund der Ergebnisse von Leistungsvergleichsstudien – konstatiert werden musste, dass in Deutschland regionale, aber vor allem soziale Aspekte den Schulerfolg in zu großem Maß vorherbestimmen, wurden Rufe nach besserer Durchlässigkeit des Bildungssystems laut und verschiedene Reformen angestoßen. Die sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen haben sich seit Beginn des 19. Jahrhunderts grundlegend geändert. Dazu gehört auch der Blick, den Familien und Gesellschaft heute auf Kinder haben. Einerseits werden sie in ihrem Kindsein deutlicher wahrgenommen als vor 200 Jahren und nicht als kleine Erwachsene behandelt. Andererseits werden sie deutlich mehr beteiligt an Alltagsentscheidungen und auch an Fragen ihrer eigenen Bildung.

Humboldt machte es zur allgemeinen Regel, dass an die Grundschule die weiterführende Schule anschloss. Innerhalb seines dreigliedrigen Systems folgte der grundlegenden Bildung damit nun der eigentliche „Schulunterricht“. Im Rahmen des modernen Föderalismus wird die Grundschule in allen Bundesländern weitgehend gleich gestaltet, während sich im Sekundarschulbereich größere Unterschiede zwischen den Regionen zeigen. Keines der Länder hat jedoch Humboldts Vorstellung übernommen, dass ein Schüler ebenso lange an einer weiterführenden Schule verweilen dürfe, wie es seinem Bedarf und seinen geistigen und sozialen Voraussetzungen entspräche. Die Beschulungsdauer ist durchgehend mit einer bestimmten Anzahl von Jahren festgelegt und orientiert sich nicht am individuellen Schüler, sondern in erster Linie an der gewählten Schulform. Lange bestand die bisherige Aufteilung in Haupt- und Realschule sowie Gymnasium. Diese entstand jedoch noch nicht unter Humboldt, sondern geht zurück auf Schulreformen der 1930er-Jahre in Deutschland. Heute wird dieses System infrage gestellt, Hauptschulen werden weitgehend abgeschafft, neue, eher übergreifende Formen wie Stadtteilschulen oder Gemeinschaftsschulen werden ins Leben gerufen. Bei aller Veränderung in der Schullandschaft ist das Gymnasium bisher durchgängig beibehalten worden. Sowohl das Gymnasium als auch der dort zu erzielende Abschluss Abitur gehen auf das von Humboldt entwickelte Schulsystem zurück und bestehen seit der Umsetzung seiner Reformideen. Während im ausgehenden 19. Jahrhundert der Anteil der Schüler, die ein Gymnasium besuchten, bei ca. 3 Prozent lag, erlangen heute etwa 30 Prozent das Abitur über den Weg des Gymnasiums und weitere auf anderen Bildungswegen, sodass etwa die Hälfte aller Schulabgänger eine Studienvoraussetzung erreicht.

Humboldt war es in der Entwicklung seiner Universität wichtig, die Rollenverteilung zwischen Wissenschaft und Staat zu thematisieren. Bis heute sind die von ihm aufgestellten Prinzipien relevant: Einheit von Lehre und Forschung mit der Wissenschaft im Zentrum aller Hochschulaktivitäten sowie Freiheit von Lehre und Forschung durch Autonomie der Hochschulen bei gleichzeitiger Trägerschaft des Staates. Ob es Aufgabe der Universitäten sei, auf das Berufsleben vorzubereiten, wird seitdem diskutiert. Humboldts Aussagen sind dahingehend zu verstehen, dass es ihm eher nicht um eine berufliche Ausbildung ging, sondern

eher um eine Wissenschaft mit dem Zweck der Weiterentwicklung der Wissenschaft selbst. Dennoch sind in den letzten Jahrzehnten in Deutschland vermehrt berufsvorbereitende Aufgaben von Hochschulen übernommen worden, die insbesondere in den praxisorientierten Fach- und Technischen Hochschulen verortet sind. Doch die Humboldtsche Universität ging ohnehin von anderen Rahmenbedingungen aus: Sie stand nur einer Elite von etwa einem Prozent aller Schulabgänger offen, während heute mehr als 30 Prozent die Hochschulbildung wählen – mit wachsender Tendenz. Im Zuge von lebenslangem Lernen und internationalen Entwicklungen wie dem Bologna-Prozess werden sich Hochschulen möglicherweise weiter öffnen und Eingang in den Alltag größerer Teile der Bevölkerung finden.

## LITERATUR

- Apel, H. J., Kemnitz, H., & Sandfuchs, U. (Hg.) (2001). *Das öffentliche Bildungswesen, historische Entwicklung, gesellschaftliche Funktionen, pädagogischer Streit*. Bad Heilbrunn.
- Baumgart, F. (2007). *Erziehungs- und bildungstheorien. erläuterungen, texte, arbeitsaufgaben*. Stuttgart.
- Benner, D. (1990). *Wilhelm von Humboldts bildungstheorie*. Weinheim.
- Bennhold, K. (2010, 17.01). In Germany, a tradition falls, and women rise. In: *The New York Times*.
- Berglar, P. (2008). *Wilhelm von Humboldt*. 10. Aufl. Reinbek.
- Breuer, C. (2003). Ganztagschule und bildungsmisere. Eine Diskussion vor dem Hintergrund der PISA-2000-Studie. In: *Die neue Ordnung* 57, H. 6.
- Dietz, S., & Lisker, A. (2008). *Sprachstandsfeststellung und sprachförderung im kindergarten. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. München.
- Führ, C. (1998). Einleitung: Zur deutschen bildungsgeschichte seit 1945. Führ, Christoph; Furck, Carl-Ludwig (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Band VI. 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband Bundesrepublik Deutschland. München, S.1-23.
- Henningsen, B. (2008). *Humboldts zukunft: Das Projekt Reformuniversität*. Berlin.
- Hentig, H. von (2004). *Bildung. Ein Essay*. Weinheim, Basel.
- Hopp, H. Frank, S., & Tracy, R. (2010). *Kurzfassung des abschlussberichts der „evaluationsstudie: sprachförderung mit dem elefanten“*. Studie im Auftrag des BMFSFJ. Mannheim .
- Humboldt, W. von (1809). Bericht der sektion des kultus und unterrichts an den könig. Dezember (= Rechenschaftsbericht). In: *Humboldt, Wilhelm von: Werke in fünf Bänden*, Band IV, hrsg. von Flitner, Andreas; Giel, Klaus. Darmstadt, Stuttgart 1960–1981, S. 210–238.
- Hurrelmann, K. (2011). Herausforderungen für die familien- und bildungspolitik. In: Institut für Demoskopie Allensbach (Hg.): *Zwischen Ehrgeiz und Überforderung. Bildungsambitionen und Erziehungsziele von Eltern in Deutschland. Eine Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach*. Allensbach, S. 28–32.
- John-Ohnesorg, M. (2009). *Lehren, lernen, neugier wecken*. Publikation der Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin.
- Kassner, K., Quander, I., & Wandrei, T. (2011). *Zur vereinbarkeitssituation von eltern mit schulkindern*. (=Monitor Familienforschung. Beiträge aus Forschung, Statistik und

- Familienpolitik, Ausg. 25). Berlin.
- Kirsch, H. C. (1979). *Bildung im wandel*. Schule gestern, heute und morgen. Düsseldorf und Wien 1979.
- KMK. (2011). *Das Bildungswesen in der bundesrepublik Deutschland 2010/2011*. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Bonn.
- Krull, W. (2009). *Hat das Humboldtsche bildungsideal noch eine zukunft?* Impulsreferat zum Symposium „Wissen und Geist. Universitätskulturen“. Leipzig .
- Lohmar, B., & Eckhardt, T. (2009). *Das Bildungswesen in der bundesrepublik Deutschland 2009*. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Bonn, 2010.
- Maag Merki, K. (2010). Theoretische und empirische analysen der effektivität von bildungsstandards, standardbezogenen lernstandserhebungen und zentralen abschlussprüfungen. In: Altrichter, Herbert; Maag Merki, Katharina (Hg.): *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden , S. 145–170.
- Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C., & McElvany, N. (2010). *Der übergang von der grundschule in die weiterführende schule*. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. (=Bildungsforschung, Bd. 34).
- Markschies, C. (2010). *Was von Humboldt noch zu lernen ist*. Aus Anlass des zweihundertjährigen Jubiläum der preußischen Reformuniversität. Berlin.
- Nickel, M. (2004). *Geschichte der Erwachsenenbildung*. Rostock.
- OECD (2000). *PISA – Internationale Schulleistungsstudie der OECD*. Berlin.
- Oelsnitz, D. von. (2006). Eingeklemmt zwischen Humboldt und McKinsey. In: *Forschung & Lehre 12*, S. 692–693.
- PISA. (2009). *Ergebnisse: was Schülerinnen und Schüler wissen und können; Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften*. Bielefeld o.J.
- Schavan, A. (2009). BM für bildung und forschung. In: *Die Zeit*.
- Schily, K. (2007). *Humboldt neu denken: Welche Freiheiten Universitäten heute brauchen*. Rede im Rahmen der Vortragsreihe „Universität der Zukunft“ an der Universität Frankfurt am Main, 11.7.2007.
- Sozialpädagogisches Institut NRW: Den Übergang vom Kindergarten zur Grundschule gestalten – Bildungsarbeit im Kindergarten als Basis schulischen Erfolgs. Dokumentation einer Veranstaltungsreihe in Nordrhein-Westfalen Köln 2003.
- Spranger, E. (1965). *Wilhelm von Humboldt und die reform des bildungswesens*. Tübingen.
- Stanke, S. (2006). *Wilhelm von Humboldt und seine theorie der bildung*. Studienarbeit. Hamburg.
- Wittmütz, V. (2007a). Die preußische elementarschule im 19.Jahrhundert. In: Fisch, Stefan; Gauzy, Florence & Metzger, Chantal (Hg.): *Lernen und Lehren in Frankreich und Deutschland*. Apprendre et enseigner en Allemagne et en France. Stuttgart, S. 15–32.
- Wittmütz, V. (2007b). Die preußische elementarschule im 19. Jahrhundert. In: *Themenportal Europäische Geschichte* .
- Wulf, C.(2002). Pädagogische anthropologie. In: Dietrich Benner; Jürgen Oelkers (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim und Basel, S. 33–57.

## Abkürzungsverzeichnis

BLK	Bund-Länder-Kommission
CAP	Centrum für angewandte Politikforschung
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DEAE	Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung
EEMK	Europäische Erziehungsministerkonferenz
EHEA	European Higher Education Area
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
KMK	Kultusministerkonferenz
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Organisation for Economic Cooperation and Development)
PISA	Programme for International Student Assessment

## GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Her toplum, bireylerine kendi varlığını sürdürecekt ve geliştirecek en uygun eğitimi vermek için, bir eğitim sistemi gereksinimi içerisinde olmuştur ve bu gereksinimini giderebilmek için, kendi sosyal, politik, ekonomik ve kültürel koşullarına göre, bir eğitim sistemi belirleyerek, bu eğitim sistemini uygulamaya koymuştur. Eğitim sistemlerinin uygulamaya konulması; eğitim teorilerinin ve eğitim politikalarının da gelişmesini sağlamıştır Alman Eğitim Sistemi de Humboldt; un kendi biyografisi ve yaşadığı tarihi gelişmeler içerisinde değerlendirildiğinde ortaya koyduğu eğitim politikaları o zamanki toplumsal, iktisadi ve politik gelişmelerden ayrı tutulamaz. 19. yüzyılın başlarında Prusya'da Eğitim Bilimleri alanında geniş reformlar yapılmıştır. Bu reformların içerisinde Wilhelm von Humboldt'un yeri kayda değerdir, çünkü Humboldt o zamandan günümüze kadar Alman Eğitim Sistemine damgasını vurmuştur. Ardından 200 yıl geçmesine rağmen hala Humboldt'un teorileri güncelliğini koruyup üzerinde tartışılmaktadır. Alman Eğitim Sistemi içerisinde de bu tartışmalar bütün hızıyla devam etmektedir.

Kendine özgü bir eğitim sistemi anlayışı ve tarzı bulunan Federal Almanya; 16 eyaletinde uygulanan 16 ayrı eğitim sistemi ile diğer ülkelerden ayrılmaktadır. Federal Eğitim ve Araştırma Bakanlığı (BMBF); Federal Almanya'da, devletin eğitim alanındaki yetkisini ve sorumluluğunu üstlenen kurumdur. Bu kurumun görevleri; eğitim ve araştırma faaliyetlerinin temel ilkelerini belirlemek, hizmet-içi eğitimin koordinasyonunu sağlamak, mesleki eğitimi desteklemek, yükseköğretimi desteklemek, eyaletler arasındaki eğitim planlamalarında uyumu sağlamak, eyaletler arasındaki eğitim işbirliği ve okullardaki faaliyetler ile ilgilenmek, bilimsel araştırmaları teşvik etmek, üstün zekâlı ya da yetenekli öğrencilerin eğitim alanındaki faaliyetlerini desteklemektir

Federal Almanya'da; eyaletler arasındaki eğitim faaliyetleri arasındaki ilişkiyi, işbirliğini ve koordinasyonu sağlamak için Eyalet Kültür Bakanları Daimi Konferansı Sekreteryası (KMK) bulunmaktadır. KMK; eğitim ile ilgili federal yasaların eyaletlerde uygulanmasını, kişilerin okul ve meslek seçme ile ilgili haklarının korunmasını, ülkede genel bir eğitim ve kültür politikasının yürütülmesini sağlamaktadır. Eğitim ve öğretim konularında; eyaletler arasında birliği ve uyumu sağlamak için eyaletleri doğrudan bağlayıcı özelliği olmayan önerilerde bulunmaktadır. Ancak, bu öneriler; eyalet parlamentosu tarafından kabul edilirse, geçerlilik kazanmaktadır.

Federal Alman Anayasası, devletin hak ve yükümlülüklerini eyaletlere devretmiştir. Bu yüzden; Alman Eğitim Sisteminde, yönetim ve eğitim düzenlemeleri ağırlıklı olarak eyaletlerin

sorumluluđuna bırakılmıřtır. Eyaletler arasındaki bu farklılıklara rađmen; bütün eyaletlerde, okul sisteminin kademeleri aynıdır. Alman Eđitimi Sistemi; okulöncesi đretim (Elementarbereich), ilköđretim (Primrbereich), ortaöđretim birinci (Sekundarstufe-I), ortaöđretim ikinci (Sekundarstufe-II) ve yükseköđretim (Tertirerbereich) kademesi olmak üzere 5 kademededen oluřmaktadır

Eđitime ve arařtırmaya büyük yatırımlar yapan Almanya'nın eđitim politikasında; "her bireye kendi yetenek ve ilgi alanına göre en uygun eđitim imknını sađlamak" ilkesi, amaç olarak kabul edilmektedir. Bütün vatandařlarına hayatı boyunca kiřisel, mesleki ve siyasal alanlarda eđitimini geliřtirme imknı sunmaktadır. Genç nesillerin demokraside sorumluluk üstlenmeye hazır, ergin bireyler olarak yetiřtirilmesi de; Federal Almanya eđitim politikasının bařlıca hedefleri arasındadır. Bu alıřma, Humboldt'un eđitim alanında gerçekleřtirdiđi reformların geçmiřten günümüze etkileřimlerini, deđiřimini ve tartıřmalarını Alman Eđitim Sistemi -özelinde inceleyerek- ortaya koymayı hedeflemektedir.